

**Министерство образования и науки Российской Федерации**

---

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

---

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ**

**4 (18) 2015**

**Санкт-Петербург**

**Издательство политехнического университета**

**2015**

## 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 политехнического университета Петра Великого.

### Редакционная коллегия:

**Алмазова Н.И.** – д-р пед. наук, профессор – главный редактор;  
*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 редколлегией 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](mailto:voprosy_metodiki@mail.ru)

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2015

**Ministry of Education and Science of the Russian Federation**

---

**PETER THE GREAT ST. PETERSBURG POLYTECHNIC UNIVERSITY**

---

**TEACHING METHODOLOGY  
IN  
HIGHER EDUCATION**

**4(18) 2015**

**Polytechnic University Publishing House**

**Saint Petersburg**

**2015**

# 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 Learned Council of the Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

## EDITORIAL BOARD:

**Almazova N.I.** - Dr. Ped. Sciences, Professor - **Editor in Chief**;  
**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](mailto:voprosy_metodiki@mail.ru)

© Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

Contents.....	9
<b>Колонка главного редактора.....</b>	<b>13</b>
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>15</b>
<b>Никитенко О.А.</b> РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ .....	15
<b>Волошинова Т.Ю.</b> АЛГОРИТМ СОЗДАНИЯ ПАСПОРТА И ПРОГРАММЫ КОМПЕТЕНЦИИ СОГЛАСНО ФГОС.....	22
<b>Сысоев П.В., Хмаренко Н.И.</b> МОДЕЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	32
<b>Тарев Б.В.</b> ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА .....	36
<b>Степанова М.М.</b> РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА .....	45
<b>Кабанкова Е.Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ .....	53
<b>Якимович И.Г.</b> ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ.....	61
<b>Баранова Т.А.</b> ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....	67
<b>Оленникова М.В.</b> КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНА .....	75
<b>Крепкая Т.Н., Мамлеева А.Ф.</b> ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА .....	83
<b>Косарев С.Ю., Вешкельский А.С.</b> МЕТОДИКИ РАССЛЕДОВАНИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЙ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ .....	92
<b>Козлова М.М., Хохлов А.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН .....	98
<b>Птицына Т.Н.</b> ОБЪЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, В РАМКАХ ТЕОРИИ «ОСВОЕНИЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА» .....	104
<b>Крундышев М.А.</b> ОЦЕНКА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ОР) КАК ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ .....	110

<b>Волошинова А.Д.</b> АНАЛИЗ СТАТЕЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ПРОБЛЕМАТИКЕ "СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ", И ОБЗОР ИХ ПРИМЕНИМОСТИ К ПЕДАГОГИКЕ .....	116
<b>Оловянная Г.Н., Цыбина Л.В.</b> О КУРСЕ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СПБГЛТУ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА).....	126
<b>Кузьмина А.В.</b> МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ НА ОСНОВЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ С ДРУГИМИ СТРАНАМИ.....	131
<b>Сущенко В.П., Смирнова Т.В., Яичников И.К.</b> ДИДАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РАСПИСАНИИ УЧЕБНОГО ДНЯ КАМПУСА ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПЕТРА ВЕЛИКОГО .....	138
<b>Ветрова О.Г.</b> СТУДЕНЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА .....	142

## ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Одинокая М.А.</b> ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВО И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТЕВЫЕ СЕРВИСЫ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА .....	149
<b>Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	157
<b>Шумская С.А.</b> СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В ОН-ЛАЙН КУРСАХ .....	166
<b>Сысоев П.В., Ежиков Д.А.</b> МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ СИНХРОННОЙ ВИДЕО-ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ.....	173
<b>Дроздов С.В.</b> ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВВОДНО-КОРРЕКТИРОВОЧНОГО КУРСА ГРАММАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 100400 «ТУРИЗМ»).....	185
<b>Свиридов Д.О.</b> ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИКИ-ТЕХНОЛОГИИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ СТУДЕНТОВ .....	193
<b>Одинокая М.А.</b> УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ НА ПЛАТФОРМЕ <i>MOODLE</i> КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА .....	199
<b>Погодина Н.Н.</b> СИСТЕМА <i>MOODLE</i> КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ....	206

## ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

<b>Халяпина Л.П.</b> ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ...	214
<b>Фрицлер Н.М.</b> КУЛЬТУРНЫЕ ФИЛЬТРЫ И ПРОЦЕСС КОММУНИКАЦИИ .....	223
<b>Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г.</b> КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА И СЕЛФИ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД СОВРЕМЕННОСТИ .....	231
<b>Царева Л.В.</b> АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И АФОРИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВУЗЕ .....	238
<b>Корж Т.Н.</b> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕРЕВОДУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....	243
<b>Дудин А.А.</b> КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	252
<b>Варламова В.Н.</b> АРХЕТИПИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ДЕРЕВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	256
<b>Птицына Т.Н.</b> РЕЧЕВАЯ ПРАГМАТИКА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ +/- PRO-DROR ПАРАМЕТРА СУБЪЕКТНОГО МЕСТОИМЕНИЯ.....	261
<b>Примина К.В.</b> СТИЛИСТИКА ГАЗЕТНЫХ МАТЕРИАЛОВ БРИТАНСКИХ ТАБЛОИДНЫХ ГАЗЕТ .....	267
<b>Смольская Н.Б.</b> К ВОПРОСУ О ТЕКСТЕ КАК ОБЪЕКТЕ АНАЛИЗА В РАМКАХ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТА .....	278
<b>Сушенко В.П., Никитин С.Н.</b> СЕМАНТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЕРМИНАХ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	285

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

<b>Тарева Е.Г.</b> ПЕРЕДОВЫЕ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ИННОВАЦИОННЫЕ ОБЪЕКТЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	291
<b>Козлова Л.Я.</b> МЕТОДИКА ВВЕДЕНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ .....	299
<b>Дашкина А.И.</b> ИЗУЧЕНИЕ ПЕСЕН НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В РЕЖИМЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК).....	309
<b>Якушева И.В., Демченкова О.А.</b> НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	320

<b>Бабкина Е.В.</b> ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- ИНЖЕНЕРОВ.....	329
<b>Котова А. В., Сердюк В. Н., Беляева О. Ю.</b> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	337
<b>Попова Н.В., Гайдукова М.А.</b> ПУТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ АВИАДИСПЕТЧЕРОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	344
<b>Бутева В.Е.</b> КРИТЕРИИ ОТБОРА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ .....	358
<b>Томашевская К.В.</b> ПРЕПОДАВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМ-ИНОСТРАНЦАМ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	366
<b>Курпешко Н.Н.</b> СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОЙ ЛЕКСИКЕ.....	374

## МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

<b>Девель Л.А.</b> ФЛОРЕНТИЙСКИЙ СЕМИНАР ДЛЯ МОЛОДЕЖИ 2015.....	379
<b>Попова Н.В., Косенко М.А., Кукушкина М.Д., Симон А.В.</b> КОНФЕРЕНЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ УНИВЕРСИТЕТАМИ КРУПНЕЙШИХ ГОРОДОВ МИРА С УЧАСТИЕМ ПОЛИТЕХНИКОВ (WORLD CITIES, WORLD CLASS (WC2)) .....	386
<b>Волошинова Т.Ю.</b> МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ “А.С.ГРИБОЕДОВ: РУССКАЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЛИТЕРАТУРЫ».....	393
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / OUR AUTHORS .....</b>	<b>399</b>
<b>АННОТАЦИИ / ABSTRACTS .....</b>	<b>408</b>



## Contents

Chief editor's introduction .....	13
-----------------------------------	----

### **THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Nikitenko O.A. EDUCATION REFORM IN RUSSIA AS A REFLECTION OF THE INTEGRATIVE PROCESSES.....	15
Voloshinova T.Yu. ALGORITHM OF COMPETENCE PASSPORT AND PROGRAM CREATION .....	22
Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. DISTANCE LEARNING MODELS.....	32
Tarev B.V. ADVANCED LINGUISTIC EDUCATIONAL PRACTICES AS INNOVATIVE OBJECTS OF SCIENTIFIC RESEARCH.....	36
Stepanova M.M. DEVELOPMENT OF INSTRUMENTS FOR ASSESSING QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF MASTER STUDENTS IN A MULTIDISCIPLINARY UNIVERSITY .....	45
Kabankova E.N. FORMATION OF STUDENT'S COGNITIVE INDEPENDENCE:THEORETICAL ASPECTS .....	53
Yakimovich I.G. THE USE OF COLLABORATIVE LEARNING TECHNOLOGIES AT PRACTICAL CLASSES IN UNIVERSITY .....	61
Baranova T.A. FACTORS OF STUDENT'S PERSONAL POTENTIAL FULFILLMENT DURING HIGHER LEARNING.....	67
Olennikova M.V. COPING STRATEGIES OF STUDENTS IN THE EXAMINATION SITUATION.....	75
Krepkaia T.N., Mamleeva A.F. THE IMPORTANCE OF HUMANITARIAN SUBJECTS FOR SUCCESSFUL ENGINEERING GRADUATES' EMPLOYMENT.....	83
Veshkelskiy A.S., Kosarev S. Ju. METHODS OF INVESTIGATION OF CRIMES AS A MATERIAL FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS IN RUSSIAN LAW SCHOOLS .....	92
Kozlova M. M., Khokhlov A. V. FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE IN THE TEACHING OF LITERARY DISCIPLINES .....	98
Ptitsyna T.N. SECOND LANGUAGE: AN OBJECTIVE ANALYSIS OF STUDENTS' ACTIVITIES WITHIN THE "SECOND LANGUAGE ACQUISITION" THEORY(SLA).....	104

Krundshev M.A.	
ORAL PROFICIENCY INTERVIEW TESTING METHODOLOGY .....	110
Voloshinova A.D.	
ANALYSIS OF ARTICLES DEVOTED TO THE PROBLEMS OF SOCIAL NETWORKS AND THE REVIEW OF THEIR APPLICABILITY TO PEDAGOGY .....	116
Olovyannikova G. N., Tsybina L. V.	
ON THE COURSE OF TRANSLATION THEORY IN TRAINING TRANSLATORS IN PROFESSIONAL COMMUNICATION IN ST.PETERSBURG STATE FORESTRY UNIVERSITY (BASED ON FRENCH LANGUAGE).....	126
Kuzmina A.V.	
MOTIVATION FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN MODERN RUSSIA IN COMPARISON WITH OTHER COUNTRIES.....	131
Sutshenko V.P., Smirnova T.V., Yaitchnikov I.K.,	
ON INTEGRATION OF PHYSICAL TRAINING AND EDUCATIONAL PROGRAMS IN PETER THE GREAT POLYTECHNIC UNIVERSITY CAMPUS SCHEDULE.....	138
Vetrova O.G.	
STUDENTS' CONFERENCES AS A LEARNING ENVIRONMENT .....	142

### **INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**

Odinokaya M.A.	
WORLD WIDE WEB AND SOCIAL NETWORK SERVICES IN TEACHER'S WORK IN TECHNICAL UNIVERSITY.....	149
Evstigneev M.N., Sysoyev P.V.	
FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S COMPETENCE IN USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES .....	157
Shumskaya S.A.	
WAYS TO INCREASE STUDENT PARTICIPATION IN ONLINE COURSES .....	166
Sysoyev P.V., Ezhikov D.A.	
THE USE OF SYNCHRONOUS VIDEO-INTERNET-TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS .....	173
Drozhdov S.V.	
DIDACTIC POTENTIAL OF INTRODUCTORY-CORRECTIVE COURSE OF GRAMMAR WITH USE OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES (MAJOR 100400 "TOURISM") .....	185
Sviridov D.O.	
CHARACTERISTICS OF WIKI FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' GRAMMAR SKILLS.....	193
Odinokaya M.A.	
EDUCATIONAL MODULE IN MOODLE AS A TOOL OF ORGANIZATION OF OUT-OF- CLASS STUDENTS' INDEPENDENT WORK.....	199
Pogodina N.N.	
MOODLE SYSTEM AS AN INSTRUMENT OF MEDIA LITERACY DEVELOPMENT FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE .....	206

## **INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION**

Khalyapina L. P. POLY CULTURAL SPECIFIC CHARACTER OF THE PROCESS OF GLOBALIZATION AND ITS INFLUENCE ON CHANGING THE GOALS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES .....	214
Fritsler N.M. CULTURAL FILTERS AND THE PROCESS OF COMMUNICATION .....	223
Zemlinskaia T. E., Fersman N. G. THE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT AND THE SELFIE AS ITS MODERN CULTURAL CODE.....	231
Tsaryova L.V. ENGLISH PROVERBS AND QUOTATIONS AS A TOOL OF TEACHING TRANSLATION IN A HIGHER ART INSTITUTION .....	238
Korzh T. N. TEACHING TRANSLATION IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION TO NON-LINGUISTIC STUDENTS .....	243
Dudin A.A. COMMUNICATIVE AND ETHNOGRAPHIC APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....	252
Varlamova V.N. ARCHETYPIC IMAGE OF THE “ TREE” IN A FICTIONAL TEXT .....	256
Ptitsyna T.N. PRAGMATIC APPROACH TO SUBJECT PRONOUN (SP) +/- PRO-DROP PARAMETER IN SPANISH .....	261
Primina X.V. STYLISTICS OF BRITISH TABLOID NEWSPAPERS.....	267
Smolskaia N B. ON TEXT AS THE OBJECT OF ANALYSIS IN THE FRAMEWORK OF LANGUAGE TRAINING OF A LINGUIST .....	278
Nikitin S.N., Sutshenko V.P. THE SEMANTICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE TERMS OF THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL CULTURE .....	285

## **LINGUO-DIDACTIC FORUM**

Tareva E.G. PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO TRAINING STUDENTS: ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE .....	291
Kozlova L.Ya. INTRODUCTION OF EVALUATIVE ADJECTIVES, DENOTING PERSONAL QUALITIES .....	299
Dashkina A.I. FORMING LANGUAGE COMPETENCE BY STUDYING FOREIGN LANGUAGE SONGS VIA TUTORSHIP (LANGUAGE HIGH SCHOOL, TEACHING ENGLISH).....	309

Yakusheva I.V., Demchenkova O.A. NEW TRENDS IN THE IMPLEMENTATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY .....	320
Babkina E.V. PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF BUILDING FOREIGN LANGUAGE READING COMPETENCE IN STUDENTS OF TECHNOLOGY .....	329
Serdiuk V. N. Kotova A. V. Bieliayeva O. Yu. TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS VOCABULARY AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS.....	337
Popova N.V., Gaydukova M. A. WAYS OF INTERDISCIPLINARY IMPROVEMENT OF THE UNIVERSITY ENGLISH LANGUAGE TRAINING FOR AIR TRAFFIC CONTROLLERS .....	344
Buteva V. E. STANDARDS FOR THE SELECTION OF GERMAN-BASED TEXTS IN THE SPHERE OF ELECTRICAL ENGINEERING FOR SPECIAL SUBJECT READING.....	358
Tomashevskaya K.V. TEACHING OF CONTEMPORARY RUSSIAN ECONOMIC VOCABULARY TO FOREIGN STUDENTS AS THE SYSTEMATIC PROBLEM.....	366
Kourpeshko N.N. THE SYSTEM OF SCIENCE VOCABULARY TEACHING.....	374

#### **INTERNATIONAL CONFERENCES**

Devel L.A. FLORENTINE WORKSHOP FOR THE YOUTH 2015 .....	379
Popova N.V., Kosenko M.A., Kukushkina M. D., Simon A. V. CONFERENCES ON COOPERATION BETWEEN UNIVERSITIES AND WORLD'S LARGEST CITIES INVOLVING ST.PETERSBURG POLYTECHNIC UNIVERSITY (WORLD CITIES, WORLD CLASS (WC2)) .....	386
Voloshinova T.Yu. INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND RESEARCH CONFERENCE «A.S.GRIBOYEDOV: RUSSIAN AND NATIONAL LITERATURES».....	393
OUR AUTHORS.....	399
ABSTRACTS .....	408

## КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ) принимает активное участие в программе «5-100-2020», целью которой является всемерная поддержка пяти вузов России для их включения в первую сотню вузов мира согласно рейтингу по системе QS. Участие СПбПУ в программе «5-100-2020» создает дополнительные возможности для всего педагогического коллектива Политехнического университета по внедрению в учебный процесс инновационных педагогических технологий. Это означает также значительное повышение публикационной активности профессорско-преподавательского состава, поскольку данный индикатор входит в число оцениваемых в рейтингах показателей вузовской деятельности.

Сборник «Вопросы методики преподавания в вузе» является одним из изданий Гуманитарного института СПбПУ, который в этом году отмечает 25-летний юбилей. Гуманитарный факультет, который объединился с факультетом прикладной лингвистики и стал гуманитарным институтом, успешно развивается, и отражением роста и влияния гуманитарного образования в политехническом университете стал наш сборник. Он успешно прошел регистрацию в Роскомнадзоре (Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-55263 от 04.09.13) и в Российском Индексе Научного Цитирования (РИНЦ). Статус официального издания, вошедшего в электронную базу РИНЦ, свидетельствует, фактически, об общественном признании нашего авторского коллектива, который составили, прежде всего, преподаватели и аспиранты СПбПУ, РГПУ им. А.И. Герцена, Московского городского педагогического университета (МГПУ).



В этом году мы понесли невосполнимую утрату: ушла из жизни Акопова Мария Алексеевна, директор Гуманитарного института, бессменный главный редактор нашего сборника, который существует с 1997 года. Мария Алексеевна много сделала для того, чтобы наш сборник вошел в Российский Индекс научного цитирования, чтобы он стал платформой для обсуждения инновационных идей в сфере преподавания в вузе. Посвящаем наш сборник 2015 года светлой памяти нашего руководителя и наставника, известного ученого-гуманитария, которая внесла большой вклад в исследование гуманитарной среды технического вуза, развитие личностно-ориентированного подхода в высшем образовании, а также обучения иностранному языку с применением информационно-коммуникационных технологий.

Сохранение рубрик нам представляется необходимым в связи со стремлением к максимальной четкости структурирования сборника. Первая рубрика *Теория и методика профессионального образования* освещает общие вопросы реформирования высшей школы, а также актуальные психолого-педагогические проблемы. 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* – профильные рубрики Гуманитарного института, которые максимально соответствуют нашей сфере деятельности – преподаванию гуманитарных дисциплин, иностранных и русского языков и культур.

Рубрика *Международные конференции* отражает наше стремление представлять авторские отчеты наших преподавателей, коллег, по итогам участия в различных форумах глобального значения. Все указанные рубрики будут сохраняться и в последующих выпусках нашего сборника.

Считаем также необходимым подчеркнуть, что сборник Гуманитарного института «Вопросы методики преподавания в вузе» – это ежегодное междисциплинарное издание, рассчитанное на максимальное участие преподавателей всех, без исключения, вузовских дисциплин. Нам важно, чтобы преподаватели могли свободно участвовать в дискуссиях по актуальным гуманитарным, технологическим и методологическим проблемам преподавания в современном вузе.

Авторы нашего сборника – это не только преподаватели вуза, это также учителя общеобразовательных школ, гимназий и колледжей. Именно их участие содействует поддержанию преемственности между всеми звеньями Российского образовательного процесса.

Благодарим участвующих в сборнике авторов из российских регионов: Москвы, Тамбова, Крыма, ближнего (Харьков, Украина) и дальнего (Германия) зарубежья. Обращаем внимание на то, что статьи сборника публикуются на русском и английском языках, что открывает дополнительные возможности для участия в нем иностранных авторов.

Главный редактор,  
доктор педагогических наук, профессор,  
директор Гуманитарного института СПбПУ  
Н.И.Алмазова

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

**О.А. Никитенко**

«Колледж «Императорский Александровский лицей»  
Санкт-Петербург

## РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Статья посвящена реформе высшего профессионального образования в нашей стране как отражение интегративных процессов. В статье анализируются интегративные тенденции в высшем образовании, и приводится ряд примеров интеграции вузов. Рассматриваются трактовки терминов «интеграция», «интеграционный», «интегративный», интеграция между университетами и интеграцию дисциплин в учебных программах. Приведены конкретные примеры интеграции в контексте реформы высшего образования и компетентностного подхода, рассмотрено применение принципа междисциплинарности.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, интегративные тенденции, интеграция, реформа образования, бакалавриат и магистратура, интегративная основа обучения.

Образование представляет собой своего рода социальный институт, при помощи которого происходит не только процесс познания науки, формирование определенных знаний, умений и навыков, но также и передача нравственных ценностей, присущих обществу. Для любого государства первостепенную значимость имеет образование граждан, поскольку оно способствует развитию культуры, становлению национальных идей и интересов страны, развитию межгосударственных отношений. Образование также играет важную роль в личной и общественной жизни каждого индивида в отдельности, позволяя ему расширять свои возможности удовлетворения личных нужд и потребностей.

В связи с изменениями в обществе преобразуется и система образования. Развитие коллективных качеств, выступавших ранее как одна из основных задач воспитания и образования личности, сегодня сменилось на формирование компетенций и творческих способностей выпускников. Современный молодой специалист или ученый должен обладать не только знаниями и навыками, связанными с его направлением подготовки, но также уметь выбирать стратегию поведения, обладать творческим подходом к решению профессиональных проблем, быть аналитиком, способным предсказать и спрогнозировать свою деятельность, осознавать степень ответственности за нее и последствия.

Образование сегодня направлено на формирование компетентного,

высокопрофессионального специалиста, способного к принятию решений, легко приспосабливающегося к условиям меняющегося общества и окружающей обстановке [Митусова О.А., 2006]. Цель современного образования заключается не только в получении общих знаний, но и в развитии гармоничного мышления личности в сочетании с общечеловеческими ценностями, ответственностью и толерантностью, творческим потенциалом.

Рассмотрение процесса развития реформы высшей школы целесообразно начать с существующих интегративных тенденций современного образовательного пространства. Интегративные процессы становятся неотъемлемой частью современной системы образования. Тема интегративных тенденций в образовании в последнее время привлекает внимание многих исследователей и специалистов, особенно применительно к обучению в высшей школе. Изучению процесса интеграции в образовании посвящены труды многих авторов: Берулава М.Н., Безрукова В.С., Васильева С.В., Галицких Е.О., Загвязинский В.И., Митусова О.А., Соловова Е.Н., Заграйская Ю.С., Фоменко В.Т., Гриценко Л.И., Панова Т.М., Шемет О.В., Попова Н.В., Лиферов А.П., Уварова Н.Л., Г. Винтроп и др.

Интеграция в сфере высшего образования может быть разделена на интеграцию между университетами и интеграцию дисциплин в учебных программах. В связи с тем, что университеты приобретают особую значимость как центры интеграции образования [Макаркин Н.П., 2007], приведем примеры первого вида интеграции на примере создания Федеральных университетских комплексов.

В 2005 году на базе Пятигорского государственного лингвистического университета открыт институт интегрированных программ высшего и послевузовского образования ПГЛУ, представляющий собой не только институт повышения квалификации, но и центр по научной работе. В рамках данного института происходит интегрированное обучение по таким направлениям как педагогика, психология, методика, лингвистика и пр., а также осуществляется научно-исследовательская работа в данных областях.

Рассматривая интеграцию между университетами в Санкт-Петербурге как часть общего процесса реформы, нужно отметить, что за последний год объединение коснулось сразу нескольких крупных вузов. Так, к Петербургскому государственному университету низкотемпературных и пищевых технологий (СПбГУНиПТ) был присоединен университет информационных технологий механики и оптики (ИТМО). Еще одним ярким примером может считаться объединение Национального минерально-сырьевого университета «Горный» и Северо-Западного технического университета. Одним из наиболее ярких примеров интеграции между университетами в нашем городе является реорганизация медицинской академии имени И.И. Мечникова и медицинской академии последипломного образования, в результате которой был создан Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова Минздравсоцразвития России [Цыганкова М., 2011]. Интеграция также



коснулась Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (СПбГПУ), к которому был присоединен Санкт-Петербургский институт машиностроения (ЛМЗ-ВТУЗ) и кораблестроительный институт.

Многие авторы [Берулава М.Н., 1998; Заграйская Ю.С., 2009; Фоменко В.Т., 1994 и др.], анализирующие интегративные, то есть объединительные, процессы в образовании в период реформы, делают акцент не только на определении понятия *интеграция*, но и на значении данного термина в рамках высшего образования, т.е. рассматривают интеграцию наук. Важность взаимосвязей между отдельными дисциплинами и аспектами признается различными исследователями [Панова Т.М., 2007; Заграйская Ю.С., 2009 и др.], которые приводят в качестве примеров необходимость интеграции иностранного языка и экологии, английского языка и зарубежной литературы на занятиях по домашнему чтению для развития современного образования.

В частности, рассматривая интеграцию в образовании, Берулава М.Н., Махненко С.Г. подчеркивают, что она представляет собой и «процесс и результат» [Махненко С.Г., 1999, с. 32]. Изучая интеграцию в образовании, исследователи отмечают, что это сложный многоуровневый процесс движения к целостности в рамках образовательного процесса [Уварова Н.Л., 1998]. На наш взгляд схожее, но более глубокое определение интеграции в образовании приводит Берулава М.Н., который трактует данное понятие как «процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающийся ростом системности и уплотненности знаний» [Берулава М.Н., 1998, с. 129].

В современной литературе наблюдаются определенные трудности в формировании понятийного аппарата термина «интеграция», что проявляется в трактовке различных производных слов «интеграции» в частности, «интегративный» и «интеграционный». Зачастую данные производные слова употребляются авторами без учета их истинных дефиниций, подразумевая, что все они означают одно и то же – прилагательное от термина «интеграция» и не получают точного определения. В частности, в педагогическом словаре *интегрированный* понимается как «объединяющий изучение разных предметов в единый учебный предмет», а определение *интегративный* вообще отсутствует [Вишнякова С.М., 1999].

В связи с этим становится очевидным, что вызывающая трудности в научных и педагогических концепциях рассматриваемая проблема терминологического аппарата является актуальной и требует более глубокого анализа. Анализ большого количества теоретических работ позволил прийти к выводу, что термин «интеграционный» носит всеобъемлющий характер, предполагая объединение наук, университетов, исследовательских сфер с целью достижения общего желаемого результата. «Интеграционный» означает включенный в систему более высокого уровня. При этом употребление данного термина относится к глобальному уровню интеграции. Интеграционные тенденции занимают главенствующее положение в интеграционной иерархии, в то время как интеграционные тенденции – это глобальные объединения университетов, предприятий в сфере

промышленности и научных комплексов. Интегративные тенденции – это, по логике нашего исследования, тенденции объединения содержания смежных дисциплин на дидактическом уровне.

Под термином «интегративный» мы будем понимать свойство объекта, полученного в результате объединения (интеграции). Наша дефиниция строится на понятии «интегративный» и совпадает с мнением автора, который утверждает, что термин «интегративный» характеризует «внутренние качества объекта (системы)» [Яворук О.А., 2000] и представляет собой свойство интегративности, возникающее при рассмотрении целостности на дидактическом уровне интеграции.

Определившись с основными терминами, перейдем к дальнейшему анализу процесса проведения реформы ВПО. Одной из наиболее актуальных причин реформирования ВПО в современном обществе, на наш взгляд, является возможность повышения академической мобильности студентов. Представляется, что подобное сотрудничество специалистов из разных стран способствует решению разнообразных научных проблем, обмену опытом и нахождению новых, нестандартных решений.

Реформа высшего образования состоит, прежде всего, во введении двухуровневой системы высшего образования – бакалавриата и магистратуры, с целью соответствия российских дипломов европейским, а также для повышения академической мобильности студентов. Непосредственно введение двухуровневой системы образования отражено в Законопроекте «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)», принятом Государственной Думой Российской Федерации 11 октября 2007г. [О внесении..., 2007].

В данном документе указано, что «прием граждан на конкурсной основе в образовательные учреждения высшего профессионального образования проводится отдельно для обучения по программам бакалавриата, программам подготовки специалиста и программам магистратуры» [О внесении..., 2007]. Кроме того, в данном Законопроекте указано, что в Российской Федерации устанавливаются уровни высшего профессионального образования – бакалавриат и магистратура. В соответствии с этим, разработано *Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации* (постановление Госкомвуза России №42). Отличительной особенностью данного Положения является имеющееся в нем указание на то, что обучение в магистратуре должно быть ориентировано на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность [Положение..., 2011].

Важной составной частью и средством реализации реформы образования является введение компетентностного подхода к обучению. Обучение на основе компетентностного подхода находит отражение в нормативных документах. Так, в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 2 февраля 2011 указано, что

«профессиональное обучение направлено на освоение лицами различного возраста профессиональных компетенций» [О внесении..., 2007]. Данные требования об обучении с использованием компетентностного подхода и формированием компетенций как результата обучения легли в основу новых ФГОС третьего поколения. Если предметно-дисциплинарный подход по ГОС второго поколения акцентировал ЗУН – то есть формирование знаний, умений и навыков по заданным дисциплинам, то компетентностный подход акцентирует формирование компетенций, то есть ЗУН в сочетании с личностными качествами обучающихся.

Отличительной особенностью предметно-дисциплинарного подхода, характерного для ГОС второго поколения является более высокая теоретическая составляющая, чем при компетентностном подходе. При реализации ГОС второго поколения наблюдалась тенденция к изучению только тех вопросов, которые составляют предмет исследования конкретной учебной дисциплины. Таким образом, круг изучаемых вопросов вводился преподавателем в соответствии с данной дисциплиной.

Компетентностный же подход, реализуемый в рамках ФГОС третьего поколения, предполагает сочетание или «комбинирование» дисциплин для формирования указанных в ФГОС компетенций. Для того, чтобы сформировать компетенции, необходимо усиление деятельностного начала во всех дисциплинах и организации творческой самостоятельной работы. Необходимость компетентностного подхода объясняется запросом работодателей, которые считают, что выпускники вузов недостаточно подготовлены к работе в своей сфере. Многие компетенции формируются за счет взаимодействия нескольких дисциплин, то есть при составлении рабочих учебных планов по направлениям вузовской подготовки наблюдается усиление междисциплинарной интеграции [Акопова М.А., Попова Н.В., 2011].

Для нас также представляется важным анализ нормативных документов на предмет наличия в них рекомендаций, связанных с обучением на интегративной основе. Так, в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», указано, что в высших учебных заведениях должна осуществляться интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности [О внесении..., 2007]. Хотя данное указание приводится довольно обобщенно, нам представляется, что наиболее актуальным оно является применительно к обучению в магистратуре. В связи с этим, на наш взгляд, данное указание на научно-исследовательскую направленность магистратуры должно учитываться в преподавании всех дисциплин учебного плана, в частности, иностранного языка.

Необходимость формирования интегративной основы обучения (ИОО) как «совокупности различных дидактических форм актуализации междисциплинарного синтеза» [Попова Н.В., 2011, с.11] нам представляется достаточно очевидной исходя из трех базовых документов, отражающих процесс проведения реформы. Мы имеем в виду общую концепцию Болонской конвенции, создающей необходимый фон для проведения

реформы, введенные в России ФГОС по всем направлениям вузовской подготовки, а также примерную программу по иностранному языку для неязыковых вузов. В качестве примера реализации многоуровневой системы образования в России и ее интеграции с европейскими вузами может выступать международное сотрудничество Института Международных Образовательных Программ (ИМОП) СПбГУ и финского технологического университета г. Лаппеенранта. Обучающиеся в рамках данной программы российские студенты могут получать государственные дипломы РФ и указанного университета.

Если организация Федеральных университетских комплексов является отражением глобальных интеграционных процессов, то введение двухступенчатого образования является примером интеграции России в европейское образовательное пространство с целью унификации дипломов и выпускных квалификационных работ. Введенные Министерством науки и образования ФГОС, основанные на компетентностном подходе, коррелируют с документом «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996), что еще раз подтверждает общеевропейскую направленность российской реформы ВПО.

Разрабатывая обновленные в соответствии с европейскими требованиями Болонского процесса программы бакалаврской подготовки механизмы для перехода от бакалаврских программ к магистерским, Россия фактически решает общую для европейского образования задачу. Она заключается в выстраивании легко диверсифицируемой современной демократической образовательной системы на этапе «перехода высшего образования от элитарного к массовому и всеобщему, а также его перенастройки на новую парадигму – образования в течение всей жизни» [Байденко, 2004, с. 207].

При решении указанной общей задачи прослеживается тенденция увеличения диапазона используемых форм обучения, междисциплинарности образовательного процесса, а также доли иностранных языков в разрабатываемых учебных планах. Автор поясняет также, что принцип междисциплинарности должен учитываться как при выработке механизмов для перехода от бакалаврских программ к магистерским, так и в разработке самих магистерских программ. Именно на этапе магистратуры должна, по мысли автора, в полной мере реализоваться функция единства преемственности и развития, поскольку магистерская степень позволяет осуществлять воспроизводство научно-исследовательских кадров и формировать «эли́ту профессионалов с высокой междисциплинарной культурой» [там же].

Таким образом, признание одним из ведущих российских экспертов Болонского процесса фактора междисциплинарности при реализации новых основных образовательных программ является, фактически, еще одним подтверждением того, что проводимые в рамках Болонской конвенции мероприятия являются по своей сути интеграционными и ведут к обучению в течение всей жизни.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Митусова О.А.** Интеграционные процессы в подготовке специалиста-коммуниканта в языковом пространстве / О.А. Митусова. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 224 с.
2. **Макаркин Н.П.** Интегрирующая роль университета в современном региональном социуме // Интеграция в образовании. – 2007. – № 2. – С. 3–25.
3. **Цыганкова М.** Вузов станет меньше. Но они будут больше [Электронный ресурс] // Фонтанка.ру : петерб. интернет-газета. – 2011. – 23 сент. – URL: <http://www.fontanka.ru/2011/09/23/134/> (дата обращения: 26.11.2011).
4. **Берулава М.Н.** Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. – М. : Совершенство, 1998. – 174 с.
5. **Заграйская Ю.С.** Методика интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе на занятиях по домашнему чтению (II курс, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Заграйская Юлия Станиславовна ; [Иркут. гос. лингв. ун-т]. – Иркутск, 2009. – 23 с.
6. **Фоменко В.Т.** Построение процесса обучения на интегративной основе : к пед. учебе учителей и организации эксперим. работы в шк. № 77 г. Ростова-на-Дону : учеб.-метод. пособие / В.Т. Фоменко, К.Ю. Колесина. – Ростов н/Д. : Изд-во РГУПС, 1994. – 33 с.
7. **Панова Т.М.** Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике студентов естественных факультетов на основе интегрированного курса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Панова Татьяна Михайловна ; [С.-Петерб. гос. ун-т]. – СПб., 2007. – 22 с.
8. **Махненко С.Г.** Теоретико-методологические основы педагогической интеграции // Изв. Юж. отд-ния Рос. акад. образования. – Ростов н/Д., 1999. – Вып. 1. – С. 22–32.
9. **Уварова Н.Л.** Лингвообразовательный процесс в высшем профессиональном учебном заведении / Н.Л. Уварова. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 1998. – 193 с.
10. **Вишнякова С.М.** Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : Новь, 1999. – 537 с.
11. **Гриценко Л.И.** Теория и практика обучения : интегративный подход : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика» / Л.И. Гриценко. – М. : Академия, 2008. – 239 с.
12. **Яворук О.А.** Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественно-научном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Яворук Олег Анатольевич ; [Челяб. гос. пед. ун-т]. – Челябинск, 2000. – 37 с.
13. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования) : федерал. закон Рос. Федерации от 24 окт. 2007 г. № 232-ФЗ // Российская газета : интернет-портал. – 2007. – 27 окт. – URL: <http://www.rg.ru/2007/10/27/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 20.01.2011).
14. Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Гарант : информ.-правовой портал. – URL: <http://base.garant.ru/172442/> (дата обращения: 15.08.2011).
15. **Акопова М.А.** Междисциплинарная сущность компетентного подхода в высшем образовании / М.А. Акопова, Н.В. Попова // Науч. ведомости СПбГПУ. Гуманитар. и обществ. Науки. – 2011. – № 4 (136). – С. 76–80.
16. **Попова Н.В.** Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения : междисциплинарный подход / Н.В. Попова. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 246 с.
17. **Байденко В.И.** Болонский процесс : курс лекций / В.И. Байденко. – М. : Логос, 2004. – 207 с.

**АЛГОРИТМ СОЗДАНИЯ ПАСПОРТА И ПРОГРАММЫ КОМПЕТЕНЦИИ  
СОГЛАСНО ФГОС**

В статье описывается алгоритм создания паспорта и программы компетенции. Проанализированы имеющиеся в открытом доступе образцы соответствующих документов российских вузов. Уточнена структура паспорта и программы компетенции. Определены основные и дополнительные действия преподавателя на подготовительном и основном этапе разработки, предложена наиболее рациональная последовательность этих действий, указаны необходимые преподавателю в момент создания документов источники информации.

**Ключевые слова:** компетенция, ФГОС, паспорт компетенции, программа компетенции, деятельность преподавателя.

Современное высшее профессиональное образование ориентировано на компетентностный подход, что связано не только с формальными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), но и с насущными потребностями общества, предполагающего способность выпускников быстро адаптироваться к меняющимся условиям общественной и производственной деятельности, заниматься личностным и профессиональным совершенствованием и самосовершенствованием в течение всей жизни. Технологии формирования компетенций и компетентности посвящено немало теоретических и практических работ (см., например, диссертационные исследования [1, с.1-262], [2, с.1-197], [3, с.1-155], [4, с.1-16], [5, с.1-124], [6, с.1-204]). Однако деятельность педагога высшей школы подразумевает не только собственно педагогический, но и организационный компонент, включающий в себя, в частности, создание учебно-методической документации.

В соответствии с методическими рекомендациями «Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования» [7, с.6, с.23], основными методическими документами, описывающими условия, технологию и результат формирования компетенции являются паспорт компетенции и программа компетенции. Теоретическим и практическим проблемам создания паспорта и программы компетенции посвящены работы [8, с.1-52], [9, с.1-60], [10, с.115-124]. При этом объем исследований и их высокий научно-методический уровень обуславливают объективные трудности при знакомстве с ними рядового преподавателя вуза, создающего нормативно-методическую документацию.

С учетом того, что каждый из преподавателей ведет, как правило, несколько курсов, а каждый курс, в свою очередь, предполагает

формирование не менее, чем двух-трех компетенций, можно сделать вывод о необходимости участия преподавателя в разработке минимум пяти-десяти комплектов документов (для небольших кафедр со значительным ассортиментом обеспечиваемых учебных дисциплин их количество разрабатываемых комплектов документов может достигать до нескольких десятков). Таким образом, насущным становится вопрос об адаптации имеющихся методических трудов к реальным условиям учебного процесса. В качестве одного из возможных вариантов решения проблемы мы предлагаем разработку кратких алгоритмов создания паспорта и программы компетенции.

В качестве теоретической базы исследования были использованы работы [8, с.1-52], [9, с.1-60], [10, с.115-124]. Кроме того, по имеющимся в открытом доступе в сети Интернет документам был проведен анализ опыта работы МИСиС, ПГТУ, ПГПУ, МГУ им. Ломоносова, МГУНиГ, СПбИТМО, СПбЭИ «ЛЭТИ», КНТУ, АГУ, ДГСГА, КГУ, МГУКиИ, ВШЭ, ПГАИиК, АГО МЧС РФ, БГУ. Обобщение полученных результатов позволило предложить вариант алгоритма действий преподавателя. Практическая апробация предложенного алгоритма происходила на базе кафедры русского языка ГИ СПбПУ Петра Великого.

Согласно [8, с.6], *«паспорт компетенции – это обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы»*. Основной читательской аудиторией для паспорта компетенции являются преподаватели вуза, студенты и эксперты, оценивающие вуз.

Преподаватель получает из паспорта компетенции информацию о месте компетенции в учебном процессе и возможных уровнях ее формирования. Подобная информация особенно важна в том случае, если работу над формированием компетенции ведет несколько преподавателей: знакомство с соответствующим нормативным документом позволяет осуществить преемственность преподавания и межпредметную координацию.

Студент, ознакомившись с паспортом компетенции, получит информацию о том, чему он может научиться и как этого достичь. Паспорт и программа компетенции позволяют заинтересованному студенту планировать свои действия по формированию компетенции и осуществлять самоконтроль. В идеале подобная информация может быть обобщена в «Справочнике компетенций» по каждому из направлений подготовки в вузе.

*Программа компетенции – это «обоснованная совокупность содержания образования, методов и условий, обеспечивающих формирование компетенции заданного уровня»* [8, с.6]. Если паспорт компетенции дает ответ на вопрос о том, что формируется в ходе образовательного процесса, то программа призвана ответить на вопрос о том, как именно протекает процесс этого формирования. Таким образом, паспорт – это документ констатирующего характера, программа же является своего рода «дорожной картой» как для студента, так и для преподавателя.

Рассмотрим структуру паспорта и программы компетенции.

Р.Н.Азарова и Н.М.Золотарева предлагают включать в паспорт компетенции следующие разделы:

- определение;
- место и значимость компетенции в совокупном ожидаемом результате образования выпускника вуза по завершении освоения ООП ВПО по направлению подготовки;
- принятую структуру компетенции;
- планируемые уровни сформированности компетенции у студентов-выпускников вуза;
- общую трудоемкость формирования компетенции у «среднего» студента вуза (в часах) на «пороговом» уровне [8, с.10-22].

Анализ паспортов компетенций, созданных в разных вузах, показал, что кроме этих компонентов в данный документ может также быть включен перечень признаков проявления компетенции (ВШЭ), график формирования компетенции по дисциплинам (ПГАИиК), пункт «наличие компетенции по курсам» (ВШЭ).

Единой структуры программы компетенции в имеющихся теоретических работах предложено не было, поэтому мы ориентировались на опыт создания соответствующей документации указанными ранее университетами и академией. Обобщение данного опыта позволило сделать вывод о том, что постоянными компонентами программы компетенции можно считать следующие разделы:

- цель программы;
- содержание образования, необходимое для обеспечения формирования у студентов вуза данной компетенции;
- основные пути, методы и технологии формирования данной компетенции;
- календарный график и возможные траектории формирования данной компетенции;
- формы текущего контроля успеваемости, промежуточных и итоговых аттестаций сформированности данной компетенции;
- учебно-методическое и информационное обеспечение программы формирования у студентов вуза данной компетенции (основная литература: базовые учебники, основная, дополнительная, учебно-методическая для самостоятельной работы; программное обеспечение и Интернет-ресурсы);
- основные условия, необходимые для успешного формирования у студентов данной компетенции (например, систематичность формирования, информационно-презентационная работа, возможность регулярно работать в компьютерных классах).

В отдельных программах были представлены также такие элементы, как определение компетенции, трудоемкость формирования и основные уровни ее сформированности.

Как можно заметить, элементы структуры паспорта и программы



отчасти дублируются. Так, с нашей точки зрения, включение в паспорт разделов «перечень признаков проявления компетенции», «график формирования компетенции по дисциплинам», «наличие компетенции по курсам» нецелесообразно, поскольку эти разделы отвечают на вопрос «как формировать компетенцию», а следовательно, являются составными частями ее программы. Разделы «определение» и «уровни сформированности», напротив, должны присутствовать в паспорте и избыточны в программе, так как дают общее представление о формируемой компетенции, не раскрывая конкретных технологий и условий ее формирования.

Дискуссионным является вопрос о разделе «трудоемкость формирования дисциплины». С одной стороны, этот раздел напрямую соотносится с рабочими учебными планами и в этом смысле носит констатирующий характер. С другой стороны, количество зачетных единиц, необходимых для получения надлежащего результата, явно соотносится с технологиями преподавания и, следовательно, может быть отнесено к программе компетенции. Следуя структуре паспорта, предложенной Р.Н.Азаровой и Н.М.Золотаревой [8, с.10-22], мы считаем возможным оставить данный пункт в составе паспорта компетенции. Более радикальным способом решения проблемы может быть объединение паспорта и программы в единый документ (ПГАКиИ).

Итак, остановимся на следующей структуре документов:

- Паспорт – определение, место и значимость, структура, уровни сформированности, трудоемкость.
- Программа – цель, содержание, пути формирования, календарный график, формы контроля, информационное и учебно-методическое обеспечение.

Рассмотрим деятельность преподавателя по созданию каждого из разделов.

*Определение компетенции.*

Простейший способ дать определение – обратиться к тексту соответствующего федерального государственного образовательного стандарта. Однако в некоторых случаях этого может оказаться недостаточно.

Так, если формулировка в стандарте недостаточно конкретна и может допускать несколько трактовок, рекомендуется уточнить формулировку. Особенно важными данные действия являются для такого потенциального читателя документа, как эксперт, осуществляющий контроль образовательной деятельности вуза. Если формулировка исключает неоднозначное прочтение, контроль сформированности компетенции у выпускников не вызовет нареканий. Не менее важна однозначность прочтения и для студентов, которые должны понимать, чему именно им предстоит научиться.

Уточнение формулировки компетенции целесообразно проводить в процессе обсуждения всеми преподавателями, работающими над данной компетенцией. Форма обсуждения может быть как очной, так и дистанционной (по электронной почте, в социальных или корпоративных

сетях). Такой метод, как метод экспертных оценок, предполагающий учет мнения внешних экспертов, представляется нам избыточно трудоемким и поэтому нецелесообразным.

При работе с паспортами компетенций нам пришлось столкнуться с развернутыми определениями, включавшими в себя уточнение типа компетенции (общекультурная или профессиональная), знаний, умений и навыков, которые должны быть сформированы, задач, при решении которых формируется компетенция. Подобная расширенная формулировка определения возможна только в том случае, если в паспорте отсутствует п.2 (место и значимость компетенции), а также частично п.3 (структура компетенции). Исходя из этого, рекомендовать расширенное определение в качестве желательного компонента мы не можем.

Таким образом, для написания раздела 1, преподаватель обращается к тексту ФГОС, копирует из него определение компетенции и, возможно, уточняет его.

*Место и значимость компетенции.*

Этот раздел требует уточнения, каков тип компетенции (профессиональные или общекультурные), уровень студентов (бакалавры или магистры), уточнения задач, для решения которых необходима данная компетенция.

Очевидно, что простейшие действия преподавателя для написания данного раздела – это обращение к тексту ФГОС. Именно в стандартах указывается уровень образования и тип компетенции. Раздел «Характеристика профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата» (обычно это раздел IV ФГОС) дает возможность выбрать вид деятельности, для реализации которой необходима формируемая компетенция.

Более сложным путем написания данного раздела является проведение социологического исследования, рекомендуемое Р.Н.Азаровой и Н.М.Золотаревой [8, с.11]. Учитывая, что проведение подобного рода исследований требует специальной подготовки и является весьма ресурсоемким процессом, мы не можем рекомендовать его в качестве обязательного элемента.

*Структура компетенции.*

Обобщение опыта проанализированных паспортов компетенций показывает, что чаще всего под структурой подразумевают комплекс знаний, умений и навыков, которые необходимы для сформированности компетенции.

Для того чтобы создать данный раздел, можно действовать двумя способами. Во-первых, можно обратиться к тексту стандартов, которые включают в себя перечень знаний, умений и навыков: этот перечень имеется в ФГОС-3, однако отсутствует в ФГОС-3+. При существенных различиях в тексте ФГОС-3 и ФГОС-3+ можно обратиться к рабочим программам дисциплин, участвующим в формировании компетенции.

Во-вторых, возможен более творческий подход, при котором

преподаватель или группа преподавателей самостоятельно формулирует соответствующий перечень. Заметим, что сверка с текстами стандартов и рабочих программ дисциплин и в этом случае представляется нам желательной.

Более сложные подходы к структуре компетенции, предложенные в работах [8] и [9], вряд ли применимы к реалиям нашего высшего образования на текущем этапе. Структурирование компетенции в соответствии с европейским проектом «Tuning» или по теории Б.Блума теоретически интересно, но практически оторвано как от требований отечественных нормативных документов, так и от привычной педагогической парадигмы.

#### *Уровни сформированности компетенции.*

При создании данного раздела паспорта следует прежде всего определиться, сколько уровней должно быть выделено и как эти уровни будут называться. В ходе анализа паспортов компетенции нами были выявлены следующие возможные варианты:

- пороговый – продвинутый;
- пороговый (удовлетворительно) – продвинутый/базовый (хорошо) – высокий (отлично);
- нулевой – низкий – базовый – продвинутый – высокий;
- знание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка (по Блуму).

Чаще всего создатели паспортов ориентируются на привычную систему вузовских оценок. Возможны, однако, такие ориентиры, как дублинские дескрипторы, европейская рамка квалификаций или национальная рамка квалификаций [8, с.19-22]. Очевидно, что решение данной задачи напрямую связано с вузовскими реалиями. Так или иначе, требуется сформировать общие требования к каждому из уровней и трансформировать формулировки, определенные на предыдущем этапе создания паспорта, в соответствии с этими требованиями.

Так, если выбрать наиболее часто встречающуюся шкалу «пороговый уровень – продвинутый уровень – высокий уровень», то для описания порогового уровня потребуются такие формулировки, как «базовые знания», «основные умения и навыки». Для описания продвинутого (базового) уровня формулировки, определяющие структуру компетенции, могут быть использованы без существенной переработки. И, наконец, для описания высокого уровня владения компетенцией, можно добавлять такие уточняющие определения, как «свободно», «творчески», «с пониманием границ применимости», «необходимые для оценки/ анализа».

#### *Общая трудоемкость формирования компетенции.*

Для вычисления трудоемкости необходимо выписать из рабочего учебного плана все дисциплины, формирующие данную компетенцию, для каждой дисциплины определить количество часов и зачетных единиц, предусмотренных учебным планом. Чаще всего дисциплина формирует несколько компетенций; в этом случае необходимо разделить количество предусмотренным учебным планом часов и зачетных единиц на количество

компетенций. Далее требуется сложить результаты по всем дисциплинам.

Данная часть создания паспорта компетенции может показаться достаточно трудоемкой, однако при наличии образца с ней легко справится любой преподаватель. В случае возникновения затруднений можно обратиться за помощью к сотрудникам кафедры, отвечающим за работу с планами и программами.

Более точная оценка трудоемкости требует учета веса компетенции в компетентностной модели специалиста и сложности дисциплин, участвующих в формировании компетенции [8, с.22]. Данный шаг требует или экспертных оценок с привлечением внешних экспертов, или проведения социологического исследования, что, как мы писали ранее, в условиях вузовских реалий представляется маловероятным.

*Цель компетенции (первый раздел программы компетенции).*

Анализ программ компетенций, имевшихся в нашем распоряжении, показал, что чаще всего цель формулируется как действие, направленное на формирование компетенции – сформировать способность/готовность и т.п. таким образом, создание данного раздела не представляет трудностей.

Содержание образования.

Содержание образования включает в себя две части: во-первых, названия дисциплин, курсов, модулей, практик, планируемых для включения в учебный план для формирования компетенций, и, во-вторых, базовую структуру знаний, необходимую студенту для освоения данной компетенции. Структура раздела предполагает табличную форму организации материала, позволяющую соотнести первую часть со второй.

Обязательным элементом раздела являются выписанные из рабочего учебного плана названия дисциплин, курсов, модулей и практик. их целесообразно внести в один из столбцов таблицы. Во второй столбец вносятся компоненты структуры компетенции, сформулированные на этапе создания ее паспорта. Как было сказано выше, чаще всего они формулируются в традиционных терминах «знать, уметь, владеть».

Таким образом, каждому из элементов структуры компетенции будет поставлена в соответствие одна или несколько дисциплин, например, компонент «знать основные особенности произведения, тематику и проблематику, художественные особенности творчества наиболее значимых авторов» формируется в курсах «история отечественной литературы», «история зарубежной литературы», «современный литературный процесс»; компонент «владеть основами филологического анализа текста» формируется в курсах «лингвистический анализ текста», «теория литературы» и «современный литературный процесс».

Пути формирования компетенции.

Пути формирования компетенции включают в себя лекции, семинары, интерактивные методы, дискуссии, тренинги, выполнение письменных работ, рефераты, доклады и сообщения, эссе, проекты и проч. они формулируются на базе рабочего учебного плана и рабочих программ дисциплин, участвующих в формировании компетенции.

### *Календарный график формирования компетенции.*

При анализе программ компетенций было выявлено три способа оформления графика формирования компетенции. Первый способ представляет собой таблицу, в левом столбце которой указаны дисциплины или разделы ооп, в правом – курсы или семестры обучения. Второй способ отличается от первого тем, что вместо дисциплин или разделов ооп указаны уровни сформированности компетенции. Третий способ не предполагает табличного способа оформления материала и представляет собой вербальное описание процесса формирования компетенции («первым этапом формирования компетенции (... семестр) является изучение дисциплин .... при изучении дисциплины... формируется знание...», «вторым этапом формирования компетенции (... семестр) является изучение дисциплин .....»).

Наиболее рациональным представляется первый способ. табличная форма подачи материала более наглядна, при этом уровень сформированности компетенции зависит от конкретного студента или группы, а дисциплины или разделы ооп определяются учебным планом и, следовательно, не допускают нежелательного в учебно-методическом документе варьирования графика.

Очевидно, что для создания графика в этом случае необходимо обратиться к рабочему учебному плану.

### *Формы контроля.*

Формы контроля (зачет, экзамен, собеседование на зачете или экзамене, письменные контрольные работы, коллоквиум) являются традиционными и определяются в соответствии с рабочим учебным планом и рабочими программами дисциплины.

### *Учебно-методическое и информационное обеспечение компетенции.*

Данный раздел является традиционным для всех типов программ и включает в себя списки обязательной и дополнительной литературы, а также интернет-источников. Основой для создания раздела могут быть рабочие программы дисциплин, участвующих в формировании компетенции.

### *Подведем итоги.*

На основные этапы создания паспорта и программы компетенции отображены в таблице 1. Дополнительные действия, описанные нами выше, в таблице не представлены.

Таблица 1

## Порядок работы над паспортом и программой компетенции

Этап работы	Действие	Источник информации
<b>Подготовительная работа</b>		
Уточнение дисциплин, формирующих компетенцию	Уточнить дисциплины	1. Рабочий учебный план (в дальнейшем –РУП), вкладка «Компетенции»
Сбор необходимых материалов	Собрать необходимые для работы файлы	1. Образец паспорта и программы. 2. РПД всех дисциплин, формирующих компетенцию (в дальнейшем – РПД); 3. ФГОС-3 и ФГОС-3+. 4. РУП
Создание титульного листа	Создать по образцу	1. Образец паспорта и программы. 2. РУП
<b>Создание паспорта дисциплины</b>		
Создание раздела «Определение компетенции»	Копировать из ФГОС	ФГОС или одна из РПД
Создание раздела «Место и значение компетенции»	Сформулировать по образцу	1. Образец паспорта и программы. 2. ФГОС-3+
Создание раздела «Структура компетенции»	Копировать из РПД или ФГОС-3	ФГОС-3 или РПД
Создание раздела «Уровни сформированности компетенции»	1. Создать таблицу. 2. Скопировать данные из п.3 Паспорта. 3. Трансформировать формулировку в соответствии с образцом	1. Образец паспорта и программы. 2. Паспорт компетенции (п.3).
Создание раздела «Общая трудоемкость формирования компетенции»	Вычислить трудоемкость по РПД	1. Образец паспорта и программы. 2. РПД или РУП
<b>Программа дисциплины</b>		
Создание раздела «Цель формирования компетенции»	Добавить слово «сформировать»	Паспорт компетенции (п.1) или ФГОС
Создание раздела «Содержание образования»	1. Создать таблицу. 2. Скопировать информацию из Паспорта. 3. Скопировать информацию из РУП	1. Паспорт компетенции (п.3). 2. РУП
Создание раздела «Пути, методы и технологии»	Скопировать информацию из РПД	РПД
Создание раздела «Календарный график»	Заполнить по образцу	1. Образец паспорта и программы. 2. РУП
Создание раздела «Формы контроля»	Скопировать информацию из РПД	РПД
Создание раздела «Учебно-методическое и информационное обеспечение»	Скопировать информацию из РПД	РПД

При всей сложности создания паспортов и программ указанных в ФГОС компетенций, их разработку нужно признать необходимым этапом в подготовке вуза к аккредитации. Эксперт, осуществляющий контроль за деятельностью вуза, при знакомстве с паспортом и программой формирования компетенции сможет ответить на вопросы о соотношении требований вуза, работодателей и ФГОС ВО, а также о соответствии качества образования этим требованиям. Подготовка данных документов особенно важна для профессиональных компетенций всех направлений подготовки современного вуза.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бекк М.А.** Педагогические условия овладения базовыми компетенциями научно-исследовательской деятельности студентами бакалавриата направления «Филология». Ижевск: УГУ, 2011. 262 с.
2. **Бокарева Н.В.** Конструирование деловой игры как форма обучения студентов профессиональным коммуникативным компетенциям в образовательном процессе туристского вуза. М., 2011. 197 с.
3. **Мельникова О.И.** Анализ и синтез механизмов обучения профессиональным компетенциям в сфере информационных технологий. Дубна: Междунар. ун-т природы, общества и человека «Дубна», 2011. 155 с.
4. **Писаренко К.Э.** Управление показателями и критериями качества образовательного процесса на основе требований работодателей к компетенциям выпускников. Уфа: УГАТУ, 2009. 16 с.
5. **Цыганов К.Г.** Инвариантная «СРС-компетенция» как условие формирования профессиональной компетентности студентов педагогического университета. Самара: СГПУ, 2004. 24 с.
6. **Шакуров А.А.** Формирование маркетинговой компетентности у выпускников вузов по направлению подготовки «Издательское дело». СПб: СПбГПУ, 2013. 204 с.
7. **Проектирование** основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Научн.ред. д-ра техн.наук, профессора Н.А.Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. С.6, 23.
8. **Азарова Р.Н., Золотарева Н.М.** Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. 52 с.
9. **Азарова Р.Н., Золотарева Н.М.** Опыт вузов по разработке паспортов компетенций: Сборник примеров. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. 60 с.
10. **Кузнецова Е.М., Михалёва Л.В.** Методика разработки паспорта и программы формирования компетенции как основы компетентностно-ориентированного образовательного процесса //Язык и культура. 2011. №3. С.115-124.

**П.В. Сысоев**

Тамбовский государственный университет  
имени Г.Р. Державина  
Московский педагогический  
государственный университет

**Н.И. Хмаренко**

Тамбовский государственный университет  
имени Г.Р. Державина

## МОДЕЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время дистанционная форма обучения является одной из инновационных форм, способной создать дидактические условия для обучения учащихся и студентов по индивидуальным траекториям. Данная работа посвящена обобщению существующих моделей дистанционного обучения. На основе анализа научной литературы авторы выделяют следующие три модели: модель смешанного обучения, модель «удаленная аудитория» и модель сетевого обучения.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, информатизация образования, инновационные технологии, коммуникативная компетенция.

В научной литературе можно встретить множество определений понятия «дистанционное обучение», которые нередко противоречат друг другу (подробнее см. работы: Евстигнеева М.Н., Хмаренко Н.И., Сысоева П.В. [1-4]). Одно из наиболее известных и общих определений термина «**дистанционное обучение**» принадлежит Е.С. Полат, которая под данным понятием предложила понимать особую «форму обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [5, С. 17]. Данное определение включает в себя сразу несколько отличительных характеристик дистанционной формы обучения:

а) преподаватель и все обучающиеся находятся на неопределенном расстоянии друг от друга, при этом они связаны между собой средствами ИКТ;

б) дистанционное обучение предполагает взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса посредством ИКТ;

в) в ходе обучения должны использоваться различные (традиционные и инновационные) средства обучения для полноценного овладения обучающимися материалом;

г) ввиду специфики дистанционной формы обучения, в педагогическом



процессе должны присутствовать как традиционные формы контроля достижений обучающихся преподавателем, так и альтернативные формы контроля, включая самоконтроль и взаимоконтроль (peer review);

д) функция преподавателя на всех этапах реализации дистанционной формы обучения заключается в мониторинге учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Дистанционная форма обучения создает уникальные условия для обучения по индивидуальной траектории, когда каждый обучающийся может заниматься в свободное время, в удобном для него месте и темпе.

Дистанционная форма обучения включает в себя три компонента: технологический, содержательный и организационный. *Технологический* компонент отвечает за материально-техническую базу (оборудование и программное обеспечение). *Содержательный* – за содержание обучения, традиционные и инновационные учебные средства и средства контроля, дистанционные курсы и программы обучения. *Организационный* заключается в реализации учебного процесса с использованием разных моделей дистанционного обучения.

Следует заметить, что за последнее десятилетие в научной литературе появился целый корпус монографических и диссертационных исследований, посвященных интеграции современных ИКТ в образовательный процесс. Анализ данных работ, а также изучение генезиса понятийного содержания терминов в области информатизации образования (Роберт И.В., Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В. Хмаренко Н.И.) [1, 3, 4, 6, 7] показывают, что имплицитно были разработаны три основные модели реализации дистанционного обучения. Причем различия в моделях определяются степенью интеграции ИКТ в процесс обучения и степенью реализации дистанционной формы обучения в учебном процессе. Исходя из этого, можно выделить следующие модели дистанционного обучения: а) модель смешанного обучения; б) модель «Удаленная аудитория»; в) модель сетевого обучения. Рассмотрим подробнее каждую из моделей.

**А. Модель смешанного обучения.** Данная модель заключается в сочетании дистанционной и очной (или контактной) форм обучения. В учебном процессе наряду с традиционными средствами обучения (учебник, рабочая тетрадь, набор аудиозаписей на DVD), характерными для очной формы обучения, используются инновационные учебные материалы, созданные на основе средств ИКТ. К ним можно отнести учебные Интернет-материалы (хотлист, мультимедиа скрэпбук, трэжа хант, сабджект сэмпла, вебквест) (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., Шульгина Е.М., Бовтенко М.А.) [8-10], информационно-справочные ресурсы сети Интернет, сетевые электронные базы данных учебных заданий. В качестве педагогических технологий, реализуемых одновременно при очной (контактной) и дистанционной формах обучения, могут выступать кейс-метод и педагогическая технология «обучение в сотрудничестве» [11]. Использование инновационных электронных учебных материалов и реализация педагогических технологий дистанционного обучения возможны

на платформах современных сервисов сети Интернет: блог-технологии, вики-технологии, сервиса подкастов, лингвистического корпуса, мобильных технологии, сервиса «Твиттер» и т.п. За последние годы в России были защищены несколько десятков диссертационных исследований и опубликованы сотни работ, посвященных интеграции данных ИКТ в учебный процесс [12-18]. Исследования свидетельствуют, что для решения учебных задач в рамках конкретных дисциплин студенты выполняют проектную деятельность, некоторые этапы которой проходят в аудиторное время, а некоторые дистанционно во внеаудиторное время на базе платформ или сервисов сети Интернет.

**Б. Модель «Удаленная аудитория».** Основное отличие данной модели заключается в следующем: студенты собираются на площадках (в аудиториях) в представительствах крупных региональных университетов, преподаватель находится в студии головного вуза. Аудитория оборудована телеэкраном, видеокамерой, колонками и микрофоном. Взаимодействие между преподавателем и студентами, расположенными на неопределенном расстоянии друг от друга, осуществляется в режиме реального (online) или нереального (offline) времени на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации (видеоконференция или интерактивное телевидение). В настоящее время многие крупные вузы страны предлагают получение образования по такой модели по наиболее востребованным направлениям подготовки («Юриспруденция» и «Экономика») (Сысоев П.В., Ежиков Д.А.) [19].

Одним из популярных и общедоступных Интернет-сервисов, соответствующих данным критериям, является сервис видео-интернет-коммуникации «ooVoo». Программное обеспечение «ooVoo» - публичный сервис (а также одноименная программа-клиент) для организации видеоконференций и мгновенного обмена сообщениями в Интернете. В научной литературе имеются работы, свидетельствующие об эффективности реализации данной модели дистанционного обучения. В частности, в своем исследовании П.В. Сысоев и Д.А. Ежиков [19] констатировали возможность развития речевых умений и формирования языковых навыков речи студентов нелингвистических направлений подготовки на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации на том же уровне, что и при традиционной очной форме обучения. Реальный (а не опосредованный) контакт преподавателя с обучающимися традиционно выступает одним из условий обучения иностранному языку, что объясняет отсутствие заочной формы обучения при подготовке бакалавров лингвистических направлений подготовки.

**В. Модель сетевого обучения.** Данную модель можно условно назвать «обратной» модели «Удаленная аудитория». Если при реализации последней обучающиеся собирались вместе в одной аудитории, то модель сетевого обучения предусматривает удаленное расположение всех обучающихся и преподавателя, объединенных вместе в «сеть» в рамках изучаемого дистанционного курса или программы. Сетевая модель обучения

подразумевает наличие единого виртуального центра – Интернет-платформы курса или программы (на сервере конкретного университета или образовательного центра) с возможностью удаленного доступа всем зарегистрированным обучающимся и преподавателю. На основе данной модели можно предлагать как изучение отдельных курсов (повышение квалификации), так и реализацию целой образовательной программы. На современном этапе уже каждый российский университет имеет платформу дистанционного образования, посредством которой в большей или меньшей степени реализуется заочная форма обучения. В перспективе вся заочная форма обучения может быть реализована на основе сетевой организации образовательного процесса.

Для полноценной организации образовательного процесса на основе сетевой формы обучения необходимо, чтобы каждый курс был четко структурирован и имел модульную структуру. На Интернет-платформе курса должны размещаться как материалы для изучения, так и творческие проблемные задания; веб-форум, на котором слушатели курса могли бы принять участие в групповом обсуждении изучаемых вопросов; сетевая медиатека; банк тестовых и контрольных заданий для самоконтроля и т.п. Функция преподавателя при данной модели обучения заключается в создании условий для полноценного обучения, мониторинге участия слушателей в групповых проектах, индивидуальном и групповом консультировании слушателей. Сетевая форма обучения также должна предоставлять обучающимся возможность осваивать конкретную дисциплину по индивидуальным траекториям.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Евстигнеев М.Н.** Генезис и вариативность понятийного содержания терминов в области информатизации образования // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 63-73.
2. **Сысоев П.В.** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120-133.
3. **Сысоев П.В.** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97.
4. **Хмаренко Н.И., Сысоев П.В.** Сетевое обучение: к вопросу определения понятий // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения / Сб. науч. трудов под ред. О.А. Чекун. М., 2015. С. 55-59.
5. **Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В.** Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. – 416 с.
6. **Роберт И.В.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010.
7. **Роберт И.В., Лавина Т.А.** Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.
8. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Учебные Интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся // Иностр. языки в школе. 2008. № 8. С. 11-15.
9. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) // Интернет-журнал «Эйдос». 2008. - 1 февраля. [Эл. Ресурс]

<http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm> (дата обращения: 22.07.15).

10. Шульгина Е.М., Бовтенко М.А. Дидактический потенциал технологии веб-квест в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов туристского профиля // Язык и культура. 2013. № 1(21). С. 132-139.

11. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2000. № 2, 3.

12. Борщева В.В. Особенности организации самостоятельной работы учащихся «цифрового поколения» в процессе изучения иностранного языка в вузе // Вестник МГГУ имени М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2015. № 2. С. 30-34.

13. Борщева О.В. Методика развития социокультурных умений студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на основе современных Интернет-технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2013.

14. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.

15. Сысоев П.В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2-12.

16. 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.

17. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.

18. Сысоев П.В., Кокорева А.А. Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114-124.

19. Сысоев П.В., Ежиков Д.А. Обучение студентов речевому общению на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 129-140.

**УДК 37.046.14**

**Б.В. Тарев**

Национальный исследовательский университет  
Высшая школа экономики, Москва

### **ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА**

Статья посвящена исследованию практикоориентированного подхода при подготовке студентов зарубежных вузов. Подход, основанный на практике, представляется в статье с точки зрения его теоретических оснований, ведущих принципов, принятой терминологической системы, предложенных стратегических и тактических образовательных практик. Выделяются педагогические, целевые, контекстные, рефлексивные и другие аспекты. Даются примеры образовательных практик, которые могут быть признаны продуктивными в системе подготовки выпускников университетов.

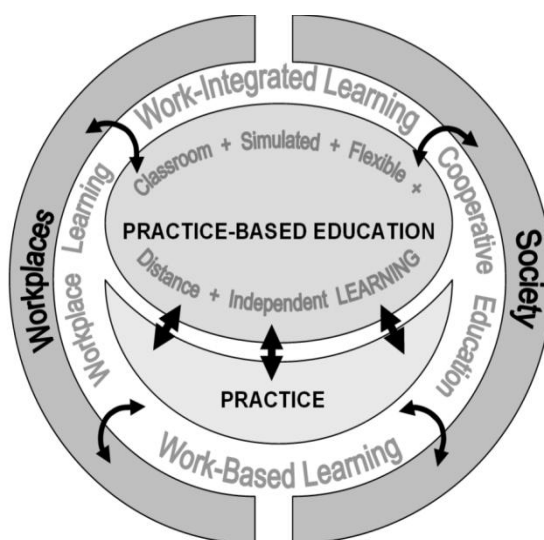
**Ключевые слова:** практикоориентированный подход (подход, основанный на практике), образовательные практики, стратегические образовательные практики, тактические образовательные практики, продуктивные образовательные практики.

Традиции изучения практикоориентированного подхода в системе зарубежного высшего образования сложились довольно давно. Анализ сложившихся тенденций показывает, что развитие данного подхода шло по следующей траектории: от *активного обучения* (Active Learning) (80-е гг. XX в.) к *обучению в сотрудничестве* (Cooperative Learning) (90-е гг. XX в.) и далее к *обучению, основанному на практике* (Practice-based education) (современный этап). Последний из перечисленных этапов привлекает сегодня большое внимание российских ученых, исследователей отечественной системы образования, поскольку он согласуется с современными требованиями к выпускнику вуза, компетентному в профессиональной области, способному действовать в реальных условиях своей трудовой деятельности, готовый к практической реализации полученных знаний, умений, приобретенных способностей сразу после окончания высшей школы. Особое значение практической подготовке придается в системе *иноязычного профессионально ориентированного образования*, в рамках которого приоритетом на сегодня является создание условий для максимального использования осваиваемого языка в реальных условиях межкультурного общения – в практике межкультурной коммуникации.

В данной статье рассматриваются основные векторы интерпретации практикоориентированного подхода (подхода, основанного на практике), предложенные в исследованиях зарубежных авторов. Хотелось бы осмыслить опыт изучения лингвообразовательных практик, оценить его критически и понять, согласно каким критериям та или иная практика может быть признана продуктивной, передовой, требующей внедрения в широкий образовательный контекст российского высшего образования.

О роли практикоориентированного подхода можно судить уже по тому, что в зарубежной науке последнего времени активно начинает развиваться методология, теория, технология так называемой *педагогике практически ориентированного образования*» (*Practice-Based Education Pedagogy*) [1]. Термин «практически ориентированное образование» (Practice-Based Education) фокусирует внимание на образовании, в рамках которого ведется подготовка обучающихся к практике в сфере разнообразных диапазонов видов деятельности, профилей и профессий. Такое обучение готовит студентов к тому, чтобы они стали востребованными членами общества и частных профессиональных сообществ. Подход, лежащий в основе практикоориентированного подхода, служит образованию, которое отвечает потребностям выпускников-практиков, а также тех, с кем им придется работать: клиентов, работодателей, коллег.

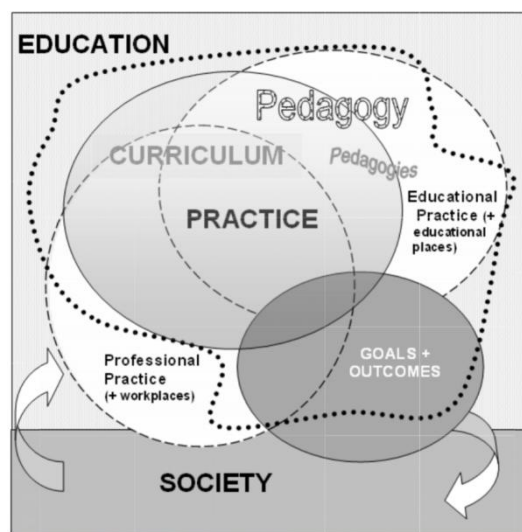
Педагогика практически ориентированного образования базируется на собственной терминосистеме, в рамках которой центральное место занимает термин «*практика*» (см. рис. 1) [2].



**Рис. 1. Практическая ориентированность образования**

Как показано на Рис. 1., практика является целью, контекстом и средой для практически ориентированного образования. Одновременно на рисунке показано, что данный подход реализуется в различных формах: в виде игры, гибридных видов деятельности, дистанционного обучения, на аудиторных занятиях и пр. Важно, что ориентация на практику фиксируется в учебном плане, в котором отражаются все эти виды занятий. Одновременно с формальным образованием, практическая ориентированность реализуется и на информальном и неформальном уровнях образовательной системы.

На Рис. 2 [2] показано, как связаны между собой термины, определяющие сущность практически ориентированного подхода: *education* – образование, *society* – профессиональное сообщество, *pedagogy* – педагогика, *curriculum* – учебный план, *practice* – практика, *pedagogies* – педагогические методы и приемы, *educational practice* – учебная практика (практика в учебном пространстве), *professional practice* – производственная практика (практика на рабочих местах), *goals* – цели и *outcomes* – результаты.



**Рис.2. Взаимосвязь терминов практически ориентированного подхода**

К теоретическим основаниям практически ориентированного подхода исследователи относят следующие положения [3]:

- он существует в пределах практически релевантных контекстов,
- он предполагает рефлексивность, личностную причастность и диалогичность,
- он затрагивает многочисленные сообщества: трудовое (профессиональное), академическое и межпредметное,
- он предусматривает социализацию в плане включенности в профессиональный, предметный и трудовой мир, выполнения различных ролей,
- он подразумевает вовлеченность в профессиональное сообщество в ходе практикоориентированного обучения,
- он развивает способности и виды деятельности, которые будут необходимы выпускникам для включенности в локальное профессиональное сообщество и трудовой коллектив в качестве полноценных членов коллектива.

Практикоориентированный подход отвечает требованиям социального заказа. В исследованиях [1, 2, 3, 4] выделяются следующие аспекты социальной значимости образовательных практик:

- *педагогический аспект*: подход нацелен на описание процесса целенаправленной подготовки (через образование) подрастающего поколения к социальной, трудовой (профессиональной) практике,
- *целевой аспект*: подход направлен на реализацию целей, связанных с развитием значимых для трудовой занятости социальных, технических и профессиональных способностей студентов, с формированием их представлений о своей трудовой идентичности, с поддержанием их развития как значимых для глобального сообщества активных («позитивных») граждан,
- *контекстный аспект*: подход в обязательном порядке реализуется в таких контекстах, которые соотносятся с интересами и потребностями студентов, преподавателей, он включает в себя широкие возможности практически ориентированных моделей как в университетском образовании, так и на местах трудовой и социальной деятельности. Созданию данных контекстов должна способствовать как планируемые образовательные условия (формальное образование) – учебный план, ресурсы, методы и приемы, так и непланируемые, несистемные условия (неформальное образование),
- *рефлексивный аспект*: деятельность студентов должна постоянно оцениваться, причем, прежде всего, ими самими. Это дает возможность создания четкой системы координат, которая отражается в учебно-методической документации и педагогической деятельности,
- *аспект социализации*: через педагогические практики студенты имеют возможность приобретения профессиональной социализации, вхождения в профессиональное сообщество и ознакомление с его практиками,

– *аспект социальной вовлеченности*: в структуре подхода практика и педагогическая теория характеризуются наличием тесных взаимоотношений (связей). Эти связи возникают в процессе взаимодействия между студентом и преподавателем, инструктором и практикантом, между обучающимися (совместное обучение), между университетами и преподавателями-практиками, университетами и законодательными органами, профессиональными группами и сообществами,

– *аспект «аутентичность и релевантность»*: аутентичность и релевантность являются составными элементами цели обучения, образовательной деятельности, процесса контроля знаний студентов и оценки эффективности программы практически ориентированного обучения. Педагогические приемы, включая поведение преподавателей, должны соответствовать ожиданиям, нормам, знаниям и практикам изучаемой профессии,

– *нормативный аспект (соответствие стандартам, ценностям и этическим нормам)*: все аспекты учебного плана и педагогической деятельности должны соответствовать стандартам. Эти стандарты устанавливаются в соответствии с практическими требованиями и профессионализмом, нормами профессионального поведения или со стандартами, принятыми в отрасли и являющимися составными элементами практической деятельности и профессиональной социализации. Эти стандарты должны пронизывать преподавательскую деятельность по всем дисциплинам в процессе обучения студентов высшего учебного заведения.

С точки зрения технологической составляющей практически ориентированный подход базируется на применении *образовательных практик* различного порядка и содержания, позволяющих воплотить в жизнь все социально значимые возможности образования, основанного на данном подходе.

Термин «*практика*» (practice) соотносится с социальной, конкретнее профессиональной практикой. термин «*практики*» (practices) характеризует профессиональную деятельность, он может также означать выбранный конкретным человеком способ осуществления практических и/или профессиональных действий. термин «*профессиональные практики*» (professional practices) отражает соблюдение этических норм, профессионально значимых стандартов, реализацию коммуникации на уровне «*практикант – клиент*», межпредметный характер деятельности [1].

По мнению ученых, практика может быть:

– коллективной (*collective practice*) (например, профессиональная практика – a profession's practice): она предполагает регламентированные, социальные интеракции, обсуждения, принятие общих решений, к ней могут быть отнесены определение идентичности, «*практическая философия*», «*нормы практической культуры*», этические стандарты, правила социального поведения,

– индивидуальной (*individual practice*) (например, индивидуальная практика конкретного человека – an individual practitioner's



practice): она предполагает индивидуальные практические модели поведения, совмещенные с рамками практического сообщества и одновременно основанные на интересах, опыте, предпочтениях, планах, ценностях отдельного человека. Практикант перерабатывает коллективный опыт, пропускает его сквозь собственные модели поведения [1].

В зарубежной литературе образовательные практики (*open educational practices, best education practice*) понимаются как «широкий диапазон индивидуальных действий субъектов, образовательной политики и запрограммированных подходов к достижению положительных изменений либо в отношениях обучающихся к учебе, либо в учебном поведении» [4]. Образовательные практики в зарубежной интерпретации максимально приближены к прагматическому (практикоориентированному) подходу к их осмыслению и оценке. Данный вывод подтверждается предлагаемой классификацией образовательных практик. Они подразделяются на:

– *предполагаемо эффективные*: в данный разряд входят практики, подробно описанные с точки зрения содержания и условий внедрения с опорой на серьезный теоретический фундамент, но пока не опробованные в широкой практике,

– *доказано эффективные*: к ним относятся те практики из разряда предполагаемо эффективных, которые были внедрены, и успешность которых была подтверждена как объективными результатами, так и субъективными оценками,

– *образцово эффективные*: к данной категории относятся те практики, которые многократно подтвердили свой положительный продуктивный эффект в разнообразных образовательных контекстах и которые стабильно оценивались исключительно позитивно с точки зрения участников процесса (термин «*exemplary education practice*» используется в государственных нормативных документах США – Federal Department of Education) [4].

В структуре практикоориентированного подхода ключевыми являются следующие *стратегические образовательные практики* (выявлены по результатам анализа [1, 2, 3]):

1) *обучение на рабочем месте при помощи инструктора*. Такой образовательный процесс подразумевает обучение студентов на рабочем месте под формальным или неформальным руководством со стороны инструктора или опытного специалиста. Примером может послужить подготовка учителей. Преподаватели или специалисты выступают в роли менторов (тьюторов) или демонстраторов,

2) *самостоятельное обучение и постижение опыта на рабочем месте*: при подготовке по некоторым направлениям отсутствует возможность или традиция работы с инструктором. В таких случаях студенты могут постигать опыт самостоятельно, разрабатывая собственные образовательные программы. Некоторые учебные планы дают возможность студентам работать на производстве на платной основе и при этом приобретать соответствующие навыки и опыт,

3) *обучение в условиях симуляции рабочего места*: университеты могут организовать создание реальных или симуляционных рабочих мест, где студенты смогут оказывать услуги своим клиентам. Примером могут послужить работа радиостанции или ресторана, которые обслуживают кампусы, и дают возможность студентам получить опыт реальной работы,

4) *моделированное практически ориентированного обучения*: практическая деятельность может быть смоделирована при помощи создания практической среды, программ электронного обучения (с акцентом на кейсы или решение проблемных ситуаций), практических занятий, ролевых игр, совместного обучения, проведения дебатов,

5) *дистанционное и гибкое практически ориентированное обучение*: большая часть практически ориентированного обучения осуществляется в дистанционной форме, посредством распределенного и гибкого обучения. Эти формы применяются для создания удобных условий для студентов. Такая тенденция особенно востребована в системе послевузовского образования, при подготовке возрастных учащихся и реализации программ международного образования,

6) *взаимное обучение*: совместное обучение способствует определению профессиональных склонностей, способностей и знаний в процессе контакта с другими студентами в условиях ограниченного взаимодействия с преподавателями. Такое обучение может проходить в условиях дистанционного образования, гибкого или электронного обучения (например, при реализации студенческих проектов) через скайп или другие средства общения. Оценка, которую выставляют другие студенты, имеет развивающее и позитивно критичное значение.

7) *самостоятельное обучение*: специалисты во многих областях должны полагаться на себя, когда они высказывают некие суждения, мнения, критические замечания. Практически ориентированное обучение может содержать элементы тренировки самооценки, самостоятельности в выборе образовательных технологий, рефлексии и саморазвития,

8) *смешанное обучение*: никакой отдельный образовательный подход не может отвечать всем требованиям студентов в реализации их образовательных задач и целей учебной программы. Смешанное обучение пытается ответить на эти вызовы и совместить традиционную педагогику с инновационными подходами при обучении студентов как в стенах университета так и вне его, при индивидуальном или групповом обучении, реальном, теоретическом или симуляционном подходах.

Помимо стратегически значимых образовательных практик, в целом задающих ориентиры для практикоориентированных параметров процесса обучения, исследователями выделяются *тактические образовательные практики*, составляющие частные случаи стратегических практик и обеспечивающие реализацию последних при подготовке студентов. Анализ работ ([5, 6, 7, 8]) позволил выявить параметры тактических продуктивных образовательных практик. К ним относятся следующие показатели:

– хорошая практика способствует взаимодействию между

преподавателем и студентом,

- хорошая практика способствует взаимодействию между студентами.
- хорошая практика подключает активные технологии обучения.
- хорошая практика обеспечивает обратную связь.
- хорошая практика учит управлять временем.
- хорошая практика ставит высокие цели
- хорошая практика предполагает диверсификацию – использование таланта, опыта и способности к обучению

Тактические образовательные практики представляют собой широкий набор эффективных инструментов и ситуаций, которыми может воспользоваться преподаватель для совершенствования образовательного процесса. Ниже приводятся примеры, обобщающие наиболее интересные практики, оптимизирующий потенциал которых весьма ощутим.

*Практики для смешанного онлайн обучения:* регулярный и частый онлайн-контакт со студентами, ежедневный просмотр и участие с комментариями в форумах, эффективная обратная связь, разумное управление временем, помощь студентам как онлайн-обучающимся.

*Практики для работы на лекции:* риторические вопросы, экспресс-опрос мнения студентов, парная вопросно-ответная работа, объяснение с демонстрацией логики суждений, «отсроченная» запись услышанного с последующим обсуждением в микрогруппах, экспресс-тестирование, включение интересных историй в контекст лекционного материала.

*Практики для работы на практическом занятии:* групповая дискуссия, обмен личным опытом, индивидуальная самостоятельная работа с последующим обсуждением, проведение тестирования с самоконтролем, кейс-метод, обсуждение на материале видео, ролевая игра.

*Практики для организации контроля:* отсутствие прямой похвалы, описание успешности учебной деятельности студента, самооценка «вслух», применение невербальной оценки.

*Практики для адаптации студентов-первокурсников к академической деятельности:* диверсификация учебной деятельности, разработка дизайна учебной аудитории, взаимодействие со студентами в реальной жизни, в системе социальных медиа (сетей), предъявление алгоритма разработки учебного курса, демонстрация студентам разносторонних интересов педагогов, их высокой квалификации, привить способность думать внимательно и рефлексивно, использование межпредметных лекций в исполнении нескольких преподавателей, демонстрация командной работы педагогического коллектива, составление программы курса совместно со студентами, обучение самоконтролю.

*Практики предъявления новой информации:* по принципу спирали (*progression spiralaire*): предъявление эвристическим путем (*pédagogies par découverte*), предъявление через решение проблемных ситуаций (*apprentissage par problèmes*), предъявление методом «проб и ошибок» (*apprentissage par essais et erreurs*), предъявление через само- и взаимообучение (*pédagogie coopérative*), предъявление путем имитации и

моделирования реальных условий (*pédagogie d'imitation et de modelage, instruction programmée*).

Анализ современных направлений исследования практикоориентированного подхода, активно разрабатываемого в зарубежной педагогической литературе, показывает, что внимание ученых приковано к ситуации вузовского обучения, в рамках которой наибольшее внимание отводится практическим действиям студентов, максимально уподобленным реальной профессиональной действительности, в которой им придется находиться по окончании университета. Акцент на практику, выделение ее значимости полностью согласуется с современной компетентностной образовательной парадигмой, нацеленной на подготовку выпускников вуза к практическим действиям, к применению освоенного в ходе целенаправленного учебного процесса в реальной профессиональной действительности.

Изучение практикоориентированного подхода, разрабатываемого за рубежом, имеет важный прагматический смысл для российских ученых, интересующихся проблемами внедрения компетентностного направления вузовской подготовки, модернизации традиционной преимущественно эксплицитно-теоретической образовательной системы, слабо связанной с практическими решениями и реализациями. Необходим критический анализ предлагаемых образовательных практик, разработка условий оптимальной экстраполяции продуктивных практик в российский образовательный контекст.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Higgs J.** Practice-based education: Enhancing practice and pedagogy / J. Higgs // Final Report for ALTC Teaching Fellowship. – Australian Learning and Teaching Council, Australia, 2011. – 289 p.
2. **Higgs J.** Realising Exemplary Practice-Based Education / J. Higgs, D. Sheehan, J.B. Currens, W. Letts, G.M. Jensen. – Rotterdam, Boston, Taipei, 2013. – 316 p.
3. **Higgs J.,** Practice-Based Education: Perspectives and Strategies / J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Eds.) – Rotterdam: Sense Publishers, The Netherlands, 2012. – 37 p.
4. **Arendale D.** What is a *Best Education Practice*? / D. Arendale. – URL: <http://www.besteducationpractices.org/what-is-a-best-practice/>, режим доступа свободный (дата обращения: 23.04.2015).
5. **A Brief Summary** of the Best Practices in College Teaching. – URL: <http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/instructional-methods/best-practices-summary>, режим доступа свободный (дата обращения 07.08.2015).
6. **Best Practices** for Teaching and Learning. – URL: <https://www.missouristate.edu/fctl/89072.htm>, режим доступа свободный (дата обращения 07.08.2015).
7. **Best Practices** for Teaching Online. – URL: <http://www.brown.edu/academics/professional/faculty/online/best-practices.php>, режим доступа свободный (дата обращения 07.08.2015).
8. **Grave G.** Pédagogie: pratiques efficaces et théories pédagogiques / G. Grave. – URL : <https://zestedesavoir.com/tutoriels/262/les-pratiques-pedagogiques-efficaces>, режим доступа свободный (дата обращения 15.07.2015).

## **РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА**

Разработан инструмент оценки качества обучения иностранному языку в магистратуре технических направлений на основе определения уровня удовлетворенности студентов магистратуры как основных потребителей образовательных услуг. Проведена апробация анкеты, определен уровень удовлетворенности студентов по различным параметрам. Выявлены области для улучшения, в частности, уровень материально-технического обеспечения учебного процесса. Наибольший уровень удовлетворенности студентов отмечен для параметра «деятельность преподавателя иностранного языка».

**Ключевые слова:** качество обучения, оценка качества, удовлетворенность потребителя, магистратура, иностранный язык.

Задача эффективного управления качеством высшего образования в настоящее время является чрезвычайно актуальной. Согласно положениям принятой Правительством Российской Федерации в конце прошлого года «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» [1], качество образования выступает одним из основополагающих понятий. Данная «Концепция» устанавливает пять важнейших задач развития системы образования, одна из которых сформулирована как «формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов» [1, с. 29]. При этом «Концепция» требует не только создания «независимого мониторинга и оценки качества образования на всех его уровнях» [1, с. 29], но и обязательного учета ожиданий и выполнения требований потребителей образовательных услуг.

В последние десятилетия в Российской Федерации проводится национальная политика в области качества продукции и услуг, в том числе образовательных, в целях повышения качества во всем и обеспечения высокого качества жизни населения [2]. Все большее внимание уделяется качеству высшего образования, причем эта тенденция характерна не только в России, но и для всего мирового сообщества. Эта проблема актуальна для всех потребителей образовательных услуг: государства, бизнеса, всего общества в целом. Для того, чтобы соответствовать международным стандартам, современным высшим учебным заведениям необходимо более внимательно относиться к качеству разработки и реализации образовательных программ и совершенствовать методы управления качеством.

Международное сотрудничество России в области определения

понятий параметров качества обуславливает необходимость постоянно обновлять системы отечественного профессионального высшего образования. Современные модели качественного образования создаются с целью вхождения России в единое европейское образовательное пространство [2; 3]. Повышение качества образования, таким образом, – это важнейшая социальная проблема, которая должна решаться на уровне государства.

Требования к качеству образования постоянно повышаются. Положительным результатом этого является признание дипломов международным сообществом, полученных в одной из стран-участников болонского процесса. Таким образом, выпускникам становится проще осуществлять профессиональную деятельность в другой стране на основании полученных ученых степеней. Важность повышения качества образования на уровне государства также подтверждается государственными образовательными стандартами [4].

Анализ многочисленных определений качества образования, предлагаемых различными исследователями, можно сделать вывод, что под качеством образования чаще всего понимается соответствие результатов образования поставленным целям в рамках современных стандартов обучения. Качество также рассматривается как максимальное соответствие той задаче, которая должна быть решена в ходе подготовки специалиста. Качество – это многокритериальное понятие. Для определения оценки качества образования необходимо учитывать такие критерии, как компетентность профессорско-преподавательского состава, материально-техническую составляющую, использование современных технологий процесс образования и др. Важное место в определении качества образования занимает удовлетворенность потребителя. Результатом образовательной деятельности становится формирование у обучающегося общих и профессиональных компетенций, что обеспечивает выпускнику вуза высокую конкурентоспособность на рынке труда. Кроме того, достаточное внимание уделяется развитию культуры и духовности личности, становление обучающегося в социальном и профессиональном плане.

Качество является многогранным понятием, поэтому и способы его оценки различны. Для повышения объективности оценки качества нужно комбинировать различные способы оценки образовательных услуг, и важно установить взаимосвязь между оценками качества со стороны преподавателей - «изготовителей продукции», студентов, как «потребителей продукции» и независимых служб тестирования и аттестации [5].

По мнению современных российских исследователей, качество высшего образования является многомерным понятием, включающим учебные программы, учебно-исследовательскую работу, студентов и профессорско-преподавательский состав, материально-техническое обеспечение вуза [6]. Таким образом, качество является именно тем критерием, который позволяет оценить работа вуза с помощью внутренней самооценки и внешнего аудита, который, в свою очередь, проводится

независимыми специалистами. Из этого и складывается система качества работы высшего учебного заведения.

На основании изложенного можно сделать вывод, что критерий качества высшего образования – это сформированность компетенций и компетентности выпускников. Однако стандарты высших учебных заведений постоянно изменяются с целью совершенствования образовательных услуг, а значит и методы оценки качества обучения должны динамично изменяться.

В настоящее время, в связи с переходом к общеевропейской и мировой интеграции, владение иностранным языком рассматривается как важнейшая часть общей компетенции выпускников высшей школы. Это находит свое отражение в Федеральных Государственных образовательных стандартах (ФГОС) для магистратуры, в основе которых лежит компетентностный подход. Он устанавливает подчиненность знаний умениям, ставим акцент на практической деятельности студентов. Также компетентностный подход находится в центре практико-ориентированного образования, в соответствии с которым знания работают как средство приобретения опыта практической деятельности в определенной профессиональной области. Таким образом, данный подход ориентирован на достижение конечных результатов формирования значимых компетенций, а также готовность выпускников предпринимать определенные действия на основе имеющихся знаний и умений [7]. Владение иностранным языком в настоящее время признается частью общей компетенции выпускника магистратуры различных направлений. В связи с этим особую актуальность приобретает разработка инструментария оценки качества иноязычного образования в магистратуре лингвистических направлений.

Косвенные показатели качества образования включают информацию, полученную от потребителей образовательных услуг о качестве обучения, с помощью проведения анкетирования, учета пожеланий участников образовательного процесса и др. Важнейшим критерием качества высшего образования является степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг – в первую очередь, студентов. В соответствии с этим с целью определения уровня удовлетворенности студентов качеством обучения иностранному языку в вузе нами было разработано анкетирование для магистрантов неязыковых направлений, поскольку анкетирование является одним из методов изучения удовлетворённости потребителей и установления с ним обратной связи.

В настоящее время единого подхода к оценке удовлетворенности и заинтересованных сторон образовательного процесса не выработано. Большинство существующих методик оценки качества услуг предполагает балльную оценку удовлетворенности потребителя перечнем факторов, включенных в анкетный лист [8, с. 107].

К показателям (индикаторам) оценки удовлетворенности обучающихся качеством образовательных услуг можно отнести качество и уровень знаний, получаемые магистрантами во время обучения, знания и умения, которые студенты могут применить на практике, учебно-методические ресурсы,

работа профессорско-преподавательского состава, качество инфраструктуры (например, библиотеки, где можно получить необходимую литературу, аудитории, материально-техническое обеспечение), взаимодействие вуза с обучающимися и т.д. На основании этих индикаторов нами были разработаны вопросы анкеты для магистрантов технических направлений Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ).

Традиционными требованиями к процедуре анкетирования являются достоверность информация, в связи с чем анкетирование проводится анонимно, простота проведения – достаточно заполнить распечатанную анкету, отметив наиболее подходящий ответ для предложенных вопросов, оперативность – время заполнения анкеты в среднем составляет не более 5 минут, а форму анкеты можно использовать многократно, а также экономичность – процедура проведения анкетирования не требует больших материальных затрат и может проводиться настолько часто, насколько это необходимо.

Проведение анкетирования магистрантов лингвистических направлений СПбПУ осуществлялось с целью:

- использования субъективных оценок для анализа качества обучения иностранному языку в магистратуре и принятия обоснованных управленческих решений по улучшению качества обучения;
- повышения степени взаимодействия между университетом и магистрантами как потребителями образовательных услуг;
- повышения рейтинга университета у потенциальных потребителей (студентов, абитуриентов, работодателей, партнеров);
- демонстрации работы над постоянным улучшением и соответствием университета требованиям потребителей;
- предвосхищения требований и ожиданий реальных и потенциальных потребителей.

Оценка удовлетворенности магистрантов лингвистических направлений СПбПУ качеством обучения иностранному языку с помощью анкетирования включала в себя следующие этапы:

- планирование работ по оценке удовлетворенности потребителей качеством обучения иностранного языка;
- определение критериев и показателей качества обучения иностранному языку;
- выбор метода оценки качества обучения иностранному языку – анкетирование;
- разработка анкеты оценки уровня удовлетворенности магистрантов качеством обучения иностранному языку;
- сбор и анализ информации об удовлетворенности студентов качеством обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза;
- оценка удовлетворенности потребителей по критериям, включенным в вопросы анкеты;



- обработка и анализ результатов удовлетворенности потребителей качеством обучения иностранному языку;
- рекомендации по улучшению качества обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза.

Для выявления мнения студентов относительно удовлетворенности качеством обучения иностранному языку в анкету были включены вопросы об удовлетворенности обучением иностранному языку в целом, материально-техническом обеспечением, работой преподавателей, уровнем обеспечения учебной литературой, качеством учебника и качеством получаемых знаний.

Исследование «Оценка качества обучения иностранному языку в магистратуре глазами магистрантов» было проведено в СПбПУ в 2014-2015 учебном году. Целью исследования являлась оценка качества иноязычной подготовки в магистратуре на основе анкетирования студентов как основных потребителей образовательных услуг. В рамках исследования опрашивались студенты 1 и 2 курса магистратуры технических факультетов. Количество опрошенных студентов составило 53 респондента.

Результаты оценки были обработаны по каждому вопросу анкеты в отдельности и представлены в процентах. Для уровневой оценки эффективности было предложено ориентироваться на следующие показатели для интерпретации результатов анкеты:

1) менее 40% респондентов дали положительную оценку – качество оценивается как неудовлетворительное и требуется значительная разработка корректирующих действий;

2) от 40% до 60% респондентов дали положительную оценку – качество оценивается как удовлетворительное и требуется разработка незначительных действий по улучшению качества обучения иностранному языку;

3) более 60% и менее 80% респондентов дали положительную оценку – качество оценивается как хорошее, требуется разработка предупреждающих действий по его улучшению;

4) более 80% респондентов дали положительную оценку – качество оценивается как отличное и не требуется разработка дополнительных предупреждающих действий по улучшению качества.

Было выделено пять критериев оценки качества: эффективность преподавания иностранного языка, деятельность преподавателя в обучении иностранному языку, удовлетворенность материально-техническим обеспечением учебного процесса по иностранному языку, качество учебника, доступность ресурсов, а также оценка уровня своего уровня владения иностранным языком после прохождения курса в магистратуре.

Обучение иностранному языку в магистратуре более половины опрошенных магистрантов оценили как эффективное. 73 процента магистрантов дали положительную оценку по этому критерию, что позволяет сделать вывод о том, что качество преподавания иностранного языка рассматривается как достаточно хорошее. В то же время можно предложить и ряд действий по его дальнейшему улучшению.

При оценке критерия «удовлетворенность материально-техническим обеспечением» более 60% студентов оценивают оснащенность аудиторий как «хорошее» и «отличное», однако 35% студентов частично или полностью не удовлетворены этим аспектом. Эти результаты объясняются тем, что аудиторный фонд университета ограничен, и аудитории для занятий по иностранному языку в группах магистрантов технических направлений выделяется «по остаточному принципу». Это не позволяет в полном объеме использовать на занятиях аудио- и видео-оборудование, ИКТ, ресурсы Интернет, что, разумеется, можно считать фактором, снижающим качество обучения.

Результаты исследования демонстрируют очень высокую степень удовлетворенности работой преподавателя большинством студентов: 86% респондентов полностью или в большей степени удовлетворены работой преподавателя, и только 14% студентов отчасти или достаточно удовлетворены качеством преподавания. Ни один из опрошенных студентов не остался полностью недовольным работой преподавателя по иностранному языку. Это означает, что критерий «деятельность преподавателя в обучении иностранному языку» соответствует оценке «отлично», что говорит о высокой квалификации и педагогическом мастерстве преподавателей, ведущих занятия по иностранному языку в магистерских группах.

Оценивая эффективность учебника по иностранному языку, большинство студентов дали базовому учебнику высокие оценки (24% - «отлично» и 53% оценили как «хорошо»), однако 23% магистрантов частично или полностью не удовлетворены учебником. Это позволяет выявить, что качество учебника по иностранному языку достаточно хорошее. В то же время, поскольку почти четверть студентов не удовлетворены учебником, этот вопрос должен быть рассмотрен более подробно. Целесообразно провести опрос студентов с целью выявления того, что именно не устраивает их в учебнике, и внести определенные изменения при обновлении учебного пособия при дальнейших переизданиях. Кроме того, преподавателям следует более внимательно относиться к подбору дополнительной учебно-методической литературы, используемой в учебном процессе.

При оценке критерия «доступность ресурсов по иностранному языку в университетской библиотеке» выявлено, что большая часть студентов считает, что ресурсы в библиотеке получить достаточно просто (85 процентов опрошенных), однако 15% магистрантов испытывают некоторые сложности при получении литературы по иностранному языку в университетской библиотеке. Последующий опрос показал, что трудности вызваны исключительно личными проблемами студентов (потерянный или вовремя не продленный читательский билет и т.п.), а не объективными факторами. Высокий процент удовлетворенности по этому критерию позволяет поставить оценку «отлично» доступности ресурсов по иностранному языку в библиотеке СПбПУ Петра Великого. Полученные данные свидетельствуют о том, что в настоящее время не требуется

предпринимать дополнительных действий по улучшению качества в этой области.

Оценивая уровень своего обучения иностранному языку в магистратуре, студенты преимущественно ставили положительные оценки. Только 5% опрошенных недовольны уровнем своей обученности, а чрезвычайно недовольных респондентов результаты теста не показали, однако 19% опрошенных затруднились с ответом. В общей сумме 76% опрошенных дали положительные оценки, поэтому, согласно предложенной системе оценки, этот критерий находится на хорошем уровне. В то же время можно предложить разработку программы корректирующих действий, направленных на улучшение качества обучения иностранному языку в магистратуре СПбПУ Петра Великого.

На основании данного исследования, которое в целом носило предварительный характер, был выработан ряд рекомендаций по улучшению качества обучения иностранному языку в магистратуре неязыковых направлений СПбПУ. Данные рекомендации касаются учета пожеланий и ожиданий студентов при разработке новых учебных пособий и обновления имеющихся; улучшения оснащённости аудиторий для занятий иностранным языком; применение дифференцированного и индивидуализированного подходов в процессе обучения магистрантов иностранному языку.

Данные проведенного анкетирования можно считать достоверными за счет обеспечения анонимности проведения процедуры оценки. Предложенная анкета проста в использовании и не вызывает сложностей в заполнении; оперативность заполнения анкеты обеспечивает форма вопроса с множественным выбором, вследствие чего процедура ответа на вопросы занимает всего несколько минут. Анкетирование не требует не только больших временных, но и материальных затрат, к тому же форма анкеты может использоваться многократно, что исключает необходимость использования дополнительных временных и материальных ресурсов для разработки новых материалов с целью получения информации относительно удовлетворенности качеством обучения иностранному языку магистрантов неязыковых направлений.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что описанная в статье процедура анкетирования соответствует заявленным требованиям и может быть использована в комплексе методов оценки удовлетворенности качеством обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза.

Предложенное анкетирование может применяться для оценки удовлетворенности качества обучения в магистратуре неязыковых направлений. Рекомендуется проводить процедуру анкетирования по крайней мере один раз за учебный семестр. По результатам анкетирования можно определить, существует ли необходимость предпринимать какие-либо меры по улучшению вопросов качества обучения дисциплины. Результаты анкетирования ряда учебных групп магистрантов за несколько семестров могут быть использованы для сравнения и оценки улучшений в области повышения качества обучения иностранному языку.

Таким образом, данное анкетирование, как инструмент субъективной оценки качества, может входить в комплекс мер по оценке качества обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза.

Как указывалось выше, данное исследование носит предварительный характер, и методика оценки уровня удовлетворенности потребителей качеством образования в магистратуре СПбПУ Петра Великого будет совершенствоваться и дополняться, в частности, вычислением индексов удовлетворенности студентов, позволяющих оценить уровень удовлетворенности с более высокой точностью. Кроме того, представляется рациональным внедрение идеи зарубежных исследователей о необходимости отдельной оценки удовлетворенности качеством образовательного процесса студентов с разной академической успеваемостью [9]. Также представляет интерес учет гендерного критерия, рассматриваемого в ряде зарубежных работ, посвященных оценке качества обучения в вузе [9; 10].

В заключение можно еще раз отметить, что качество высшего образования, представляя собой сложное многомерное понятие, охватывает все функции и всю деятельность университета, что обуславливает существование различных подходов к его описанию и многообразию критериев его оценки. Не вызывает сомнений, что одним из важнейших критериев оценки качества образования является удовлетворенность его потребителей – прежде всего, студентов. Это вызывает необходимость в дальнейшем совершенствовании процедур и методик оценки уровня удовлетворенности потребителей образовательных услуг вуза, в частности, в области обучения иностранному языку.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (<http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>)
2. **Жигалев Б. А.** Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе: автореф. дис. докт. пед. наук. – Шуя, 2012. – 36 с.
3. **Семенова Е.В.** Об оценке качества образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. - № 12-1. С. 88-91.
4. **Тукубаев З.Б., Умаров А.А.** Модель управления качеством образования в вузе // Управление большими системами. – 2012. - Вып. № 37. С. 95-144.
5. **Шебашев В.Е., Казаринов С.В., Парфенов А.В.** К вопросу управления качеством образования в высшем учебном заведении // Успехи современного естествознания. - 2008 - №4. С. 93-95.
6. **Зверев В.В.** Анализ мирового и российского опыта создания систем управления качеством / В.В. Зверев, В.Н. Козлов, В.Е. Магер, Г.В. Панчихина, Е.Ю. Попова, Л.В. Чёренькая. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. 114 с.
7. **Владимирский Б.М.** Требования к содержанию современного университетского образования // Перспективы создания ЮФУ – вуза инновационного типа мирового уровня. – Ростов-на-Дону, 2006. – 240 с.

8. **Елисеева Е.Н.** Оценка удовлетворенности потребителей образовательных услуг на факультете управления // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 3 (294). Управление. Вып. 8. С. 107-110.
9. **Munteanu C., Ceobanu C., Bobâlcă C., Anton O.** An analysis of customer satisfaction in a higher education context // International Journal of Public Sector Management, 2010. Vol. 23 Iss: 2, pp. 124-140.
10. **Francis D.E.** Lean and the learning organization in higher education // Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Iss. 157, April 28, 2014.

*Автор выражает благодарность выпускнице магистратуры Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого В.В. Алиной за помощь в проведении исследования.*

**УДК 378:811**

**Е.Н. Кабанкова**

Севастопольский государственный университет

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования познавательной самостоятельности, как интегративного качества личности, основу которого составляют интеллектуальные способности, умения и навыки, готовность и стремление к самостоятельности, владение приемами познавательной деятельности, активность, корректировка деятельности в соответствии с методическими установками. Показано, что познавательная самостоятельность проявляется и получает свое развитие через познавательную деятельность. Рассматриваются педагогические и психологические закономерности ее формирования.

**Ключевые слова:** самостоятельность, деятельность, активность, познавательная самостоятельность, самостоятельная работа.

**Введение.** Глобальные изменения в культурной и образовательной сферах жизни общества обуславливают необходимость формирования компетентной, конкурентоспособной, социально активной личности, способной ориентироваться в возрастающем потоке информации, заниматься самообразованием в зависимости от требований времени и ситуации. Бесперывное совершенствование знаний возможно только при высокой познавательной активности студента. В связи с этим, одним из весомых требований Федерального закона «Об образовании в РФ» является развитие в учащихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей [1].

Именно поэтому высшим учебным заведениям необходимо обеспечивать постоянный личностный рост будущих специалистов в условиях самостоятельного обучения, развивать в них действенное отношение к будущей профессии и стремление к самосовершенствованию и

саморазвитию. Развитие познавательной самостоятельности, познавательных интересов студентов даст возможность самостоятельно формулировать и ставить цели, принимать решения, нести ответственность за свои действия и достигнутые результаты.

Изучение вопроса познавательной самостоятельности свидетельствует о сложности и многоаспектности данного понятия. Его важность в профессиональном развитии специалиста, испытывающего потребность в самообучении, саморазвитии и самоактуализации, характеризуется способностью и умением активно, собственными силами, без посторонней помощи осуществлять полный цикл познавательной деятельности, а именно: самостоятельно овладевать знаниями, умениями и навыками, использовать современные средства обучения и коммуникации для решения профессионально и социально значимых задач.

На наш взгляд, личность формируется и проявляется через самостоятельную деятельность, готовность к деятельности и умение осуществлять деятельность. Именно деятельность как интегративное качество личности является главным условием и средством развития не только общества в целом, но и основой становления и развития человека в частности. Именно поэтому мы считаем, что деятельностный подход является неременным условием образования, развития и функционирования всех качеств личности.

Анализ взглядов психологов в области теории деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) позволяет утверждать, что теория деятельности обеспечивает возможность рассматривать объективные и субъективные условия, отношение между ними, являющиеся важными механизмами формирования и развития личности. Поэтому вполне очевидно, что категория деятельности играет ключевую роль в понимании человека, его социальных характеристик.

При этом деятельность определяется как активное взаимодействие человека с окружающей средой, в ходе которой она выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий, таким образом, свои потребности [2, с. 95].

Акцентируем, что понимание человеческой деятельности трактуется учеными по-разному. По мнению А.Н. Леонтьева, деятельность – это единица жизни, опосредованная психическим отражением, функция которой состоит в том, что она ориентирует субъекта в предметном мире, это система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие [3, с. 141].

С.Л. Рубинштейн утверждает, что «основным способом существования психического явления является его существование в качестве процесса, в качестве деятельности» [4, с. 255]. Поскольку деятельность человека не является внешней операцией субъекта над объектом, то она характеризуется сложными трансформациями, в процессе которых формируется сам субъект в условиях совместной человеческой деятельности.

Существенным нам представляется мнение М.С. Кагана, который под деятельностью понимает «способ существования человека», а человека рассматривает как «деятельное существо». При этом деятельность, как отмечает ученый, проявляется в разных формах, способствует развитию и формированию склонностей, способностей личности, вовлеченных в процесс совместной деятельности [5].

Г.И. Щукина, исследуя деятельность, а именно познавательную в качестве фундаментальной, считает, что знания, полученные в процессе познавательной деятельности, являются основой для раскрытия творческого потенциала личности. Она рассматривает познавательную деятельность как личностное образование, выражающее интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, умственно эмоциональную чувствительность в познавательном процессе [6].

Стоит отметить, что в процессе обучения познавательная деятельность рассматривается как процесс движения студентов от незнания к знанию, от неумения учиться к умению, от случайных наблюдений в систему познания действительности. Человек, получая новые знания, может влиять на мир, который, в свою очередь, влияет и на человека. При этом личность получает определенный опыт, обогащается новыми знаниями и умениями, без которых невозможно самостоятельное познание действительности. Именно поэтому познавательная деятельность человека является непрерывным процессом *интериоризации* (теоретической деятельности) и *экстериоризации* (практической деятельности), но уже на более высоком уровне.

Таким образом, познавательная самостоятельность проявляется и получает свое развитие через познавательную деятельность. Однако такую связь не следует рассматривать в качестве непосредственной. Она должна включать педагогические и психологические закономерности формирования и развития феномена «познавательная самостоятельность».

Отметим, что проблема развития самостоятельности в целом, и познавательной в частности, интересовала людей с глубокой древности и анализировалась многими известными педагогами и психологами (Е.Я. Голант, А. Дистверг, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др.).

Дидактические взгляды А. Дистверга направленные на развитие самостоятельности как готовности к достижению разумных целей, активности собственных мыслей, желаний и потребностей. Он утверждал, что собственно человеческое в человеке – это его самостоятельность, любые методы обучения являются положительными, если они возбуждают в учащемся самостоятельность [7]. К.Д. Ушинский подчеркивал важность не только передавать знания студенту, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без наставника приобретать новые знания.

В современных педагогических исследованиях актуализируется проблема самостоятельности для высшей школы в связи с поставленными перед ней задачами: «становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося,

формирование навыков самостоятельной учебной деятельности, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности». [1]. Именно поэтому курс на формирование самостоятельности студентов становится основой подготовки современных специалистов.

В контексте исследования акцентируем внимание на то, что самостоятельность часто связывают с активностью личности, характеризующаяся участием человека в той или иной деятельности. Поэтому вполне закономерно возникает потребность в разграничении понятий «самостоятельность» и «активность».

Активность личности рассматривается как деятельное отношение к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной сферы на основе освоения общественно-исторического опыта человечества. Способами ее проявления служат творческая деятельность, волевые действия, общение.

Существенной нам представляется позиция К.А. Абульхановой-Славской, определяющей активность как присущий личности способ объективизации, самовыражения в соответствии с ее потребностями в признании, ценностных ориентаций и многое другое. Личность с помощью своей активности находит предметы, условия и ситуации удовлетворения потребностей, регулирует отдельные действия и поступки, соответствующим образом структурирует, моделирует, преобразует действительность [8, с.113-114]. Активность проявляется в состоянии готовности, в стремлении к самостоятельной деятельности, а также в качестве осуществления деятельности, выборе оптимальных путей к достижению поставленной цели, тогда как самостоятельность изображает характер этого участия, отражает стремление и способность опираться на собственные решения. Очевидно, что человек мыслит и творит настолько, насколько он свободен и активен. С падением уровня активности понижается и процесс мышления и творческой фантазии.

Таким образом, развитие самостоятельности личности, повышение уровня ее творческого потенциала решается путем формирования познавательной активности, которая, с одной стороны, находит конкретное выявление в самостоятельной деятельности субъекта, а с другой – стимулируется познавательными интересами, определяя характер самостоятельности.

Заметим, что в учебной деятельности активность, направленная на получение знаний, овладение новыми приемами работы всегда связана с самостоятельностью. Так, одним из первых, кто разграничил понятия «активность» и «самостоятельность» был Б.П. Есипов. Активность и самостоятельность – понятия взаимосвязанные, близкие по значению, но не тождественны. Ученый считает, что понятие «активность» шире, чем «самостоятельность». Активность – это проявление личности, характеризующее степень участия в той или иной деятельности, а самостоятельность – это проявление, свидетельствующее о характере этого



участия. По мнению Б.П. Есипова, под активностью следует учитывать творческое отношение индивида к объектам познания, а под самостоятельностью необходимо понимать условие невмешательства из внешней среды [9].

И.Я. Лернер считает, что активность является условием самостоятельности, поскольку нельзя быть самостоятельным, не будучи активным. Он определяет активность как составляющую самостоятельности, имея в виду, с одной стороны, присутствие «творческой жилки» в человеке, а с другой – овладение рациональными способами умственных операций [10]. М.И. Махмутов определяет активность как проявление в учебном процессе волевой, эмоциональной, интеллектуальной сторон личности.

Анализ литературы показал, что активность характеризуют как интегративное качество личности, которое проявляется в деятельности. Активность помогает мобильно оперировать способами деятельности и осуществлять их конструктивную коррекцию, инициативно и критически относиться к определению новых задач, выходящих за пределы ситуации, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности. Активность способствует формированию мотивации учения, навыков умственной деятельности, обеспечивает возможность продуктивно осуществлять учебно-познавательную деятельность.

По мнению Т.И. Шамовой, познавательную активность следует рассматривать как отношение обучаемого к содержанию и процессу познания, стремление к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, а самостоятельность – как реализацию этого отношения в действии, которое не может происходить без активности [11, с. 31-32].

В качестве главного критерия познавательной активности выступает личный мотив, благодаря которому формируется цель познания, достижение которой является основой познавательной самостоятельности. Можно сделать вывод, что познавательная активность и самостоятельность являются двумя взаимосвязанными качествами личности, характеризующиеся стремлением и умением без посторонней помощи овладеть знаниями и видами деятельности. Хотя у них есть много общего, но они полностью не отождествляются. В процессе деятельности развитие самостоятельности способствует активизации учения. В то же время развитие активности создает необходимые и благоприятные предпосылки для развития самостоятельности личности. Таким образом, развитие личности осуществляется на основе деятельности при наличии таких качеств человека, как активность и самостоятельность, взаимосвязанных, но не тождественных понятий.

Следует отметить, что в настоящее время в педагогической науке понятие «познавательная самостоятельность» толкуется по-разному. Так, М.И. Махмутов рассматривает познавательную самостоятельность как интеллектуальную способность личности и ее умение самостоятельно учиться, приобретать знания [12]; Н.А. Половникова видит сущность

познавательной самостоятельности в готовности и стремлении личности продвигаться в овладении знаниями с помощью собственных сил.

Т.И. Шамова считает, что познавательная самостоятельность – это одно из главных интегративных качеств личности, связанное «с воспитанием положительных мотивов к учению, формированием системы знаний и способов деятельности по их применению и приобретению новых, а также с напряжением волевых усилий». Это свойство личности проявляется в возможности овладевать знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи [11, с.69].

М.А. Данилов [25], исследуя познавательную самостоятельность как качество личности, выделяет следующие ее признаки:

- стремление и умение самостоятельно мыслить;
- способность ориентироваться в новой ситуации, находить собственный способ решения новой задачи;
- желание не только понять знания, которые усваиваются, но и способы с помощью которых их можно приобретать;
- критический подход к мнению других;
- независимость собственных суждений.

По мнению ученых, познавательная самостоятельность проявляется в умении решать учебные задачи. Полагают, что студент, который владеет приемами познавательной деятельности, способен на самостоятельность в познании. Таким образом, становится очевидно, что познавательная самостоятельность является, прежде всего, процессом познавательной деятельности, сосредотачивается не на самой деятельности, а на результатах, которые и определяют качественно новое развитие личности.

Рассмотрение различных подходов к определению понятия познавательной самостоятельности позволяет сделать вывод, что *познавательная самостоятельность* – это интегративное качество личности, основу которого составляют интеллектуальные способности, навыки и умения узнавать в процессе целенаправленного поиска, готовность и стремление к самостоятельности, владение приемами познавательной деятельности, активность, корректировка деятельности в соответствии с методическими установками. Главным проявлением познавательной самостоятельности в процессе обучения является осознание учащимися важности и необходимости самого процесса обучения, умение учиться и познавать, формировать свой индивидуальный стиль без посторонней помощи.

Вместе с тем анализ педагогической литературы показал, что важную роль в процессе эффективного развития познавательной самостоятельности студентов играет самостоятельная работа.

Роль самостоятельной работы в познавательной деятельности личности определил Я.А. Коменский, в трудах которого подчеркивается особое значение самостоятельности в обучении. Он считал, что истинные знания можно приобрести с помощью самостоятельных наблюдений и чувственной наглядности. [14, с. 124].

И.Т. Песталоцци считал самостоятельную работу обязательным условием успешного обучения. Он указывал, что необходимо воспитывать личность с развитым желанием самостоятельно приобретать знания из трудовой деятельности на осознании собственных сил. П.И. Пидкасистый в своих трудах акцентировал свое внимание на том, что самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения, а скорее средство привлечения студентов к самостоятельной познавательной деятельности, способ ее логической и психологической организации.

По мнению Б.П. Есипова, самостоятельная работа – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию в специально отведенное для этого время. При этом студенты сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, прилагая свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (или и тех и других вместе) действий [9]. Л.Г. Вяткин называет самостоятельной такую учебную деятельность, при которой в условиях систематического уменьшения прямой помощи преподавателя студенты выполняют задания, способствующие сознательному усвоению знаний, навыков, умений и развитию познавательной самостоятельности.

Н.Г. Дайри, исследуя самостоятельную работу, определяет такие ее признаки как:

- отсутствие посторонней помощи;
- опора на собственные знания, умения, убеждения, жизненный опыт, мировоззрение, выражение личного отношения, проявление инициативы, творческого начала [15].

Анализ научных взглядов относительно самостоятельной работы позволяет выделить следующие основные ее характеристики:

- проявление сознательности, самостоятельности и активности студентов в процессе решения поставленных задач;
- самостоятельная деятельность, мышление;
- способность мыслить, анализировать ситуацию, вырабатывать собственное мнение, самостоятельно принимать решения;
- отношение личности к процессу деятельности;
- совокупность знаний, умений и навыков.

Таким образом, можно утверждать, что самостоятельная работа – это такой вид деятельности личности, который выполняется самостоятельно, без посторонней помощи для достижения поставленной цели. Она определяется как основная форма организации познавательной самостоятельности в процессе деятельности студентов, направленной на развитие личности, формирование новых качеств путем усвоения общенаучных, профессиональных знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, системы поведения.

Следовательно, для эффективного процесса обучения в вузах следует заниматься развитием личности, ее самовыражения и самореализации, формировать потребность в знаниях с целью дальнейшего их применения в процессе самообразования и практической деятельности, познавать не только

усваиваемые знания, но и способы овладения ими, самостоятельно и логически мыслить, критически подходить к выбору изучаемого материала.

Как показал проведенный анализ научной литературы, изучение различных аспектов познавательной самостоятельности студентов является одной из важных проблем педагогической теории и практики, а ее исследование занимается широкий круг исследователей. На основе вышесказанного можно сделать вывод, что познавательная самостоятельность – это интегративное динамическое качество личности, основу которой составляет совокупность умений познавательной деятельности, самоконтроль, стремление к самостоятельности, обобщенные знания и умения, их усовершенствования, творческое применение в различных ситуациях для решения различных проблем.

Для более глубокого изучения проблемы развития познавательной самостоятельности, а также раскрытия ее сущностных характеристик следует обратиться к методологическим основам формирования данного феномена. Нам предстоит определить основные компоненты и их взаимосвязи в общей структуре, а также провести диагностику уровней развития познавательной самостоятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Официальный сайт** Министерства образования и науки РФ. Электронный ресурс: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> . Дата обращения 10.09.2015.
2. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – [2-е издание] – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 175с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. П. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с., ил.
4. **Рубинштейн С.Л.** Принципы и пути развития психологии. – М.: Просвещение, 1959. – 324с.
5. **Каган М.С.** Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328с.
6. **Щукина Г.И.** Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
7. **Дистервег А.** Избранные педагогические сочинения; общ. ред. Е.Н. Медынского. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
8. **Абульханова-Славская К.А.** Деятельность и психология личности. – М.:Наука, 1980. – 335 с.
9. **Есипов Б.П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. 239 с.
10. **Лернер И.Я.** Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / И.Я. Лернер // Сборник статей. – М.: «Педагогика», 1972. – С. 8–16.
11. **Шамова Т.И.** Активизация учения школьников. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
12. **Махмутов М.И.** Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 137 с.
13. **Данилов М.А.** Об условиях развития познавательной самостоятельности и активности учащихся на уроках: сб. статей / М.А. Данилов. – Казань: Таткнигоиздат, 1963. – 96 с.
14. **Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.А. Красновицкого. – М.: Учпедгиз, 1955. – 404 с.
15. **Дайри Н.Г.** Главное усвоить на уроке / Н.Г. Дайри. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ**

В статье рассматриваются особенности технологии обучения в сотрудничестве, раскрывается специфика внедрения данной технологии на практических занятиях в вузе. Дается сравнительная характеристика технологии с групповым методом работы. Рассматриваются такие аспекты как общение, социализация, рефлексия, взаимодействие для саморазвития. Выделено три типа зависимости участников совместного обучения. Представлено содержание деятельности педагога на всех этапах реализации технологии обучения в сотрудничестве.

**Ключевые слова:** технология обучения в сотрудничестве, групповое обучение, внутригрупповая и межгрупповая зависимость, правила работы в группе, интерактивное занятие, кооперация.

Сегодня высшее профессиональное образование должно способствовать развитию основных видов компетенций будущего специалиста. Среди них особую значимость имеют общекультурные и общепрофессиональные компетенции, раскрывающие специалиста как творческую личность и помогающие ему решать профессиональные задачи.

В современном образовательном процессе высшего учебного заведения студент – это не пассивный объект обучения, а субъект, который учится целеустремленно, самостоятельно, осознавая себя, свои склонности и способности и являющийся соавтором и равноправным партнером педагога в образовательном процессе. В этой связи превращению студента в субъект образовательной деятельности способствует внедрение в учебный процесс интерактивных технологий. Одной из таких интерактивных технологий является технология обучения в сотрудничестве.

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning) использовалось в педагогике довольно давно. Оно является важным элементом прагматического подхода к образованию в философии Дж. Дьюи (1970), его проектного метода. Обучение в малых группах использовалось в Западной Германии, Нидерландах, в Великобритании, Австралии, Израиле, Японии. Но в основном технология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р.Славин), университета Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния. [3]

Идеи обучения в сотрудничестве на протяжении всего этого времени развиваются усилиями многих педагогов во многих странах мира, т.к. идея обучения в сотрудничестве чрезвычайно гуманна и педагогична. Сегодня в мировой педагогике и дидактике выделяют целое направление, которое связано с организацией обучения участников занятия в составе малых

учебных групп (как правило, по 3-5 человек). Общее название этого направления – обучение в сотрудничестве (или collaborative learning).

Обучение в сотрудничестве - это совместное (поделенное, распределенное) обучение, в результате которого учащиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом виде.

Технология обучения в сотрудничестве появилась как, альтернативный вариант традиционной системе. Работа обучающихся в группе от двух до пяти человек над одним заданием, работа над одним проектом студентов, объединенных одной идеей, является намного продуктивнее объяснительно - иллюстративного и репродуктивного методов – к такому выводу пришли ученые-педагоги. Авторы технологии обучения в сотрудничестве объединили в едином процессе три идеи:

- обучение в коллективе;
- взаимооценка;
- обучение в малых группах.

При обучении в сотрудничестве решаются следующие задачи:

1. Студент гораздо лучше учится, если он умеет говорить, высказываться, устанавливать социальные контакты с другими членами коллектива.
2. От умения говорить и общаться с другими членами группы зависит и умение студентов грамотно и логически писать.
3. В процессе социальных контактов между студентами создается учебное сообщество людей, владеющих определенными знаниями и готовых получать новые знания в процессе общения друг с другом, в совместной мыслительной деятельности.

Выделяются две процессуальные стороны обучения в сотрудничестве:

1. Общение студентов друг с другом в составе микрогруппы и учебной группы.
2. Собственно процесс обучения.

К основным чертам группового обучения, в отличие от традиционного фронтального и индивидуального относятся:

1. Групповое участие способствует расширению информационного поля, отдельно взятого обучающегося и всей группы в целом. Они учатся работать вместе, обсуждать проблемы, принимать коллективные решения и развивать свою мыслительную деятельность.
2. Социализация. Студенты учатся задавать вопросы, слушать своих коллег, следить за выступлением других и интерпретировать услышанное. При этом постепенно приходит понимание необходимости активного участия в работе группы, ответственности за свой вклад в процессе коллективной работы. Обучающимся предоставляется возможность «примерить» на себя различные социальные роли: задающего вопросы, медиатора, интерпретатора, ведущего дискуссии, мотиватора и т.д.
3. Общение. Студенты должны знать, как и когда надо задавать вопросы,

как организовать дискуссию и как ею управлять, как мотивировать участников дискуссии, как говорить, как избежать конфликтных ситуаций и пр.

4. Рефлексия. Участники занятия должны научиться рефлексии, анализу собственной деятельности. Должны понять, как оценить результаты совместной деятельности, индивидуальное и групповое участие, сам процесс.
5. Взаимодействие для саморазвития. Студенты должны осознать, что успех их деятельности зависит от успеха каждого. Они должны помогать друг другу, поддерживать и вдохновлять друг друга, помогать развиваться, так как в условиях обучения в сотрудничестве это – необходимый «взаимовыгодный» процесс. При этом, каждый отвечает за всех, за все, за весь учебный процесс [1].

В педагогической среде достаточно распространена точка зрения о обучения в сотрудничестве лежит групповое обучение. Если провести сравнительный анализ группового обучения и технологии обучения в сотрудничестве, то можно выделить три отличия:

Первое отличие связано с взаимозависимостью членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи своих товарищей.

Выделяют три типа зависимости участников совместного обучения:

- зависимость от единой цели, которая осознается студентами и которую они могут достичь только совместными усилиями;
- зависимость от источников информации, когда каждый участник группы владеет только частью общей информации или источника информации, которая необходима для решения поставленной общей задачи; каждый должен внести свой вклад в решение общей задачи;
- зависимость от формы поощрения, когда каждый студент получает одинаковую оценку за работу и ответственен за общий результат.

Среди возможных способов обеспечить такую ответственность можно выделить следующие:

- выделить одного из членов группы и попросить его рассказать об общем замысле решения задания, плане и т.д.;
- распределить учебный материал, виды деятельности между студентами;
- оценка, которую получает группа, является как бы исходной, ее можно улучшить, если каждый член группы сможет что-то добавить к сказанному, сделанному, и пр.;
- выбрать по одному студенту из каждой группы и предложить им небольшую контрольную, тест.

Помимо внутригрупповой, на занятиях осуществляется межгрупповая зависимость. Все варианты межгруппового общения по мнению Т. А. Краснобородкиной [3] можно свести к трем основным формам:

- совместно-индивидуальной (каждая группа представляет итог своей

деятельности; решения обсуждаются, из них выбирается лучшее («ярмарка» идей);

- совместно-последовательной (продукт деятельности каждой группы становится определенной ступенью к решению общей проблемы («лесенка», «эстафета»);
- совместно-взаимодействующей (из предложений выбираются определенные аспекты групповых решений, на основании которых затем вырабатывается общий для всего коллектива итог).

Второе отличие технологии обучения в сотрудничестве заключается в том, что в ходе ее реализации специальное внимание уделяется социальным аспектам обучения, способам общения между членами группы. Этому аспекту специально обучают, он обсуждается на уровне микрогруппы и студенческой группы. Более того, на занятиях такого типа общая оценка работы группы (описательного плана, не всегда в баллах) складывается из оценки формы общения студентов в группе наряду с академическими результатами работы.

Учитывая вышеизложенное, можно утверждать, что технология обучения в сотрудничестве в большей степени, чем групповое обучение способствует формированию у студентов навыков работы в команде.

Технологию обучения в сотрудничестве следует использовать, когда нужно решить проблему, с которой тяжело справиться индивидуально, когда у студентов есть информация, опыт, ресурсы для взаимного обмена, когда одним из ожидаемых учебных результатов является приобретение навыка работы в команде. При использовании технологии «учебного сотрудничества» группы студентов работают на протяжении одного занятия или нескольких недель для того, чтобы узнать что-то новое или выполнить конкретное учебное задание.

В современном вузовском интерактивном практическом занятии выделяются следующие этапы [2]:

- 1 этап. Мотивация.
- 2 этап. Объявление прогнозируемых учебных результатов.
- 3 этап. Предоставление необходимой информации.
- 4 этап. Интерактивное упражнение или упражнения.
- 5 этап. Рефлексия.

Если опираться на данную структуру, то как правило, технология обучения в сотрудничестве используется на четвертом основном этапе, который занимает обычно около 60% времени и предполагает:

- инструктирование преподавателем студентов о целях упражнения и о последовательности действий;
- разделение на группы и распределение ролей и заданий;
- выполнение задания или заданий, при этом педагог выступает как организатор взаимодействия студентов, как консультант и как ведущий;
- презентацию результатов выполнения упражнения или упражнений.



Технология обучения в сотрудничестве на занятии предусматривает следующее: преподаватель разбивает студентов на группы по 3-5 человек и предлагает им коллективно выполнить какое-либо задание – решить проблему с опорой на их предыдущий опыт и знания, найти новое решение, провести исследование, разработать проект и т.д. Учебные задания структурируются таким образом, что все члены микрогруппы оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми и при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач.

Так, например, на четвертом этапе интерактивного семинарского занятия по педагогике по теме: «Современный школьник и особенности работы с ним» первокурсники в трех микрогруппах составляют социально-педагогический портрет современного школьника. Данное задание выполняется на основе предварительно изученных студентами материалов периодической печати и на основе анализа материалов мини-опросов, проведенных в ходе подготовки к семинару. Каждая группа представляет свой вариант «портрета», далее в режиме круговой беседы создается обобщенный портрет современного школьника начала 21 века.

Роль преподавателя на таких занятиях не сводится только к информированию и контролю, он становится организатором активной мыслительной деятельности студентов. Его функции заключаются в консультировании, координации внутригруппового и межгруппового взаимодействия.

Содержание деятельности педагога на практических (семинарских и лабораторных) занятиях с использованием технологии учебного сотрудничества заключается в следующем:

1. Определить цели, в том числе и социальные (какие навыки межличностного общения и работы в небольших коллективах будут необходимы на занятии).

2. Провести подготовку к занятию:

- создание микрогрупп;
- подготовка помещения таким образом, чтобы была возможность обмениваться мнениями и подходить педагогу к группе;
- отбор учебного материала, который определяется видом задания;
- распределение ролей между участниками занятия в группе.

3. Дать задание, разъяснить студентам, какой ожидается результат, и как он будет оцениваться. Здесь же обязательно преподаватель должен обратить внимание студентов на то, как они должны работать в составе группы и предложить к обсуждению примерные правила работы в группе, например, такие:

- предоставьте возможность каждому сказать, как он считает нужно выполнить задание;
- проверьте, что каждый член группы усвоил базовый материал предыдущего занятия;
- удостоверьтесь в том, что все познакомились с изучаемым материалом и

пришли к общему мнению о том, к каким выводам можно на основании этого материала прийти;

- вовлеките в работу всех членов группы;
- внимательно выслушайте мнение членов группы;
- не меняйте своего мнения, кроме тех случаев, когда будут представлены убедительные доводы;
- критикуйте взгляды, а не людей, которые их излагают.

4. Помочь студентам начать работу в группе.

5. Следить за тем, чтобы занятие в форме учебного сотрудничества протекало эффективно, вмешиваться в ход его по необходимости, направлять ход работы, помогать в выборе наиболее эффективных способов достижения стоящей задачи, отвечать на возникающие вопросы.

В ходе координации деятельности групп нужно поощрять хорошие межличностные отношения, замеченные удачные подходы к решению задач. Важно оценивание работы студентов, организация обсуждения членами группы того, насколько хорошо они взаимодействовали друг с другом.

Технология обучения в сотрудничестве создает на занятии атмосферу взаимопомощи и взаимообучения. Выбирая для себя работу в составе группы, участники «примеряют» различные роли - пробуют свои силы в качестве консультантов, рецензентов, экспертов, архивариусов, докладчиков, секретарей, наблюдателей, хронометристов. Возможны и другие роли. Распределение ролей позволяет каждому студенту группы активно включиться в работу. Если группа работает на протяжении длительного времени в одном составе, желательно менять роли. Рекомендуются объединять в одной группе студентов с разным уровнем подготовки. В разнородных (в половом, этническом, культурном отношении) группах стимулируется творческое мышление и интенсивный обмен идеями, проблема может быть рассмотрена с разных сторон, что помогает им раскрыть свои возможности, реализовать индивидуальные особенности.

Работа в малых группах предоставляет всем студентам возможность действовать, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, владение приемами активного слушания, выработки общего решения, разрешения возникающих разногласий)

Взаимодействие в группах воспитывает умение обосновывать свою позицию и отказываться от своего мнения, если кто-то из участников группы окажется более убедительным. Данная технология даёт возможность даже студентам со слабой подготовкой почувствовать себя в роли лидера, человека, отвечающего за важный участок работы, без которого невозможен общий успех. Важно также, что в ходе обучения в сотрудничестве студенты учатся ответственному отношению к делу, так как от качества выполненной работы зависит общий результат. Все эти характеристики необходимы будущим корпоративным работникам. Кооперация на сегодня является одной из самых распространенных форм отношений людей в профессиональной деятельности, так как большинство производственных научных и

профессиональных задач требует для своего решения приложения именно коллективных усилий [4].

Таким образом, технология обучения в сотрудничестве является эффективной интерактивной технологией, способствующей формированию у студентов информационных и коммуникативных умений и соответствующих профессиональных компетенций.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. **Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М.** Педагогика. – М.: Академия, 2007. - 491 с.
2. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. Под ред. Н. Воскресенской и С. Шехтера. - М.: Межрегиональная ассоциация «За гражданское образование», Фонд «Сивитас», 2005. - 184 с.
3. **Карбанович О.В., Лупядова Л.Ю., Якимович И.Г.** Методика и технологии гражданско-правового образования. Методическое пособие. – Брянск: «Курсив», 2012.- 115с.
4. **Кашлев С.С.** Интерактивные методы обучения: учеб. – метод. пособие /С.С. Кашлев. - Минск: Тетра Системс, 2011.-192 с.

**УДК 378:14.013:316.48**

**Т.А.Баранова**

Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

### **ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

В статье рассматривается понятие «самореализация» в контексте личностно-ориентированного профессионального образования. Определены внутренние и внешние условия, способствующие успешному раскрытию собственных личностных возможностей студента в рамках процесса обучения и воспитания. Представлены результаты экспериментального исследования, проведенного на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого на предмет анализа уровня субъективного контроля, особенностей самореализации личности, личностных ориентаций и социальной включенности студентов.

**Ключевые слова:** самореализация, самоактуализация, самоактуализирующаяся личность, личностно-ориентированный подход, внутренние и внешние условия самореализации, субъективный контроль, личностные ориентации.

Выдвижение личности студента в высшем учебном заведении на первый план педагогического процесса обусловило замену традиционного обучения и воспитания на личностно-ориентированное профессиональное образование, которое позволяет учесть культурную идентификацию, социальную адаптацию и саморазвитие личности, что способствует освоению общечеловеческой культуры, гуманитарной, духовно-

нравственной, информационной и коммуникативной культуры, а также культуры организации самостоятельной образовательной деятельности и самореализации.

На сегодняшний момент личностно-ориентированный подход в образовании, провозглашенный ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики, не имеет однозначного понимания в научной среде (Е.В. Бондаревская, И.В. Давыдов, В.С. Ильин, И.А. Колесникова, Л.И. Новикова, В.И. Слободчиков, Э.Ф. Зеер и др.). Нам близка точка зрения И.С. Якиманской на этот феномен, которая выделяет следующие значимые позиции личностно-ориентированного обучения и воспитания:

- личностно-ориентированное обучение и воспитание должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности обучающегося, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;
- образовательный процесс личностно-ориентированного обучения и воспитания представляет каждому студенту, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;
- критериальная база личностно-ориентированного обучения и воспитания учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений и навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявлений);
- личностно-ориентированное обучение и воспитание строится на принципе вариативности, то есть признании разнообразия содержания и форм учебного процесса [1, с.172-175].

Итак, анализируя установки личностно-ориентированного обучения и воспитания, предложенные ученым, можно говорить о ярко выраженной психологической составляющей данного подхода, то есть об ориентации на приоритет интересов и потребностей личности студента, а также о фокусировании внимания на саморазвитие, самореализацию и самоактуализацию учащегося. Основу личностно-ориентированного обучения и воспитания составляет диалог между субъектами образования, то есть эффективная система взаимодействия студента и преподавателя, что дает возможность обеспечить продуктивную самореализацию личности учащегося.

Идея саморазвития, самореализации, самоактуализации и «самости» в целом является центральной для многих психологических концепций. Одним из первых, обозначившим проблему самореализации в науке, является представитель гуманистического направления психологии Абрахам Маслоу. В своей теории потребностей он определял потребность в самоактуализации как высшую ступень в иерархии потребностей человека, рассматривая ее при этом как потребность в реализации своих возможностей. «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» [2, с.153]. 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 позиционируются как единые для личности [3, с.199-212]. По мнению А. Маслоу, самореализация – «это не вещь, которую можно иметь или не иметь. Это процесс, не имеющий конца, подобный буддийскому пути просветления. Это способ жизни, способ работы и отношение к миру, а не единичное достижение» [3].

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 [4].

Следовательно, самоактуализацию и самореализацию можно рассматривать как две неразрывных стороны одного процесса, процесса роста и развития, итогом которого является человек, раскрывшийся в максимальной степени и использующий весь свой потенциал, или самоактуализировавшаяся личность.

Обратим внимание на отличительные особенности самоактуализирующейся личности, определенные 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 объективная система оценок;
- постоянное стремление к самосовершенствованию, повышению знаний, умений, способов взаимодействия с людьми, улучшению своего характера и т.п.;
- творческий подход к любому делу, открытость новому опыту, то есть усиление креативности;

- конгруэнтность, т.е созвучие, совпадение мыслей, слов, действий, желаний человека [5, с.108-117; 6, с.118; 155].

Исходя из вышесказанного, мы интерпретируем самореализацию как процесс целенаправленного раскрытия собственных возможностей, благодаря которому человек становится незаурядной личностью.

В структуре личностной зрелости студента самоактуализация связана с потребностью в самореализации и разворачивании потенциалов личности, осмыслении и осуществлении своего Я.

Рассмотрим внутренние и внешние факторы успешной самореализации личности студента. Внутренние аспекты самореализации определяются внутренними силами и потенциями личности. Опираясь на теорию потребностей А. Маслоу, сделаем акцент в контексте нашей работы, на следующих личностных характеристиках студента:

- мотивационной – интерес к обучению, потребность учиться в данном вузе, стремление к успеху и профессиональному росту;
- ценностной – наличие ценностей, характерных для самоактуализирующейся личности;
- эмоциональной – способность радоваться жизни и контролировать, управлять эмоциональным состоянием, удовлетворение от учебного процесса и результатов собственной деятельности;
- коммуникативной – способность выстраивать конструктивные межличностные отношения.

Следует отметить, что, механизмом самореализации является собственная активность личность, то есть ее осмысленность целей-ценностей самореализации. Внешние условия самореализации способствуют оптимальной актуализации личностных потенциалов студента. В рамках образовательного учреждения внешние условия могут выражаться в виде психологической помощи студентам, социально-педагогической защиты, психолого-педагогической коррекции индивидуального развития, стимулирования социальных контактов, внедрения программы адаптации, организации досуга.

Сложность обеспечения благоприятных как внутренних, так и внешних условий для эффективной самореализации заключается в их сбалансированном и гармоничном сочетании. Иначе говоря, они функционируют в неразрывной взаимосвязи, не существуют и не могут в полной мере обеспечивать полноценную самореализацию личности студента изолированно друг от друга.

В аспекте поставленной проблемы нам представляется необходимым уточнить эмпирическим путем существование как внутренних и внешних факторов успешной самореализации в рамках образовательного процесса современного высшего учебного заведения, в частности, в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Проводимое нами исследование было направлено на выявление уровня субъективного контроля с помощью методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера [7], на выяснение особенностей самореализации личности студента

посредством методики «Тест-суждений самореализации личности» (С.И. Кудинов) [8]; определение личностных ориентаций (правильная ориентация во времени, ориентация на собственные цели, убеждения и ценности, гибкость поведения, способность быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, самопринятие, самоуважение, контактность, познавательная потребность, креативность) путем использования самоактуализационного теста (САТ) [9] и теста «Смыслжизненных ориентаций», адаптированного Д.А. Леонтьевым [10]; установление факта присутствия или отсутствия благоприятных психолого-педагогических условий через авторский опросник.

При организации экспериментального исследования в число респондентов были включены студенты 4 курса в количестве 100 человек, возраст испытуемых составил от 20 до 22 лет.

Рассмотрим данные (см.табл.1), полученные при использовании методики Дж.Роттера «Уровень субъективного контроля» по четырем шкалам, определяющим качества личности студента, способствующих достижению социального успеха и, следовательно, успешной самореализации в процессе обучения.

**Таблица 1**

**Уровень субъективного контроля**

Шкалы	Уровень субъективного контроля (%)	
	высокий	низкий
Общая интернальность	57	43
Интернальность в области достижений	71	29
Интернальность в области неудач	52	48
Интернальность в области межличностных отношений	35	65

Итак, большинство студентов, участвующих в эксперименте, полагают, что основная часть важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, соответственно, чувствовать свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь. Также они настроены на позитивную систему отношений к миру и осознанность смысла и целей жизни. 71% респондентов считают, что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Значительная часть испытуемых старается не перекладывать ответственность за неудачи на других. В области межличностных отношений среди студентов наблюдаются трудности в установлении контактов с окружающими. Данный факт свидетельствует об отсутствии способности динамично формировать

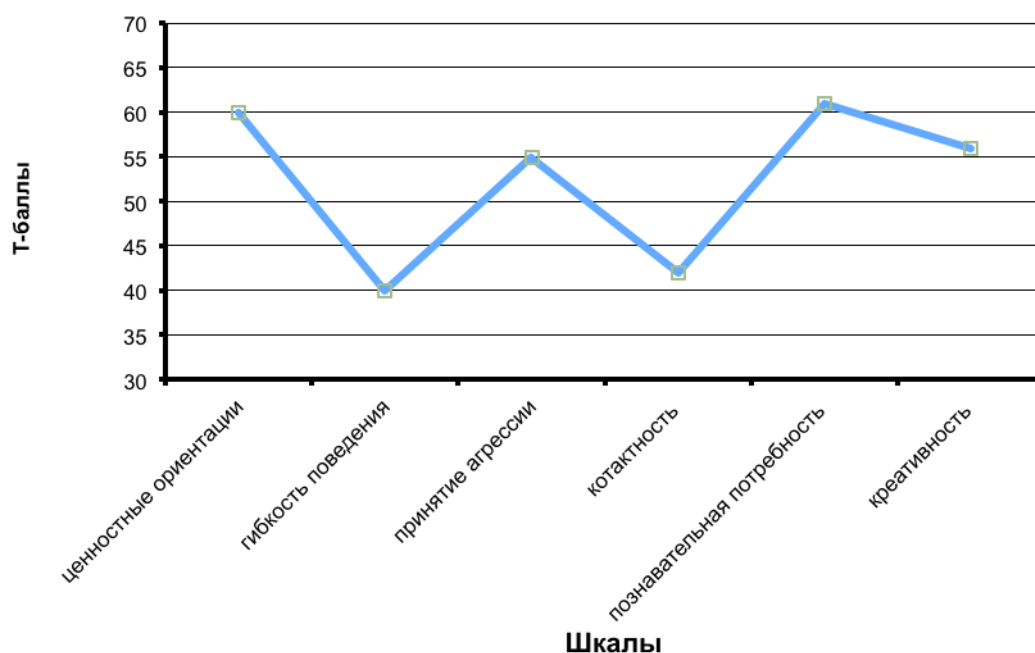
свой круг общения и о склонности считать свои межличностные отношения скорее итогом активности партнеров, чем своим.

В ходе анализа результатов по методике В.А. Кудинова выявлено, что у респондентов преобладают показатели личностной (35%) и социальной (55%) самореализации. Данные по личностной самореализации свидетельствует о постоянном стремлении студентов к личностному совершенству, к активному личностному росту, а также к самовыражению своих личностных качеств с целью достижения высоких результатов в личностном и духовном развитии. Доминирование социальной самореализации указывает на значимость для испытуемых общественной деятельности, иначе говоря, учащиеся направляют все свои усилия на реализацию своих возможностей в социальной и общественной жизни.

Изучив средние и выше среднего показатели шкал самореализации, отметим, что у большинства респондентов (67%) существенную выраженность имеют следующие шкалы: «Социально-корпоративные установки самореализации», «Субъектно-личностные установки самореализации», «Оптимистичность», «Интернальность», «Креативность», «Конструктивность». Данный факт характеризует респондентов как личностей, стремящихся реализовать себя исключительно во благо общего дела и других людей, быстро и качественно осваивать специфические действия, приемы, способы самовыражения и освоения новых навыков собственного самосовершенствования. Однако при этом наблюдается доминирование установок к позиционированию своей персоны с использованием широкого набора средств, в том числе неординарных, нестандартных. Самореализация у значительной части студентов сопровождается позитивным психоэмоциональным настроением, преобладают положительные эмоции, а именно, радость, удовлетворенность процессом и результатами своей деятельности. Они хорошо контролируют свое поведение, поступки и реакции при самореализации, что позволяет им прогнозировать ситуации и с уверенностью двигаться к завершению дел. Следует отметить, что в случае неудачи студенты способны анализировать свои ошибки и исправлять их. Респонденты с легкостью могут переключаться с одной деятельности на другую, хорошо чувствуют обстоятельства.

Используя полученные значения по САТ, выстроим усредненный профиль личности студента (см. диаграмму на Рис. 1).





**Рис.1. Усредненный профиль личности студента**

Графически изображенный усредненный профиль личности студента 4-го курса демонстрирует высокий показатель по шкале ценностных ориентаций (60 T-баллов) и существенно низкий показатель по шкале гибкости поведения (40 T-баллов), высокий балл по шкале принятие агрессивности (55 T-баллов) и низкий - по шкале контактность (42 T-баллов). Вышеобозначенные данные указывают, соответственно, на:

- 1) высокую степень самоактуализации;
- 2) неспособность учащихся конструктивно взаимодействовать с окружающими людьми, быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию;
- 3) готовность принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы;
- 4) неспособность респондентов быстро устанавливать глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми.

Обращаясь к результатам теста «Смыслжизненные ориентации», отметим, что 80% опрашиваемых считают себя целеустремленными личностями, уверенными в своих силах. Большинство студентов не отрицают значимости влияния окружающих факторов. Ориентация на «цели», «процесс» и «результат» у большинства респондентов практически на одном уровне по степени значимости. Преимущество имеет параметр – процесс, то есть студенты воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный, наполненный смыслом и содержанием. Таким образом, полученные данные подтверждают, что значительная часть испытуемых имеет четкие и конкретные цели в жизни и достижение одной

влечет за собой возникновение другой цели, что, безусловно, требует от личности активных действий.

В проводимом исследовании нас также интересовало субъективное восприятие студентами условий, создаваемых в вузе для их успешной самореализации. Вследствие чего были сформулированы вопросы, сфокусированные на выяснение этих факторов.

На вопрос *«Как Вы считаете, необходимо ли наличие студенческой общественной организации в вузе?»*, утвердительно ответили 94% студентов. Отвечая на вопрос, *«Какие общественные студенческие организации следует создавать сегодня в вузе? Хотелось бы вам заниматься какой-либо общественной деятельностью?»* преобладающая часть респондентов в приоритете отметили организацию поддержки; досуговые организации определили на 2 место по значимости; политические, экономические и правовые организации - на 3 место; на второй вопрос 82% студентов сказали «да». Далее испытуемым было предложено высказать свое мнение относительно того, кто должен выступать в роли основного организатора внеучебной, социокультурной деятельности. Так, 45% студентов считают, что это – администрация вуза, 25% - сами студенты, 18% - кураторы групп, 12% - преподаватели. Следует отметить, что 68% опрошенных активно участвуют в общественной жизни института и университета, в частности, в культурно-массовых мероприятиях, спортивных соревнованиях, студенческих научных конференциях. 52% ответили положительно на вопрос *«Содействует ли (оказывает помощь) администрация института (университета) участию студентов в общественной жизни и культурно-массовых мероприятиях»*. Давая субъективную оценку эффективности вышеупомянутой помощи по 5-балльной шкале, лишь 18% студентов поставили оценку 5, 42% испытуемых – 4, 32% оценили в 3 балла, 5% и 3% - 2 балла и 0 баллов, соответственно. Особое внимание, необходимо обратить на то, что 67% опрошенных студентов заинтересованы в создании на базе вуза Центра развития личности, в котором можно будет получить психологическую помощь, полезные навыки для гармоничной, счастливой жизни и успешной профессиональной карьеры.

Подводя итоги исследования, следует сделать вывод о том, что студенты продемонстрировали высокую степень личностной причастности и приобщённости к обучению и общественной жизни в Санкт-Петербургском политехническом университет Петра Великого. Дисбаланс наблюдается лишь в сфере межличностных отношений, что, по нашему мнению, объясняется отсутствием целенаправленных программ как в рамках обучения, так и вне его, способствующих гармонизации психологической организации личности учащихся. Таким образом, усиление психологической составляющей образовательного процесса позволит обеспечить оптимальные внутренние и внешние условия для успешной самореализации личности студента.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Якиманская И.С.** Технология личностно-ориентированного образования // И.С.Якиманская / отв.ред.М.А.Ушакова. - М.:Сентябрь, 2000. -175 с.
2. **Maslow A.H.** Toward a psychology of Being. 2-nd ed. N.Y.: Van Nostrand, 1968. XVI +240 p.
3. **Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие. – М. - Ростов н/Д, 1999. - 560 с.
4. **Баррон Ф.** Личность как функция проектирования человека человеком самого себя // Вопросы психологии. - 1990. - №2.- С.153-159.
5. **Маслоу А.** Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: изд. МГУ, 1982. – 282 с.
6. **Маслоу А.** Теория самоактуализации / А.Маслоу // Психология личности. Хрестоматия. – Самара, 2006. - Т.1 – С.383-386.
7. **Shostrom E.L.** Time as integrating factor// Buhler Ch.Massarik F. (eds.) The course of human life/ N.Y., Springer, 1968.
8. **Кудинов, С.И.** Полисистемный подход исследования самореализации личности // С.И. Кудинов. Сибирский педагогический журнал. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007, 337-346 с.
9. **Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.** – Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. – 1984 -№3. –С.152-162.
10. **Леонтьев Д.А.** Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.:Смысл, 2000. – 18 с.

**УДК: 159.9.072**

**М.В. Оленникова**

Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

## КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНА

В статье рассматривается проблема изучения копинг-стратегий студентов в ситуации экзамена. Приведены результаты экспериментального исследования половых и профессиональных различий использования копинг-стратегий на экзамене. Впервые исследованы различия в копинг-стратегиях студентов технической и гуманитарной направленности в связи с особенностями личностной самоактуализации. Применены методики психологического тестирования. Выявлены корреляционные связи между показателями копинг-стратегий и личностной самоактуализации студентов.

**Ключевые слова:** студент, экзамен, копинг-стратегии, стратегии совладания, стресс, профессиональная направленность.

Уровень вузовской подготовки студентов к профессиональной деятельности часто зависит от особенностей их эмоциональной сферы, от умения во время экзаменационной сессии достигать успеха и демонстрировать хорошие результаты. Экзамен как стресс-фактор занимает одно из первых мест среди различных причин, вызывающих психическое напряжение у студентов. Последствия экзаменационного стресса выходят за рамки ситуации сдачи экзамена и могут оказать негативное воздействие на переживание студента в постэкзаменационный период [1].

Необходимо отметить, что академическая успешность определяется не только уровнем знаний, но и степенью психического напряжения в период сессии. Поскольку экзаменационный период для большинства студентов является весьма напряженным, совладание со стрессом превращается в важную проблему. Повышенный уровень стресса в экзаменационный период оказывает сильное влияние на психическое и соматическое здоровье, работоспособность, показатели познавательных, эмоциональных и физиологических процессов. Несмотря на важность изучения проблемы, следует констатировать, что обобщающие работы по этой теме фактически отсутствуют [2].

В последнее время все большую актуальность приобретает изучение «копинг-стратегий» как важного осознаваемого механизма регуляции поведения и деятельности человека. Обозначение способов противодействия стрессу у западных исследователей получило отражение в понятии «копинг», в значении «успешно справиться, преодолеть». Для обозначения совокупности способов (когнитивных и поведенческих), предпринимаемых индивидом с целью ослабления влияния стресса, Р. Лазарус и С. Фолкман [3] ввели понятие «копинг». Копинг позволяет ослабить стрессовое воздействие ситуации и, таким образом, сохранить психическое и физическое здоровье человека.

В отечественной психологии понятие «копинг» включено в структуру стресса и переводится как «психологическое преодоление» или «совладание», включающее набор способов и приемов преодоления дезадаптации и стрессовых состояний. Изучение проблематики совладающего поведения в нашей стране началось сравнительно недавно. Исследователи (Т.Л.Крюкова, А.Н.Демин, А.Приходько, М.В.Сапоровская, С.А.Хазова, Р.М.Грановская, И.М.Никольская, В.А.Бодров и другие) описывают различные стратегии совладающего поведения, применяемого людьми в трудных жизненных ситуациях. При этом все авторы согласны с тем, что основная функция копинга состоит в эффективной адаптации человека к требованиям ситуации.

В настоящее время не существует общепризнанной классификации типов совладающего поведения. Однако большинство исследователей опираются на концепцию двух стратегий совладающего поведения, предложенных Р. Лазарусом и С. Фолкманом: копинг, ориентированный на проблему, и копинг, сфокусированный на эмоциях. Первый тип совладания связан с рациональным анализом проблемы и проявляется в самостоятельном анализе случившегося, в обращении за помощью к другим людям (мобилизация ресурсов поведения). Копинг, сфокусированный на эмоциях, проявляется в мобилизации ресурсов для регулирования эмоциональных переживаний. Усилия, направленные на регулирование эмоциональных переживаний, могут иметь различные формы: отвлечение от отрицательных эмоций, дистанцирование от проблемы, ориентация на положительные аспекты ситуации и др.

Применительно к конкретной ситуации люди могут использовать разные стратегии, при этом один и тот же человек в различных ситуациях может применять либо разные стратегии, либо наиболее типичные для него стратегии.

Совладающее поведение человека включает множество способов, стратегий и реакций, направленных на преодоление сложных жизненных ситуаций. Целостный стиль совладания представляет собой синтез всех способов и стратегий в индивидуальную для каждого человека структуру, которая определяется как спецификой ситуации, так и личностными особенностями. До настоящего времени в психологической литературе отсутствует единая концепция и классификация способов и стратегий совладания, поскольку многие ситуации достаточно специфичны.

Т.Л. Крюкова [4] подчеркивает, что совладающее поведение запускается определенной ситуацией, задающей его особенности, – «ситуационным фактором». В ситуации экзамена, в частности, происходит оценка степени её стрессогенности, что оказывает влияние на выбор стратегий и стилей совладания. Так, в работе З.Б. Кучиной [5] обнаружены различия в использовании стратегий совладающего поведения студентов на экзаменах разного типа: академическом (устном) и интернет – тестировании. Однако значимое влияние на выбор копинга оказывает и личностный фактор [6,7], включающий личностные особенности и психологические качества, проявляющиеся в ситуации экзамена.

Представляется важным исследование связи личностных показателей и уровня стресса у студентов в экзаменационный период. Плодотворность такого подхода обосновывается в работах Водопьяновой Н.Е. [8], Исаевой Е.Р. [9], Останиной Н.В. [10]. В этих работах подчеркивается необходимость изучения стресса на экзамене как важной теоретической и практической проблемы. Очевидно, что ситуация экзамена, предусматривающая умственные нагрузки в ограниченный промежуток времени, требует от студента мобилизации всех психофизиологических и психоэмоциональных ресурсов, включая весь спектр стратегий совладания.

В этом контексте вопросы исследования копинг-стратегий студентов в ситуации экзамена и их связь с личностными особенностями являются актуальными.

Нами было проведено исследование, цель которого заключалась в выявлении половых и профессиональных особенностей использования копинг-стратегий студентов в ситуации экзамена. Выборку составили студенты технических и гуманитарных специальностей различных вузов Санкт-Петербурга. В исследовании приняло участие 72 студента обоих полов в возрасте от 20 до 24 лет. В соответствии с задачами исследования были выбраны следующие экспериментальные методики [11]:

- Тест «Преодоление трудных жизненных ситуаций ПТЖС/SVF120» В. Янке, Г. Эрдманн, (адаптация Н.Е. Водопьяновой) - для диагностики типичных способов совладания, характерных для студентов в период экзаменов.

- Опросник «Самоактуализационный тест» Э. Шострома - для оценки самоактуализационного потенциала студента, его ценностных и поведенческих характеристик.
- Методика «Копинг- поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, М.И. Паркера; (адаптация Т.А. Крюковой) - для определения наиболее предпочитаемых студентами стратегий совладания в стрессовой ситуации.
- Авторская анкета для определения выраженности психических состояний студентов на экзамене.

Анализ результатов, полученных на основе самооценки типичных психических состояний в ситуации экзамена, показал, что степень эмоциональных переживаний у студентов обоего пола и обоих профессиональных профилей находится на уровне несколько выше среднего. Наиболее часто студенты испытывают на экзамене состояния волнения и напряжения. Значимых половых различий не обнаружено. При этом показатели женщин все же выше, чем показатели мужчин. Отсутствуют значимые различия в изучаемых параметрах и между студентами гуманитарных и технических специальностей. В качестве тенденции можно обозначить наличие более высокого уровня психической напряженности у студентов технического профиля.

Результаты исследования копинг-стратегий студентов в стрессовых ситуациях показали, что наиболее часто они используют стратегии, ориентированные на решение проблемы, и стратегии, ориентированные на избегание. Большая часть студентов на основе самооценки демонстрирует конструктивный стиль поведения в сложных жизненных ситуациях и предпочитает стратегию разрешения проблем.

Стратегия избегания также занимает доминирующее положение в предпочтении студентов. Она характеризуется попыткой избежать контакта со стрессовой ситуацией и уйти от решения проблем. Вариантами этой стратегии являются: «Отвлечение» и «Социальное отвлечение», которые связаны со стремлением человека обратиться за помощью и поддержкой к окружающим людям с целью снять психическое напряжение.

Мужчины и женщины демонстрируют сходные результаты в частоте используемых стратегий. Однако достоверно различаются показатели «Отвлечение» и «Социальное отвлечение», которые в большей степени представлены в женской группе. Сравнение показателей студентов технических и гуманитарных специальностей указывает на наличие достоверных различий в отношении копинга «Избегание». Эту стратегию чаще демонстрируют студенты- гуманитарии.

Результаты диагностики типичных способов совладания, характерных для студентов в экзаменационной ситуации, позволили заключить, что мужчины наиболее часто используют следующие копинг-стратегии: «Контроль над ситуацией», «Самоконтроль» и «Позитивная самомотивация». Эти стратегии относятся к позитивным и касаются действий, направленных на снижение стресса.

Преобладающими стратегиями женщин являются: «Поиск социальной поддержки», «Анципирующее избегание» (намерение предотвращать повторение стрессовой ситуации в будущем или избегать их) и «Заезженная пластинка» (неумение отвлекаться мысленно, постоянно раздумывать над ситуацией, «ломать голову»). В классификации С. Нормана эти стратегии относятся к разряду «негативных» и касаются путей, которые могут усилить стресс. Подобное поведение может свидетельствовать о тенденции постоянно мысленно раздумывать над ситуацией и обвинять себя в ее возникновении. Наименее используемыми как мужчинами, так и женщинами оказались стратегии: «Беспомощность», «Жалость к себе», «Прием лекарственных средств». Эти стратегии в теории совладающего поведения принято относить к пассивным.

Дополняет анализ рассмотрение критериев достоверности различий в группах мужчин и женщин. В целом мужчины в сравнении с женщинами оценивают свои действия в экзаменационной ситуации как более эффективные и воспринимают происходящее скорее как вызов, чем как угрозу. Преобладают копинг- стратегии, связанные с поведенческими и когнитивными реакциями на стресс, с активными попытками разрешить проблему.

Значимые половые различия отмечаются, прежде всего, в отношении эмоциональных копинг- стратегий. Женщины чаще, чем мужчины прибегают к стратегии «Поиск социальной поддержки», связанной с вовлечением других людей в свои переживания. Пассивные стратегии: «Избегание» негативных эмоций, связанных со стрессом, и «Прием лекарственных средств» также в большей степени характерны для женщин.

С целью определения особенностей совладающего поведения у студентов технических специальностей и студентов- гуманитариев мы проанализировали их показатели по тесту ПТЖС.

Доминирующими стратегиями поведения для обеих групп студентов оказались стратегии, относящиеся к группе «активных позитивных»: «Контроль над ситуацией», «Самоконтроль» и «Позитивная самомотивация». Эти данные свидетельствуют о том, что студенты в ситуации экзамена в первую очередь стремятся: обеспечить себе успех, признание и самоутверждение; анализировать ситуацию, планировать и выполнять действия по ее контролю, контролировать свое поведение, сохранять самообладание.

Подсчет достоверных различий, однако, позволил определить, что студенты - гуманитарии, независимо от пола, чаще прибегают к стратегии поиска социальной поддержки, замещению и отвлечению в поиске положительных эмоций.

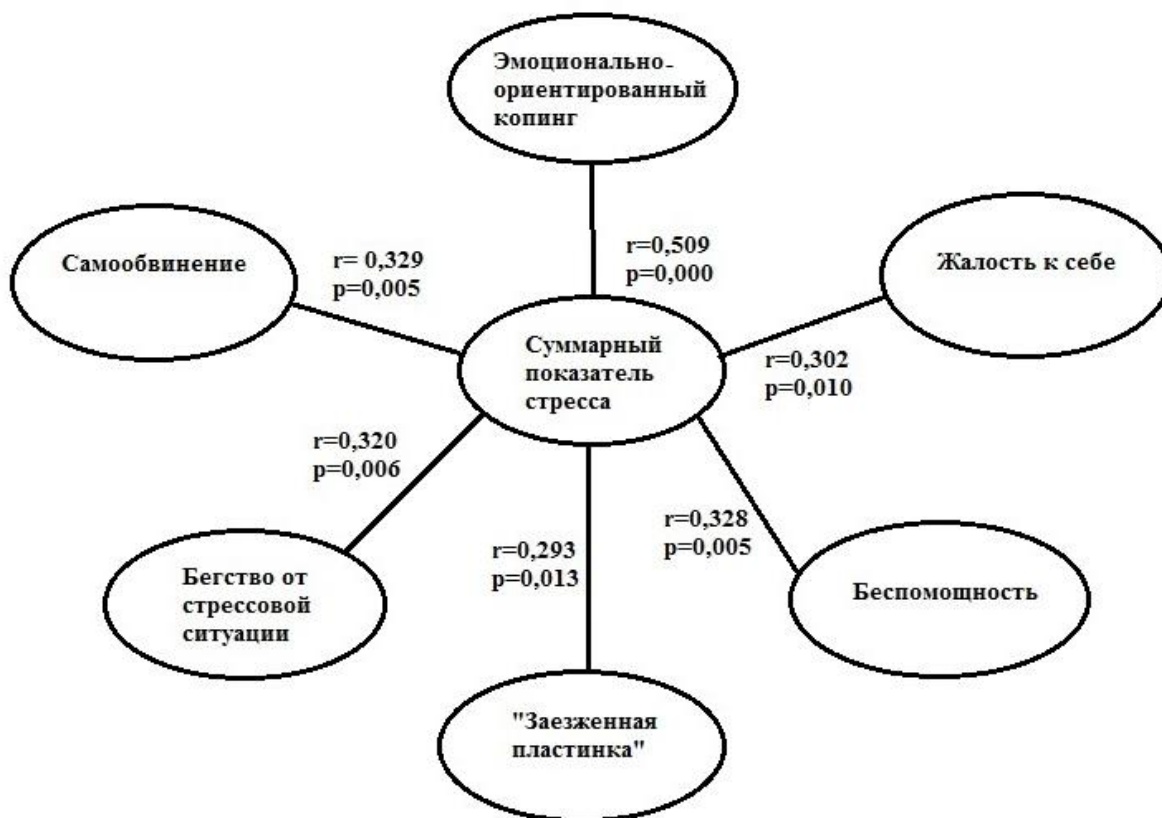
Анализируя применение позитивных и негативных стратегий у студентов разных профессиональных направлений, можно сделать вывод о том, что шкальные значения доминируют исключительно по позитивным стратегиям.

С целью определения проявлений самоактуализации личности в

изучаемой группе студентов был использован «Самоактуализационный тест». При сравнении показателей с учетом достоверности различий можно сделать вывод о том, что мужчины обладают большей независимостью в поступках, в большей степени, чем женщины, принимают себя как личность вне зависимости от оценки их достоинств и недостатков со стороны окружающих. Женщины в большей степени демонстрируют гибкость в поведении, большую ориентацию на эмоции, рефлексивность и способность быстро устанавливать контакты.

Сравнение групп студентов технической и гуманитарной направленности позволяют сделать вывод о том, что студенты технических специальностей обладают большей независимостью в своих поступках и демонстрируют более высокую степень принятия ценностей самоактуализации. Студенты-гуманитарии в сравнении со студентами технической направленности в большей степени демонстрируют творческий подход к проблемам, выраженную ориентацию на эмоциональное переживание проблем, рефлексивность и способность быстро устанавливать контакты.

В результате применения корреляционного анализа получены множественные корреляции между изучаемыми показателями. Обратимся к корреляционной плеяде, которая отражает связи суммарного показателя стресса с показателями копинг - стратегий и личностных особенностей (Рис.1). переживания эмоционального напряжения на экзамене.



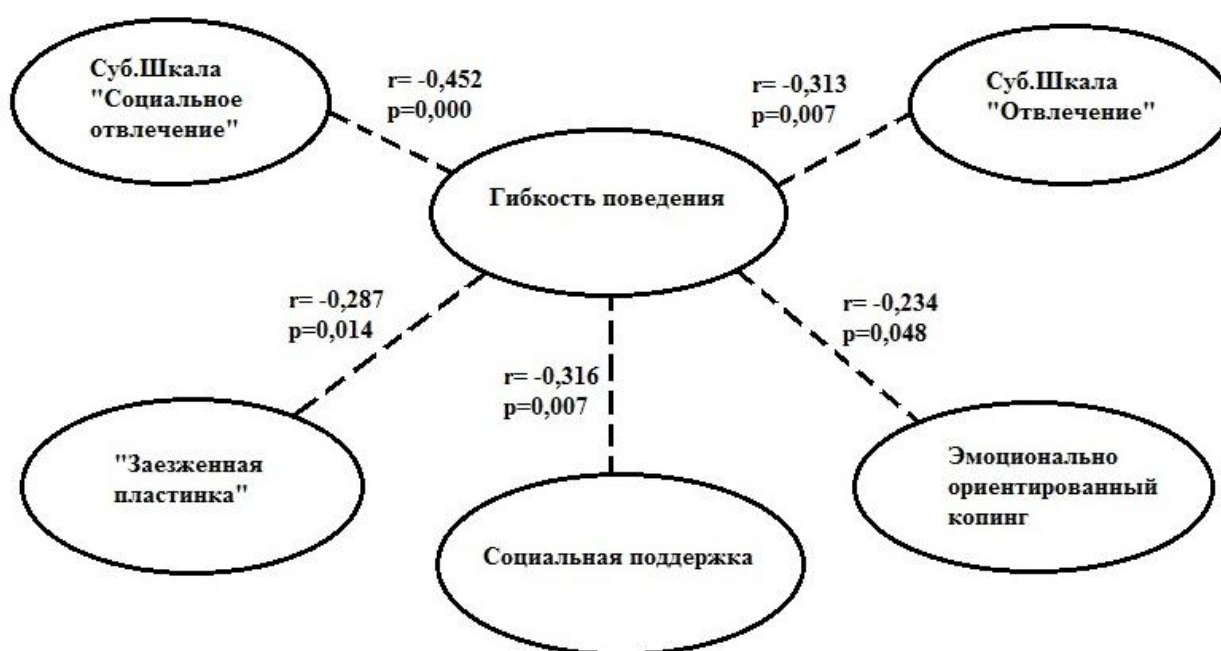
**Рис.1. Связи суммарного показателя стресса с показателями копинг - стратегий и личностных особенностей**



Представляется неслучайной положительная корреляция этого показателя с эмоционально-ориентированным копингом, рядом «негативных» копинг-стратегий и самообвинением.

Трактовать эти данные можно следующим образом: повышение уровня эмоционального напряжения на экзамене связано с нарастанием чувства беспомощности и жалости к себе, попыткой уйти от стрессовой ситуации, неумением мысленно отвлечься от проблемы и ростом самообвинения.

В центре корреляционной плеяды личностных факторов самоактуализации показатель «Гибкость поведения» (рис. 2).



**Рис.2 Взаимосвязь показателя «Гибкость поведения» и копинг - стратегий**

Полученные данные означают, что снижение уровня гибкости поведения (реализация ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию) влечет за собой использование преимущественно эмоционально-ориентированных стратегий, связанных с поиском эмоциональной поддержки, отвлечения в других видах деятельности, а также «пережевывание проблем» стрессовой ситуации.

Отметим еще несколько значимых корреляций. Отрицательная связь самоуважения с показателем «Эмоционально-ориентированный копинг» свидетельствует о том, что способность субъекта ценить свои достоинства заставляет отказываться от неадаптивных стратегий.

Отрицательная корреляция показателей «Бегство от стресса» и «Познавательная потребность» означает, что с ростом потребности в знаниях студенты все меньше склонны «бежать» от стрессовой ситуации.

Положительная корреляция показателя «Сензитивность к себе» и «Замещение» означает, что с ростом способности к осознанию и пониманию своих чувств растет и активность, направленная на обращение к позитивным жизненным проявлениям для преодоления стресса.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Отсутствуют значимые половые различия и различия между студентами разных специальностей в уровне переживания стресса на экзамене.

2. Студенты используют позитивные копинг- стратегии чаще, чем негативные. В ситуации экзаменационного стресса их усилия направлены на снижение напряжения с помощью действий по контролю над трудной ситуацией и собственными реакциями. Для студентов характерно также преувеличение своих способностей, касающихся эффективного преодоления стрессовой ситуации.

3. Существуют различия между мужчинами и женщинами в способах, к которым они прибегают, чтобы справиться со своими негативными переживаниями. Мужчины чаще прибегают к копинг- стратегиям, связанным с поведенческими и когнитивными реакциями на стресс, активными попытками разрешить проблему. Женщины чаще используют эмоциональные стратегии, проявляющиеся в отвлечении от проблем, в избегании сильных переживаний и поиске социальной поддержки.

4. Студенты-гуманитарии, независимо от пола, чаще, чем студенты технических специальностей прибегают к стратегии поиска социальной поддержки, замещению и отвлечению в поиске положительных эмоций.

5. Повышение уровня эмоционального напряжения на экзамене связано с нарастанием чувства беспомощности и жалости к себе, попыткой уйти от стрессовой ситуации, неумением мысленного отвлечения от проблемы и ростом самообвинения. Снижение уровня гибкости поведения влечет за собой использование преимущественно эмоционально-ориентированных стратегий. С ростом способности к осознанию и пониманию своих чувств растет и активность, направленная на обращение к позитивным жизненным проявлениям для преодоления стресса.

Подводя итог следует отметить, что комплексное изучение поведения студентов в ситуации экзамена, включающее определение его личностных особенностей и стратегий совладания, помогут управлять психическим состоянием, приобрести навыки и умения, связанные со снижением неприятных эмоциональных переживаний во время экзаменов. Этой цели могут служить также индивидуальная диагностика студентов и тренинговые занятия.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Жуйкова М. В.** К вопросу о необходимости формирования навыков совладающего поведения // Современная психология: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во «ЭНСКЕ», 2010. С.37-45.
2. **Нартова-Бочавер С.К.** «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5.- С. 20-30.
3. **Lazarus, R.S., & Folkman, S.** Stress, appraisal and coping- New York: Springer.- 324p.
4. **Крюкова Т.Л.** Человек как субъект совладающего поведения //Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы: сб. науч.статей. М., 2008.-С. 138-152.
5. **Кучина З.Б.** 2. Совладание с экзаменационным стрессом у студентов вуза (на примере Интернет-экзамена) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 4. -С. 225-232.
6. **Крюкова Т.Л.** Психология совладающего поведения.: моногр./ Т.Л.Крюкова. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.-267с.
7. **Церковский А.Л.** Современные взгляды на копинг-проблему// Вестник ВГМУ. 2006. Т. 5. - №3. – С. 112-121.
8. **Водопьянова Н.Е.** Психодиагностика стресса: моногр. /Н.Е. Водопьянова. - СПб.: Питер, 2009.- 225с .
9. **Исаева Е.Р.** Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: моногр./Е.Р. Исаева.- СПб.: СПбГМУ, 2009.- 136с .
10. **Останина Н.В.** Теоретические основы формирования копинг-поведения учащихся // Вестник ЧГПУ. 2009. - №1. – С. 109-120.
11. Лучшие психологические тесты /сост. М.В. Оленникова.-М:АСТ; СПб: Сова, 2010.- 639с.

**УДК 377.112.4**

**Т.Н. Крепкая, А.Ф. Мамлеева**  
Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

### **ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Проанализированы проблемы, возникающие у молодых специалистов, в том числе и у выпускников технических вузов при «вступлении» в профессию, а также способы их решения посредством изучения дисциплин гуманитарного цикла. Изучены теоретические работы по психологии в области эмоционального интеллекта. Сделан вывод, о том, что дисциплины гуманитарного цикла способствуют развитию эмоционального интеллекта и социальной компетенции, необходимых для успешной интеграции в профессиональную среду.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, инициативность, взаимодействие, лидерские качества, интеграция в профессиональную среду, социальная компетенция, умения и навыки самообразования, универсальность, «гибкие» навыки, личностные качества.

Эффективное взаимодействие высших учебных заведений и работодателей в вопросах подготовки и дальнейшего трудоустройства конкурентоспособных специалистов является необходимым условием развития системы высшего профессионального образования и трудовых отношений в России. Формирование взаимодействия подразумевает выработку согласованной позиции всех заинтересованных сторон, наличие взаимопонимания между ними и стремления к общему видению ситуации.

Актуальность данной проблемы возрастает в связи с негативными тенденциями в экономике России, в том числе, в плане обеспечения производственных отраслей высококлассными специалистами и трудоустройства выпускников инженерных специальностей.

Нами была поставлена задача провести анализ требований работодателей к компетенциям работников; выявить существующие проблемы взаимодействия технических ВУЗов и предприятий в вопросе выработки единых требований к содержанию подготовки специалистов технического профиля, определить возможности дисциплин гуманитарного цикла в подготовке специалистов, отвечающих требованиям работодателей.

Для детального исследования вопроса взаимодействия ВУЗов и работодателей нами был выбран Южно-Уральский регион, так как он представляет собой мощный индустриальный, экспортно-ресурсный комплекс с исторически сложившейся устойчивой производственной структурой. Данный регион является одним из наиболее развитых в России по объему промышленного производства, качеству производственной базы и численности промышленно-производственного персонала.

Урал представляет собой старейший в стране район горнорудной промышленности, черной и цветной металлургии. Здесь производится четверть продукции черной и цветной металлургии России. Занятость населения в промышленном секторе, согласно отраслевому классификатору видов экономической деятельности на 2010-2012 года составляла 31%, что на 10% выше данного показателя в среднем по стране. В данном регионе проводится модернизация и автоматизация производства при участии российских организаций и зарубежных компаний. В связи с этим существует потребность в качественной подготовке высококвалифицированных работников технических специальностей с набором необходимых компетенций, удовлетворяющих требованиям работодателей и позволяющих эффективно осуществлять профессиональные виды деятельности.

В результате проведенного анализа было выявлено, что взаимодействие между системой высшего профессионального образования и работодателями в вопросах разработки образовательных программ, нацеленных на подготовку конкурентоспособных специалистов, носит несистемный характер. Об этом свидетельствует несогласованность и расплывчатость требований к компетенциям работников, а также отсутствие разработанных форм и методов ведения интерактивного диалога между сторонами. Как и для других регионов Российской Федерации, для Южно-Уральского региона

пути эффективного взаимодействия высшей профессиональной школы и работодателей не вполне определены, что не может не сказываться на качестве подготовки конкурентоспособных специалистов в вузах и их дальнейшем трудоустройстве.

Рассмотрим подробнее некоторые проблемы, связанные с трудоустройством молодых специалистов России и за ее пределами.

Уровень интеллектуализации труда, требующего креативного и профессионального отношения к результатам работы и принимаемым решениям, неуклонно растет. Рост интеллектуализации труда связан с модернизацией и автоматизацией производства. На сегодняшний день существует острая необходимость в подготовке технических специалистов, способных разрабатывать и обслуживать сложное оборудование. Подготовка узких специалистов в тех или иных областях не отражает современные запросы реального сектора экономики, где в настоящее время динамично меняется структура заказов и ощущается потребность в профессиональной мобильности специалистов, обладающих хорошей фундаментальной подготовкой [1]. Следует отметить, что при выполнении образовательного заказа учебные заведения должны учитывать конъюнктуру рынка труда и требования работодателей.

Проблема взаимодействия работодателей и вузов имеет международный характер. В результате исследований, проведенных консалтинговой компанией McKinsey, были получены данные, которые свидетельствуют о том, что проблемы с трудоустройством испытывают около 75 миллионов выпускников учебных заведений. Опрос представителей образовательных учреждений, выпускников и работодателей был проведен в Бразилии, Германии, Индии, Мексике, Марокко, Саудовской Аравии, Турции, Великобритании и США[2]. Причина заключается в том, у выпускников отсутствуют или не в полной мере сформированы навыки и компетенции, в которых заинтересован работодатель. При этом, согласно опросу, проведенному в рамках исследования, около 72% образовательных учреждений считают, что их выпускники готовы к работе на начальных должностях в выбранной ими сфере деятельности.

К основным требованиям работодателей к работникам относятся инициативность, нацеленность на результат и лидерские качества. Однако выпускники вузов порой не умеют решать реальные проблемы и работать в команде, они также не подготовлены работать в режиме цейтнота. В результате компании вынуждены вкладывать средства в обучение будущих сотрудников и формирование нужных компетенций и знаний.

Образование в силу своей традиционности всегда отстает от потребностей общества. В этом заключается одна из причин сложившейся ситуации на рынке трудоустройства молодых специалистов. Именно из-за этого сегодня рынок столкнулся с расхождением между тем, какие специалисты нужны компаниям, и тем, какой специалист выходит из вуза. В результате компании не могут найти специалистов, а выпускники не могут трудоустроиться.

В разных странах по-разному понимают специфику образования, однако современный мир достаточно открыт, чтобы транслировать лучшие практики в образовательном процессе на другие страны. Необходимо проанализировать примеры успешного сотрудничества работодателей и вузов за рубежом.

Так, по мнению Г.А. Лукичева, наиболее заметных результатов в обеспечении взаимодействия образования и бизнеса добились Великобритания и Ирландия. В Великобритании ежегодно публикуется «Заявление о требованиях к квалификациям высшего образования», которое разрабатывается совместно академическим сообществом, представителями работодателей и профессиональных организаций, а также соответствующих правительственных структур. В этом документе в максимальной степени учитываются изменения требований рынка труда. «Заявление...» служит ориентиром для ВУЗов при разработке и реализации стратегий пригодности выпускников к занятости [3]. В этой связи предпринимается целый комплекс мер, направленных на преодоление имеющихся несоответствий между реальными кадровыми потребностями отраслей экономики и подготовкой в университетах по многим направлениям и на сближение бизнеса и университетов в сфере инновационной деятельности.

На сегодняшний день в Великобритании высока значимость бизнеса и работодателя при определении задач и содержания образования. Заинтересованной стороной в результатах подготовки выпускников ВУЗов является работодатель. Очевидно, что в совершенствовании образования необходимо участие двух сторон – академического сообщества и работодателей. В Великобритании достигнуто определенное взаимопонимание между этими двумя сторонами и согласованность в действиях. Так, в 2004 году в связи с полемикой по проблеме пересмотра требований, предъявляемых к выпускникам вызов рынком труда, в Шотландии был опубликован правительственный документ «Учить работать». В этом документе говорится о том, что на качество образования в большей мере оказывают влияние усилия ВУЗов по развитию современной культуры образования, которая называется культурой «научить учиться»; формирование навыков и знаний должно отражаться в учебных планах.

Качество образования в университетах Великобритании в целом устраивает британские компании. Но правительство этой страны не останавливается на достигнутых результатах. Считается, что в современном мире ВУЗы должны ориентировать свою деятельность на развитие экономики. С целью решения проблемы обеспечения реального сектора экономики высококвалифицированными кадрами и трудоустройства выпускников вузов университеты Великобритании сфокусировали свои образовательные программы на формировании навыков и знаний, востребованных в перспективных сферах деятельности. Кроме того, были внедрены так называемые короткие программы, которые предлагаются работникам широкого спектра для повышения квалификации.

Интересен также опыт Германии в вопросе подготовки конкурентоспособных специалистов – выпускников вузов и взаимодействия в этом вопросе работодателей и академического сообщества.

Несмотря на нехватку специалистов в самых разных областях немецкой экономики, немало квалифицированных кадров в Германии становятся безработными [3]. По данным Объединения немецких профсоюзов (DGB), за последние 5 лет без работы остались 3,6% всех немецких сотрудников, закончивших университеты и другие вузы. Относительно высокий уровень безработицы среди специалистов при одновременном их дефиците эксперты связывают с тем, что подготовка кадров в Германии не всегда соответствует требованиям рынка труда. Согласно статистике Агентства по трудоустройству Германии, среди инженеров-машиностроителей зарегистрирован взлет безработицы почти на 60%. Среди востребованных IT-специалистов число безработных в тот же период возросло на 15 %.

Тяжелые, с точки зрения конъюнктуры, времена прежде всего отражаются на молодых специалистах. Даже если работа найдена, «вступление» в профессию часто проходит не так легко, как в периоды высокой конъюнктуры. Исследования подтверждают, что выпускникам вузов в Германии, как правило, требуется определенный период для адаптации в профессиональной среде. А через 10 лет после окончания вуза все они трудоустроены [3].

Рассмотрим проблемы интеграции в профессиональную среду на примере конкретной области инженерного сектора. Первое и вполне понятное требование для персонала среднего звена любого автомобильного концерна в Германии - наличие высшего инженерного образования со специализацией «Машиностроение» или «Электротехника», а также свободное владение двумя иностранными языками, включая английский. Владение иностранным языком (одним или 2-3) является обязательным требованием к сотруднику и условием его успешного профессионального роста в свете усиливающихся тенденций к интеграции, реализации масштабных наднациональных проектов, глобализации производственных процессов. Умение работать в команде, члены которой являются представителями различных национальностей, культур и языков также имеет большое значение. Дисциплины гуманитарного цикла в сочетании с общепрофессиональной и специальной подготовкой могут обеспечить формирование необходимых знаний, навыков и умений.

Важное значение имеют личностные качества специалиста, особенно такие как критическое мышление, стремление к творчеству, неординарный взгляд на привычные вещи и проч. Сегодня каждая пятая вакансия, открывающаяся в европейских автогигантах, имеет отношение к департаменту исследований и разработок, а каждая вторая - к непосредственному производству транспортных средств. Немецкие автогиганты заинтересованы в персонале, ведущем исследования в области альтернативных материалов или в программистах, работающих над созданием «умной» техники.

В настоящее время информация быстро обновляется: между сдачей экзамена по определенной дисциплине и началом профессиональной деятельности в каждой сфере появляется много новых разработок, с которыми специалист должен ознакомиться самостоятельно. Человек в ходе профессиональной деятельности обязан постоянно совершенствовать свои знания. Это выдвигает на передний план обучение технике и методике самообразования. Если в период обучения студент овладеет только дисциплинами, которые связаны непосредственно с наукой и техникой, из него выйдет специалист узкого профиля. Более широкие перспективы открываются перед инженерами, обладающими высоким уровнем компетентности по своей специальности, информацией о современном состоянии отрасли, имеющими профессиональные отношения с партнерами и конкурентами.

В первую очередь от молодого специалиста требуется инженерный образ действий, т. е. способность находить необходимые технические решения на основе анализа и расчетов. Не менее важным является и системный подход к решению актуальных проблем. Он предполагает понимание того, что техника — составляющая системы со сложными взаимозависимостями. Наконец, умения и навыки самообразования составляют неотъемлемую часть компетенций современного специалиста.

Полученные в вузе знания в дальнейшем гармонично соединяются с накопленным опытом практической деятельности. Молодые инженеры должны уметь работать в команде, группе, т. е. владеть социальной компетенцией. Им необходимо умение сотрудничать со специалистами другого профиля, компетентно отстаивать свое мнение. Для инженера не должны представлять проблему переговоры и заключение сделок с заказчиками, субподрядчиками [3].

Другим важным моментом является знание иностранных языков и понимание других культур. Преподавание ряда дисциплин на английском языке считается важным моментом для многих вузов Германии: для того чтобы достойно представлять свою страну в другой стране, необходимо понимать и знать и чужую культуру, и собственную.

Для будущей профессиональной деятельности важно уметь разрабатывать, представлять и защищать свои проекты перед заинтересованными сторонами и СМИ. Освоив технику презентации в процессе учебы, студент сможет выступить с четкой и самостоятельной точкой зрения. Студенты должны быть ознакомлены и с современным рабочим инструментарием, типичным примером которого служат компьютерные программы. Университет предоставляет много возможностей для овладения такими навыками [4].

Таким образом, эффективное взаимодействие вузов и работодателей является необходимым условием полноценного развития системы высшего образования и трудовых отношений, его стимулирование подразумевает согласованность действий всех заинтересованных сторон, а, следовательно, понимания ими позиций других игроков и стремления к выработке общего



видения ситуации. Следует отметить, что по окончании вуза от выпускника требуется владение знаниями и оперирование умениями и навыками в различных областях и на достаточно высоком уровне. Ключом к достижению успеха у выпускников является универсальность.

Университетское образование должно быть направлено на формирование у обучающихся навыков и умений самообразования, стремления к обучению в течение всей жизни. У выпускников должны быть отлично развиты «гибкие» навыки для компенсации пробелов и быстрой интеграции в той или иной области. Инженеры должны проявлять гибкость и мобильность в процессе овладения профессиональной деятельностью. Потенциал дисциплин гуманитарного цикла в этой плоскости значителен.

Повышение качества взаимодействия вузов и работодателей обеспечивается за счет усиления воздействия требований работодателей на образовательные программы технических вузов с учетом экономических ограничений, количественных оценок работодателей и экспертов, отражающих потребность в тех или иных компетенциях выпускников.

В отличие от зарубежных стран, добившихся заметных успехов в вопросах взаимодействия вузов и работодателей, таких как Великобритания, Германия, Австрия, Ирландия, в России существует противоречие между назревшей необходимостью более тесного взаимодействия системы высшего образования с работодателями и неготовностью большинства российских работодателей и ВУЗов осуществлять эффективное взаимодействие. Следствием отсутствия такого взаимодействия является расплывчатость требований к компетенциям работников, несоответствие перечня компетенций, формируемых в процессе обучения в вузе, требованиям работодателей, проблемы трудоустройства выпускников вузов.

В этих условиях становятся принципиально важными разработка и использование в системе высшего образования новых методов и форм эффективного взаимодействия ВУЗов и работодателей, позволяющих готовить профессионалов, способных реализовать устойчивое и динамичное развитие соответствующих производств, в том числе и на основе наукоемких технологий.

Тем не менее, при подготовке профессионалов нельзя забывать, что задачей высшего профессионального образования является не столько формирование навыков и умений, сколько объяснение как именно и почему происходят те или иные процессы, выявление сути явлений и развитие любознательности студентов.

Совершенно очевидно, что для производства необходима теснейшая связь теории с практикой, знание психологии у выпускников и наличие коммуникативных навыков. Чтобы стать реальными субъектами на рынке труда, выпускники должны свободно владеть иностранным языком, компьютерными технологиями [5].

«Гибкие» навыки и личностные качества имеют большое значение. По результатам опроса более 3000 респондентов в разных странах были определены самые важные для работодателя качества работника. В этот

список попали такие качества как предприимчивость, навыки работы с людьми и лидерские качества. Но главное, что ценит сегодня работодатель – универсальность, умение ориентироваться в постоянно меняющейся среде [6].

Определяя круг навыков, необходимых современному выпускнику, нельзя оставить без внимания психологическую концепцию эмоционального интеллекта, предложенную в 1990 г. П. Сэловеем, Дж. Майером и Д. Карузо. В соответствии с которой, **эмоциональный интеллект (EQ)** определяется как группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Эмоциональный интеллект включает четыре составляющих: самосознание, самоконтроль, социальную чуткость и управление отношениями [7, 8].

Некоторые специалисты считают, что понятие «эмоциональный интеллект» есть альтернативное название для навыков общения. Хотя, с точки зрения определения «гибких» навыков, представленного нами ранее, эмоциональный интеллект отличается от soft skills, как минимум, наличием такой составляющей, как «самосознание».

Приобретенные знания быстро устаревают, поэтому студентам необходимо прививать инструменты непрерывного обучения такие, как культура саморазвития, методы и подходы получения актуальных знаний и навыков. Необходимо развивать мотивацию к обучению. Таким образом, достигается самодостаточность при решении определенных жизненных и связанных с профессиональной деятельностью задач, а также, повышается индивидуальный потенциал [9]. В то же время раскрытие в полной мере человеческого потенциала возможно только при условии, что он обладает определенными социальными и профессиональными качествами. Следует иметь в виду, что многие умения и способности развиваются намного лучше, когда человек получает реальный трудовой опыт, а также необходимо соблюдение сложного баланса профильных и общеобразовательных дисциплин [10].

Осознание действительности и нацеленность студента на свое будущее, как нельзя лучше мотивирует его к получению необходимых знаний. Тесная связь практики и теоретического познания позволяет студентам определиться с необходимостью обучения и конкретизировать интересы, мотивы и цели получения знаний. Более того, студенты, имеющие трудовой опыт по специальности, обеспечивают эффективную обратную связь в процессе познания и обучения в ВУЗе.

Значимым условием на сегодняшний день является классифицированное взаимодействие образовательных учреждений и работодателей, формирование необходимых требований и критериев к выпускникам. Помимо этого, образовательные учреждения должны своевременно реагировать при определенных изменениях структур рынка труда. В результате такой программы подготовки можно получить хорошо обучающегося профессионала и решить проблемы, возникшие на рынке труда.

Таким образом, следует сделать вывод о том, что дисциплины гуманитарного цикла представляют собой важный фактор формирования конкурентоспособности будущего выпускника, так как на базе этих дисциплин у студентов формируются необходимые в профессиональной деятельности компетенции. Творческая инициатива и индивидуально-личностные качества формируются в процессе деятельности и проявляются в процессе межличностных отношений. Для построения успешной профессиональной карьеры, необходимы коммуникативная и социальная компетенция, а также развитый эмоциональный интеллект, так как именно благодаря им обеспечивается возможность налаживать эффективную коммуникацию, вести групповую дискуссию, публично выражать мысли, работать в команде, преодолевать конфликтные ситуации и проявлять эмпатию. Данные компетенции формируются в курсе подготовки по дисциплинам гуманитарного цикла, в том числе по иностранному языку.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Казанский Федеральный Университет: Некомпетентные: в мире массовая безработица выпускников. URL: <http://kpfu.ru/staff/nekompentnye-v-mire-massovaya-bezrabotica-76229.html> (дата обращения: 04.07.2015).
2. В поисках эффективного взаимодействия высшего образования и работодателей Url: <http://www.edit.muh.ru/content/conf/lukichev.htm> (дата обращения: 04.07.2015).
3. **Груздева О. Г.** подготовка инженеров железнодорожного транспорта в странах ЕЭС (на примере Германии и Великобритании). «Профессиональное образование» г. Курган.
4. **Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В.** Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.
5. **Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С.** Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 129–140.
6. **Salovey P., Mayer J. D.** Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. V. 9. P. 185–211.
7. **Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R.** Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence. Intelligence Test (MSCEIT) User’s Manual. Toronto, Canada: MHS Publishers, 2002.
8. **Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.** Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо. Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия.
9. **D’Zurilla, T., & Nezu, A. M.** (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment*
10. **Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B.** (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: a cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55(2), 124–134.

**МЕТОДИКИ РАССЛЕДОВАНИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЙ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ  
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
В РОССИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемами снижения качества профессионального образования выпускников российских высших юридических учебных заведений, в части касающейся преподавания криминалистики и криминалистической методики, в частности; предлагаются подходы к усовершенствованию учебно-методического материала и методико-криминалистического обеспечения практических занятий по криминалистической методике. Анализируется расположение учебного материала в пособии по криминалистике и его текстовое исполнение.

**Ключевые слова:** криминалистика, криминалистическая методика, методики расследования преступлений, учебные пособия, практические занятия, ситуационно-ролевые игры.

Решение задачи обеспечения надлежащего содействия правоохранительным органам в борьбе с преступностью требует подготовки специалистов, способных решать эту задачу грамотно и высокопрофессионально. Вместе с тем, проблема снижения качества профессионального образования выпускников многих высших юридических учебных заведений вызывает тревогу [1, с. 235 - 248].

Впервые в России курс криминалистики был прочитан С.Н. Трегубовым в 1911 - 1912 гг. в Императорском Училище Правоведения. Впрочем, «кроме Трегубова... необходимо указать еще на проф. А.Д. Киселева, знакомявшего студентов юридического факультета Харьковского университета с вопросами криминалистики еще в 1910 г.» [2, с. 7]. Начиная с 1930-х годов, преподавание криминалистики в СССР постепенно включалось в программы подготовки юристов в тех правовых вузах, где существовала прокурорско-следственная специализация.

В настоящее время в соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования криминалистика преподается во всех юридических высших учебных заведениях. Криминалистика относится к числу тех учебных дисциплин, от которых зависит уровень и содержание профессиональной подготовки будущих оперативных сотрудников, следователей, прокуроров, судей, руководителей правоохранительных органов всех уровней. Роль криминалистики в системе профессиональной подготовки этих категорий сотрудников правоохранительных органов постоянно возрастает, и этот процесс характерен для всех форм обучения [3, с. 433 - 465].

Таким образом, проблема поиска путей повышения эффективности учебного процесса является одной из актуальных для криминалистики и требует своевременного осуществления мероприятий, направленных на улучшение качества обучения.

«Не следует забывать, что следователь, который учится во время практики или на практике, учится всегда за ее счет, т.е. за счет людей, которые имеют несчастье попасть в сферу его неумелой деятельности, или за счет интересов общества, которые он, терпя неудачу при раскрытии преступления, не в состоянии в должной мере оградить» [2, с. 24 - 25].

В этой связи перед научно-педагогическими работниками встает проблема определенного усовершенствования организационно-методических документов учебного курса «Криминалистика».

Проведенное исследование генезиса и современного состояния существующих методик расследования преступлений позволяет, по нашему мнению, сделать вывод о том, что образовательные программы юридических российских вузов, по крайней мере, в части, касающейся преподавания криминалистики, нуждаются в значительной корректировке в области, касающейся преподавания криминалистической методики.

Думается, что во все программы российских юридических вузов пора (и давно пора) включить вопросы гораздо более детального изучения общих положений криминалистической методики (понятие, история, система, задачи, связи с другими научными знаниями, принципы, перспективы развития, теоретическое и практическое значение) с обязательным включением в их содержание изучение основ теории частных методик расследования преступлений как неотъемлемой, составной части общих положений криминалистической методики как раздела криминалистики.

Причем это не повлечет за собой увеличения количества учебного времени, отводимого на изучение криминалистики, поскольку даже в гражданских вузах введение в программу отдельной (и очень важной) темы, посвященной общим положениям криминалистической методики, легко может быть компенсировано за счет небольшого сокращения учебных часов, отводимых на изучение методик расследования отдельных категорий преступлений.

На наш взгляд, существующая учебная и учебно-методическая литература по криминалистике в целом отвечает требованиям, предъявляемым к такого рода источникам (при этом нельзя не сказать о том, что в первых главах будущих учебников по криминалистике свое достойное место, наконец, должны занять имена первых русских криминалистов Д. Долгова и Н. Калайдовича, о которых ни в одном из современных учебников по криминалистике не упоминается ни слова).

Итак, особое значение для преподавания криминалистики приобретают вопросы преподавания методики расследования преступлений, которая, по образному выражению А.И. Бастрыкина, является руслом, по которому достижения криминалистики направляются в практику расследования [4, с. 121].

На важность повышения качества преподавания методики расследования преступлений указывает и тот факт, что, согласно результатам проведенного нами анкетирования сотрудников следственных подразделений, многие практические работники считают свои знания в этой области либо не достаточными (37,9 %), либо не полными (54,4 %). Полностью же удовлетворены своими знаниями были лишь 7,7 % опрошенных. При этом подавляющее большинство (91,5 %) респондентов ощущает потребность в регулярном пополнении своих научных методико-криминалистических знаний.

В соответствующих главах вузовских учебников, руководств для следователей или отдельно издаваемых учебных лекциях, посвященных методике расследования конкретных категорий преступлений, учебные вопросы, по нашему мнению, следует излагать с учетом сложившихся к началу XXI века подходов к структурированию частных методик расследования.

Начинать изложение учебного материала в любом случае целесообразно с описания криминалистической характеристики рассматриваемых преступлений. (Заметим, что при этом выявляется еще одно предназначение криминалистической характеристики – служить источником учебных знаний. Это в полной мере относится и к криминалистическим характеристикам, открывающим групповые методики, не обладающим той степенью конкретности, в связи с чем они не могут широко использоваться практическими сотрудниками правоохранительных органов.)

Если в главе или учебной лекции речь идет о расследовании преступлений определенной укрупненной группы, то в ее заключительной части в форме отдельных пунктов (параграфов) могут излагаться особенности расследования отдельных видов и разновидностей этой группы преступлений.

Что касается вопроса о том, методикам расследования каких категорий преступлений следует уделять наибольшее внимание при организации учебного процесса, то решение его целиком определяется состоянием и структурой современной преступности, а также специализацией учебного заведения.

Пожалуй, основной проблемой современного учебного процесса является подготовка юристов-криминалистов, обогащенных не только глубокими теоретическими знаниями, обладающих творческим мышлением, но и обученных практическим навыкам предстоящей работы.

«Специфика криминалистической подготовки в значительной мере связана с привитием практических навыков и умений» [5, с. 29 - 30].

Представляется, что будущий следователь еще в стенах учебного заведения должен овладеть необходимыми элементарными навыками оценки следственных и следственных ситуаций, принятия тактических решений, работы с потенциальными доказательствами, организационных действий, составления следственных и иных документов по уголовному делу и т.п.

В этом, по нашему мнению, состоит перспектива юридического криминалистического образования. Таким образом, исключительно важная роль в учебном процессе по методике расследования преступлений принадлежит практическим занятиям, которые помогают закрепить теоретические знания, прививают обучаемым интерес к криминалистике.

Практические занятия – это определенный вид практики, связанный с углублением и расширением знаний и навыков на основе содержания лекций и в результате работы на семинаре, а также в ходе самостоятельного изучения рекомендуемой литературы [6, с. 41].

Формы проведения практических занятий разнообразны: групповые упражнения, оперативные тренировки, деловые игры, криминалистические учения и т.д.

Методико-криминалистическое обеспечение практических занятий сводится, главным образом, к обеспечению учебного процесса соответствующей учебной литературой.

Как правило, это традиционные сборники задач по криминалистике или криминалистической методике. Роль их в обеспечении учебного процесса, безусловно, высока. Однако проведение с учащимися практических занятий, посвященных решению небольших по объему задач по методике расследования преступлений, при всей важности этой работы уже не отвечает современным требованиям, предъявляемым к подготовке специалистов в области расследования преступлений (следователей, дознавателей).

Значимую роль в обеспечении учебного процесса могли бы играть тематические сборники задач, посвященные методике расследования конкретного вида (разновидности) преступлений.

К сожалению, отдельные из них, имеющиеся к настоящему времени, значительно «морально» устарели.

И, пожалуй, главное. Приближенным к практике, а, поэтому, и довольно перспективным представляется проведение практических занятий по методике расследования преступлений с использованием игровых уголовных дел.

Работа обучаемых в небольших учебных группах с использованием социально-активных методик обучения, ролевых игр значительно активизирует усвоение теоретического материала, овладение практическими навыками, обеспечивает выработку инициативного подхода к решению следственных задач, максимально раскрывая творческие способности каждого из учащихся. Ситуационно-ролевые игры не только разнообразят учебный процесс, но и позволяют каждому из их участников представить себя на месте того или иного должностного лица в определенных следственных и иных ситуациях.

Представляется, что для достижения целей криминалистической игры (криминалистического учения) должен разрабатываться план-сценарий ее проведения, предусматривающий ее правила, состав участников и информационное обеспечение.

Для организации расследования в группе учащихся каждый слушатель (курсант, студент) «назначается» на определенную должность: начальника правоохранительного органа, старшего следователя, следователя, оперуполномоченного уголовного розыска, оперуполномоченного подразделения ЭБиПК, участкового уполномоченного, эксперта-криминалиста, судебно-медицинского эксперта, ревизора и т.д. После этого слушателям предлагается под руководством старшего следователя, который должен выполнять роль руководителя следственной группы, разработать план расследования и задания для каждого ее участника.

Основой информационного обеспечения должны являться материалы учебного (игрового) уголовного дела.

Оптимальной формой изложения материалов учебных дел, по нашему мнению, могли бы быть специализированные учебно-методические пособия, содержащие фабулу одного дела, состоящего из нескольких частей (этапов). (За основу учебного материала, на наш взгляд, лучше всего брать материалы реальных архивных уголовных дел, адаптируя их применительно к учебным целям, а в ряде случаев снабжая необходимыми иллюстрациями и приложениями.)

Каждая часть (глава) пособия должна начинаться с изложения исходных (вводных) материалов (исходной информации, исходных данных), содержащих, помимо словесной информации, учебные протоколы осмотра места происшествия и других следственных действий, протоколы заявлений, объяснений и т.д.

В соответствии с содержанием исходных данных в пособии следует приводить задания, состоящие из нескольких вопросов и содержащие, например, требования обсудить исходную информацию, оценить следственную ситуацию, определить направления, силы и средства дальнейшего расследования, выработать план и тактику конкретного следственного действия, составить соответствующие процессуальные документы и т.п.

Таким образом, после обсуждения и практического разрешения вопросов, поставленных перед учащимися в соответствии с игровой ситуацией первой части пособия, следует очередная вводная информация (вторая часть) в развитие ситуации из части первой. Последовательность частей (этапов) обуславливается логикой расследования учебного дела. Такой подход к изложению учебного методико-криминалистического материала позволяет учащимся оценить правильность своих действий на предыдущем этапе работы и вырабатывает у них способность оперативного реагирования на изменяющуюся обстановку расследования. (Думается, что может быть признано целесообразным приводить в пособиях и варианты решения по каждому из заданий.)

Расположение учебного материала в пособии и его текстовое исполнение, по нашему мнению, должно предусматривать возможность дополнения материалов игрового дела преподавателем, ведущим занятия.

В содержание таких пособий целесообразно также включать данные о



месте проведения и общей продолжительности занятий (в том числе, с указанием времени, отведенного на каждый этап), необходимом оборудовании, контрольные вопросы, задания на самоподготовку.

Несомненно, что практические занятия с использованием специализированных учебно-методических пособий для проведения криминалистических ситуационно-ролевых игр в определяющей степени будут способствовать дальнейшему углублению теоретических знаний, приобретению и закреплению профессиональных навыков и умений у учащихся (слушателей, курсантов, студентов) при изучении методики расследования отдельных видов преступлений.

Таким образом, с учетом изложенного выше, представляется, что основными направлениями современного развития учебной методико-криминалистической литературы должны быть следующие направления:

1. Подготовка крупных специализированных учебно-методических пособий для проведения криминалистических ситуационно-ролевых игр;
2. Подготовка тематических сборников небольших задач, посвященных методике расследования конкретного вида (разновидности) преступлений;
3. Переработка и совершенствование имеющихся сборников задач по криминалистической методике;
4. Подготовка в форме глав учебников (руководств для следователей, учебных пособий) и учебных лекций новых криминалистических методик, обусловленных изменением и совершенствованием законодательства;
5. Переработка и совершенствование имеющихся методик.

Таковы наши общие соображения, касающиеся использования современных методик расследования преступлений и уголовных дел как материала для совершенствования учебного процесса в российских юридических вузах.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Кропачев** Н.М., Хохлов Е.Б. Юридическое образование в России: выбор пути // Правоведение, 2003, № 2. С. 235 - 248.
2. **Маннс** Г.Ю. Криминалистика как прикладная дисциплина и предмет преподавания. Иркутск: Гос. издательство. Иркутское отделение, 1921. 26 с.
3. **Белкин** Р.С. Курс криминалистики. В 3 т. Т. 3: Криминалистические средства, приемы и рекомендации. М.: Юристъ, 1997. 480 с.
4. **Бастрыкин** А.И. Понятие методики расследования отдельных видов преступлений // Вестник Ленинградского университета. Экономика, философия, право. Вып. 4. 1979. С. 120 - 122.
5. **Степанов** В.В., Хаметов Р.Б. Организация преподавания криминалистики в вузах // Южно-уральские криминалистические чтения. Вып. 9. Уфа, 2001. С. 29 - 30.
6. **Возгрин** И.А., Степанов А.А. Основы методики и дидактики курса «Криминалистика»: Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд. дом «Сентябрь», 2002. 224 с.

**М.М. Козлова, А.В. Хохлов**  
Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Рассмотрены проблемы нравственного выбора преподавателя при рассмотрении произведений современных отечественных авторов-конструктивистов в курсе истории литературы и искусства и при изучении деструктивных тенденций современной литературы на примере повести Владимира Сорокина «Настя». Рассмотрены отрицание самоценности гуманистических начал человеческого поведения, стирание границ между добром и злом, любование немотивированной жестокостью. Оценена опасность таких произведения для психики читателей.

**Ключевые слова:** нравственный выбор преподавателя, деструктивные тенденции современной литературы, писатели-конструктивисты, Владимир Сорокин, повесть «Настя».

**Введение.** Программа подготовки бакалавров направлений «Реклама и связи с общественностью», «Издательское дело» и «Журналистика» предполагает изучение литературоведческих курсов — истории отечественной литературы, современного литературного процесса, истории мировой литературы и искусства. Это позволяет формировать широкую гуманистическую образованность будущих специалистов. Кроме того, это обогащает личный опыт студентов и дает возможность научить их разрабатывать этические критерии отношения к явлениям литературы и реальной действительности. И здесь трудно переоценить роль преподавателя, который должен грамотно расставлять нравственно-этические акценты.

В учебных программах по этим дисциплинам ведущих университетов страны (МГУ, МГУП) одной из тем является изучение произведений современных писателей-постмодернистов, в частности, отечественных концептуалистов, в том числе Владимира Сорокина [3,5]. Творчество концептуалистов весьма противоречиво и не однозначно. Его изучение накладывает на преподавателя большую ответственность. Ведь главное в творчестве В.Сорокина — отрицание самоценности гуманистических начал человеческого поведения, стирание границ между добром и злом, любование немотивированной жестокостью, доходящей до расчеловечивания, что сегодня надо рассматривать как мощное средство манипулирования, как способ переконцептуализации общественного сознания, метод изменения системы базисных представлений о норме и отклонении от нее, а это опасно для психики читателей, особенно молодых. Поэтому перед преподавателем стоит сложная нравственная задача, насколько необходимо подробно и детально изучать такие тексты, включать ли этих авторов в экзаменационные

и зачетные вопросы, требовать ли от студентов прочтения таких произведений? И практика показывает, что это далеко не излишнее беспокойство.

Ряд наиболее впечатлительных студентов-второкурсников (дисциплина изучается на первом или на втором курсе, когда личный опыт студентов не позволяет объективно оценить художественный и этический аспект произведения), возраст которых, как правило, составляет 19-20 лет, говорят в частных беседах о стойком негативном ощущении от прочтения одной из ранних одиозных повестей В. Сорокина «Настя» из сборника «Пир». Более того, обсуждение студентами этого произведения со своими родителями, приводило к возмущению последних по поводу необходимости чтения столь сомнительной литературы в ходе вузовского образовательного процесса.

А как этого избежать, если в методическом руководстве по изучению дисциплины «Современный литературный процесс» Т.Т. Давыдовой для студентов, обучающихся по направлению бакалавриата «035000 Издательское дело» Московского государственного университета печати, ведущего вуза в отрасли, чьи программы становятся образцами для других вузов, предполагается изучение проблемы насилия и формы ее художественного выражения в сборнике В. Сорокина «Пир», а также игры дискурсами русской литературной классики в романе «Голубое сало» [5]? Хотя сегодня образовательный стандарт дает вузам достаточную свободу в содержательном наполнении преподаваемых дисциплин, влияние корпуса учебных программ и учебной литературы университетов-лидеров профессионального образования трудно переоценить.

**Анализ освещения работ писателей концептуалистов в рамках развития современного литературного процесса.** Конечно, развитие современной литературы демонстрирует высокую чувствительность к меняющемуся миру, трансформирующему общественному самосознанию, сдвигающимся акцентам деяний социума и поведения человеческой личности. Более того, литература продолжает выполнять функцию самопознания общества и человека. До второй половины XIX – начала XX века она описывала жизнь здорового общества и психологически здоровых людей (исключением можно считать описание злодеяний маркиза де Сада). Начиная с Достоевского в России, Оскара Уайльда в Великобритании, а затем – Набокова, писатели начали описывать в своих произведениях психически нездоровых или склонных к извращениям героев. Но акценты в этих текстах все еще были расставлены правильно. Читатель понимал, где добро, где зло, что справедливо, а что нет. Более того, продолжал действовать классический подход к оценке роли художественной литературы как средства совершенствования человека, его просвещения и гуманизации, который выражался в тезисе: «вызвать эмоциональное потрясение (катарсис), чтобы сделать человека лучше». Писатели мучительно искали смыслы в сложных и жестких коллизиях сюжетов, проявлениях героев, духовных исканиях действующих лиц [8,9].

Но на рубеже XX и XXI веков такой подход стал планомерно размываться писателями андеграунда, постмодернистами и концептуалистами. Их девиз «Долой все запреты!» открывал для этого огромные возможности [7]. Он активно развивался в США и странах Западной Европы. Но в Советском Союзе с его идеологической цензурой мог проторить себе дорогу лишь в работах деятелей андеграунда, которые публиковались за рубежом. И для успеха у западного читателя их авторы переходили все мыслимые и немыслимые границы. В России после развала Советского Союза, отмены цензуры это направление стало приобретать уродливые формы отрицания всех норм, нравственных границ, утверждения безудержной свободы самовыражения. Наступил период попирания нравственных идеалов как пережитков советской эпохи (соцарта) [3], разрушения всех табу и нравственных запретов, назойливого вторжения в самые тайные и интимные уголки человеческой природы. Это начал Э.Лимонов произведением «Это я – Эдичка!». Современный период развития конструктивистской литературы в России демонстрирует нарастающую деструктивную тенденцию отрицания значимости любых этических норм, человеческих ценностей, абсолютной ценности добра, совести, человечности. Ряд писателей, прежде всего В. Сорокин, отказывают людям в общепринятых проявлениях духовности, сводят их проявления к оголтелому эгоизму, низменным проявлениям, порочным желаниям и развратным поступкам.

В. Сорокин начинал в 1980-е годы как художник-концептуалист из группы «Мухоморы», многие участники которой подвергались гонениям. Продолжил свой «творческий» путь в духе андеграунда рукописными книгами и публикациями за пределами СССР — во Франции и Германии. На широкую русскоязычную аудиторию вышел в конце 1980-х в передачах радио «Свобода» Слушатели сочли его освободителем сознания от догм тоталитаризма, но отметили схематизм приемов, бесчувственность к жизни, циничное отношение к смерти [16]. Впервые в СССР его работы были опубликованы в 1989 г. в журнале «Родник». Сегодня все произведения В. Сорокина можно прочитать в книжных изданиях и в сети Internet.

Сборник из тринадцати новелл «Пир», выпущенный в конце 1990-х годов, продемонстрировал эволюцию «бесчувственности» и «цинизма», трансформировавшихся в набор мерзостей и абсурда. В. Сорокин первый «соединил откровенные описания с ожившими метафорами, проявления полового инстинкта и естественные отправления, как окно в самые потаенные уголки человеческой природы, — с филигранным пародированием литературных штампов на материале всей русской литературы, как высокой, так и массовой, от посланий Ивана Грозного до наших дней» [17, с. 1].

Главные идеи «Пира» вполне невинны: «Еда, как и любовь, дает нам полноту бытия», «Еда, как и эрос, чиста в своем естестве». Едой и едоками может быть все: не только растения, животные, рыбы, птицы, люди, но и вещи, слова, буквы, речи, события, лозунги, молитвы, чувства, жуткие продукты генной инженерии в обществе будущего, экскременты и даже

пустота. В книге даются своеобразные кулинарные рецепты: «Дипломы о высшем образовании в кисло-сладком соусе»; «Суп-пюре из магнитофона»; «Пельмени с венским стулом»; «Икра из книги М. Булгакова «Мастер и Маргарита»; «Мороженое из презервативов». А в новелле «Зеркало» есть каталог экскрементов, получающихся после разных меню.

Открывающая сборник «Пир» наиболее шокирующая новелла «Настя», в которой буквально обыгрывается слово «новоиспеченная», рисует картину кулинарного приготовления и поедания невинной девушки Насти в день ее 16-летия. Среди «поедателей» «новоиспеченной» – родители, среди гостей — священник. Авторский текст сознательно подрывает психологический фундамент человеческой природы, основу здоровой психики – постулат материнской (отеческой, родительской) любви, естественного гуманизма здоровых (не голодных) людей, самооценности человеческой жизни.

Пародирование до полного уничтожения классических текстов (Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, Анны Ахматовой и др.), низвержение авторитетов, любование жестокостью и извращениями, смакование мерзостей, «обмазывание грязью» знаменитостей и «великих мира сего» – таковы главные особенности произведений В. Сорокина. Но некоторые критики и ряд преподавателей выдают это за талантливый творческий метод: «Один из лучших современных писателей, Владимир Сорокин всегда играл в великую русскую литературу, как в детский (де)конструктор...» [15, с. 1]. Преподаватели МГУ усматривают в его работах «критику этики Серебряного века и любование эстетическими достижениями этой эпохи в рассказе «Настя»» [3, с. 7]. Сам же В. Сорокин, которого называют современным маркизом де Садам [11, 12], утверждал: «У меня нет понятия культурно допустимого и недопустимого, как у людей традиционной культуры, такого резко очерченного культурного кода, за границами которого начинается культурно недопустимое» [4, с. 2].

Трудно не заподозрить В. Сорокина в патологической ненависти ко всему человеческому, нравственному, достойному. Это еще один аргумент в пользу необходимости взвешенного подхода преподавателя к освещению этих аспектов произведений этого автора. Новый роман В. Сорокина «Теллурия» точно показывает завуалированные абсурдом реализуемые им задачи. С удовольствием описывая мерзостное будущее России, в которой автор живет и работает, высказывая удовлетворение разрушением ее государственности и социальной структуры, вырождением людей и превращением их в насаженных на штыри вырожденцев, автор, несомненно, выражает собственные заветные желания. И своими деструктивными произведениями, направленными на разрушения человеческой психики и личности, фактически приближает, насколько ему это удастся, реализацию своих мечтаний. Ведь «перерисовывание» картины мира в сознании читателей начинается с расщепления образов, их диссоциации, реконфигурации. И хотя как концептуалист, В. Сорокин провозглашает себя свободным от смыслов и целей в литературе, но на самом деле он действует вполне осмысленно. Он ведает, что творит.

В пьесе 1989 года «Юбилей», предвосхищающей ... «Голубое сало»... фантазия Сорокина создает некий комбинат по переработке Пушкиных, Гоголей, Лермонтовых, Толстых, Достоевских, Чеховых и т. д. от 8 до 82 лет в высококачественную класспротеиновую массу, предназначенную для «восстановления российской культуры» после семидесятилетнего правления «коммунистических авантюристов». Нет ... более емкого символа деятельности самого Владимира Сорокина, чем этот «класспротеиновый комбинат». В «Голубом сале» он ухитрился «переработать» не только классиков прошлого (Толстого, Набокова, Платонова, Ахматову, Пастернака), но и сегодняшних столпов литературы от Солженицына и Бродского до Ахмадулиной...» [10, с. 3].

Очевидно, что людьми-циниками легко манипулировать. Но у преподавателя как раз противоположная задача – формировать думающих людей, умеющих вырабатывать собственный взгляд на окружающий мир и происходящие в нем события. И тут трудно не вспомнить о читательском праве на выбор: творческое самовыражение безгранично, а выбор всегда остается за читателем. И, конечно, за преподавателем. Стоит прислушаться к совету одного из блоггеров: «Умоляю, не читайте больше Сорокина: это дегенеративное искусство» [2].

Логично и преподавателю задуматься, должен ли он служить проводником разрушающих психику идей и «творений» или ему следует оградить молодежь от них, предоставив им право выбора читать или не читать подобные произведения. И рассматривать их только, если инициатива исходит от студентов. Хотя в лекциях критический обзор таких авторов давать необходимо, поскольку их писания – не невинные забавы, а сознательная деструктивная работа.

Это подтверждают факты. Сегодня в Беларуси в постановках нелегального минского «Свободного театра»), зарегистрированного в Великобритании, финансируемого за счет британского гранта, режиссируемого по Skype из Британии, прослеживается та же тенденция [8,19]. В написанном украинским автором Олег Михайловым фарсе-водевиле «Medved» (ремикс «Женитьбы» Гоголя и «Медведя» Чехова), главным персонажем является великий русский композитор П.И. Чайковский, который не мотивированно абсурдно себя ведет, прячется под диваном от пришедшего к нему посетителя. По ходу действия «обсасывается» гомосексуальная тематика, которая становится главным предметом обсуждения всех действующих лиц на протяжении всей пьесы [1,20].

Дискредитация русской культуры, низведение ее деятелей до «ублюдочного» состояния, трансформация классических текстов до полного их внутреннего разрушения, показ людей, лишенных человеческих достоинств и гуманных начал, приписывание персонажам исключительно низкой мотивации поступков — все это отличительные черты не только современных пьес «Свободного театра» Беларуси, но и в произведениях В. Сорокина, у которого сейчас это доведено до логического конца. А в столь «невинной» форме эти приемы можно увидеть в его ранних произведениях,

когда в конце 1980-х он сотрудничал с радио «Свобода» и публиковался за рубежом. Все это наводит на мысль о «заказном» характере подобного рода литературы, нацеленной на превращение еще не охваченных духовным разложением граждан России и особенно Белоруссии в маргиналов, подчиненных низменным инстинктам и человеконенавистническим идеям [8,20]. Думается, нет смысла в системе высшего образования России помогать таким непродуктивным усилиям.

**Выводы.** Преподавание литературоведческих дисциплин должно давать полноценное представление о современном литературном процессе и его значимых явлениях. Однако освещение творчества некоторых авторов, основу которого составляет продвижение деструктивных и антигуманных идей, требует от преподавателя особенно взвешенного подхода. Преподаватель не может служить бездумным проводником этих разрушительных суждений писателей-конструктивистов, ему следует давать убедительный критический разбор их произведений, аргументированно показывая антигуманные этические и эстетические взгляды авторов. По возможности, имеет смысл ограничить знакомство с творчеством деструктивных авторов обзорными лекциями и не настаивать на прочтении их произведений, поскольку 19-20-летние студенты еще не обладают достаточным личным опытом, чтобы противостоять пагубному психологическому действию высказанных в них идей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. В международном конкурсе драматургов победил белорус Максим Дасько // Медиа-Полесье. 5 марта 2014 // <http://media-polesye.by/news/v-mezhdunarodnom-konkurse-dramaturgov-pobedil-belorus-maksim-dasko-16674>.
2. **Владимир Сорокин** // <http://www.wikireality.ru/wiki>.
3. **Голубков М.М., Крупчанов А.Л., Ничипоров И.Б., Спиваковский П.Е.** Современная (новейшая) русская литература. Программа лекционного курса. МГУ // [philol.msu.ru](http://philol.msu.ru/~xxcentury/sovrlitra.doc) >~xxcentury/sovrlitra.doc.
4. **Горохов А., Шевцов В.** Дальнейшее расчленение Сорокина // <http://srkn.ru/criticism/gorokhov.shtml>
5. **Давыдова Т.Т.** Методическое руководство по изучению дисциплины «Современный литературный процесс» для студентов, обучающихся по направлению бакалавриата «035000 Издательское дело». Московский государственный университет печати // <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook974/01/part-017.htm/>.
6. **Золотонос М.** Окорок Сорокина под соусом «Модерн» // <http://srkn.ru/criticism/zolotonosov.shtml>.
7. **Ильин И. П.** Постмодернизм от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа. — М.: Интрада, 1998.
8. **Козлова М.М., Хохлов А.В.** Деструктивные тенденции в текстах Владимира Сорокина: реализованные метафоры или расчеловечивание? // Вопросы филологии. 2014. С. 173-186.
9. **Козлова М.М., Хохлов А.В.** Смещение традиционных гуманистических ценностей в

творчестве Владимира Сорокина: деидеологизированные аллегории или расчеловечивание? // Материалы XV международной конференции «Взаимодействие литератур в мировом литературном процессе. Проблемы теоретической и исторической поэтики». Гродно, 2014.

10. **Лаврова Л.** Апофигей Кота Мурра // <http://srkn.ru/criticism/lavrova.shtml>.
11. **Латынина А.** Рагу из прошлогоднего зайца // Литературная газета. № 10 (5825). 7 — 13 марта 2001 // <http://srkn.ru/criticism/latynina.shtml>.
12. **Маркиз де Сад** лучше, чем Владимир Сорокин // <http://mobius-onion.livejournal.com/8434.html>.
13. **Матвеев П.** Шутовской хоровод // Прочтение. 22 октября 2013 // <http://srkn.ru/criticism/shutovskoi-khorovod.html>.
14. **Немзер А.** Не все то вздор, чего не знает Митрофанушка // <http://srkn.ru/criticism/nemzer.shtml>.
15. **Рождественская К.** Сорокин забивает последний гвоздь // <http://srkn.ru/criticism/sorokin-zabivaet-poslednii-gvozd.html>
16. **Соколов Б.** Жрать «Пир» Владимира Сорокина. 2001 // <http://srkn.ru/criticism/sokolov3.shtml>
17. **Соколов Б.** Преодолевший табу // <http://srkn.ru/criticism/sokolov2.shtml>
18. **Шаманский Д.** Абсурд (о творчестве Владимира Сорокина) // <http://srkn.ru/criticism/shamansky.shtml>.
19. **Belarus Free Theatre: New Plays from Central Europe.** L., 2014.
20. **Belarus Free Theatre: New Plays from Central Europe: The VII International Contest of Contemporary Drama by Belarus Free Theatre** // <http://oberonbooks.com/belarus-european>.

**УДК 372.881.1**

**Т.Н. Птицына**  
ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский  
политехнический университет

### **ОБЪЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, В РАМКАХ ТЕОРИИ «ОСВОЕНИЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»**

Показано, что процесс освоения иностранного языка учитывает единство формы и значения семантических единиц; постепенный переход от осознанного знания к бессознательному языковому поведению; индивидуальный темп освоения иностранного языка студентом, его когнитивные особенности. Описаны этапы организации учебной деятельности студентов: накопление языкового материала, стартовый, элементарный, промежуточный и продвинутый уровни. При разработке программы изучения второго языка необходимо уделять большое внимание личности учащихся.

**Ключевые слова:** освоение иностранного языка, интерактивный язык, языковые универсалии, языковая экспозиция, универсальная грамматическая модель, объективная мотивация, постоянные факторы обучения, переменные факторы обучения.



Изучение иностранного языка студентами вузов, естественно, по некоторым факторам отличается от того, каким образом дети овладевают своим родным языком. И самым очевидным является то, что мало кто из студентов достигает уровня безупречного владения, как владеют этим языком носители.

Как показывает практика, преподавателю иностранного языка при тематическом планировании и определении стратегий для студентов следует, в первую очередь, принимать во внимание следующие объективные факторы, а именно:

- студенты осваивают иностранный язык, опираясь на свой жизненный опыт и полученные ранее знания о структуре своего родного языка;
- студенты применяют структуры родного языка к похожим структурам иностранного языка; они создают свой «интерактивный язык» - переходную модель с использованием текущих знаний о системе иностранного языка;
- студенты учатся преодолевать трудности коммуникации только в созданных для этого коммуникативных моделях.

Анализ деятельности студентов по освоению иностранного языка включает в себя наблюдение и корректировку того:

- ✓ как происходит освоение иностранного языка (процесс освоения);
- ✓ как происходит формирование особой языковой модели в рамках ограниченного языкового воздействия (ограниченной языковой среды);
- ✓ как формируются профессиональные навыки (компетенции и языковое функционирование);
- ✓ какие уровни владения языком достигаются студентами (вплоть до продвинутого)[1].

Мы в своей аналитической работе выделяем три отличных друг от друга процесса, которые оказывают влияние на создание «интерактивного языка», и учитываем их как объективную реальность.

Во-первых, это процесс языкового преобразования. Студенты опираются на свой родной язык при создании собственной языковой модели. В современной теории Освоения иностранного языка языковое преобразование не считается ошибкой, так как каждый изучающий иностранный язык проходит через это.

Во-вторых, это чрезмерное обобщение. Студенты имеют тенденцию применять правила изучаемого языка в неприменимых для носителя этого языка случаях. Например, применение общего правила формообразования к словам-исключениям и т.п.

В-третьих, это тенденция к упрощению. Студенты склоняются к использованию простых языковых структур, какие используются детьми-носителями или в гибридных языках. Процесс упрощения относится к языковым универсалиям.

Любой язык обладает набором грамматических правил, синтаксических закономерностей и фонетических особенностей, и успех овладения иностранным языком в большей степени зависит от факторов, оказывающих

прямое влияние на процесс освоения, например: частота и продолжительность языковой экспозиции, эмоциональное состояние студентов (испытываемые чувства неуверенности или тревоги), мотивация, разделяемые социальные и культурные ценности.

Мы в своей практической работе при составлении учебных и тематических планов, а также обучающих модулей, объединяющих в себе все виды языковой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение), разделяем подход поэтапной организации учебной деятельности студентов и придерживаемся следующей классификации, которая объективно отражает уровни так называемой языковой компетенции при организации индивидуального процесса коммуникации, а именно[2]:

**Этап 1: Накопление языкового материала.** На этой стадии у студентов еще не сформировано умение говорить, то, тем не менее, они уже проявляют способность идентифицировать и реагировать на отдельные слова в оригинальном произношении. Это этап работы с новыми словами: их значениями, произношением и орфографией. Студенты часто парируют вопросы при помощи жестов или односложных ответов «да» или «нет». На этом этапе студенты переживают так называемый языковой шок, и мы видим, что они всегда исключают из своего активного вокабуляра те слова, значения которых им непонятны. На этом этапе студенты пока не говорят, хотя элементы внутренней иноязычной речи уже присутствуют.

**Этап 2: Стартовый уровень.** В течение этого этапа студенты осваивают значения около 1000 активных лексем и формируют способность говорить на иностранном языке, используя простые словосочетания или фразы. Общая для всех студентов ошибка на этом этапе – неверная артикуляция звуков и, следовательно, неточности в произношении слов. Как очень важной задачей для преподавателя на этом этапе мы видим работу по развитию активного вокабуляра.

**Этап 3: Элементарный уровень.** Навыки начальной коммуникации формируются в результате активной работы в течение предыдущего этапа. Студенты начинают говорить (точнее, организовывать собственный процесс коммуникации на иностранном языке). Студенты строят простые предложения, у них улучшается артикуляция, прочнее становятся навыки письма и чтения на иностранном языке. Они также пытаются формировать сложноподчиненные предложения, но допускают грамматические ошибки. Преподаватель на этом этапе организует учебную деятельность студентов таким образом, чтобы они расширяли свой вокабуляр, и воодушевляет их на инициирование иноязычной диалогической речи.

**Этап 4: Промежуточный уровень.** На этом этапе студенты уже используют сложноподчиненные предложения и предпринимают попытки ввести в свою коммуникационную модель все большее количество

изучаемого иноязычного лексического и грамматического материала. На этом этапе студентами приобретается определенный уровень профессионализма, так как они способны высказывать суждения, дискутировать и, что является самым важным, учатся организовывать мыслительную деятельность на иностранном языке. По сравнению с улучшающимся уровнем владения устной иноязычной речью, способность «думать» на иностранном языке является совершенно другим видом деятельности, и этой способностью также необходимо учиться овладевать.

**Этап 5: Продвинутый уровень.** На этом уровне происходит полное внутреннее закрепление иностранного языка, правила которого студенты уже к этому времени изучили в течение предыдущих этапов. Это этап, на котором появляется беглость в речи и закрепляется способность думать на иностранном языке, на котором студенты уже дифференцируют собственный вокабуляр, распределяя семантические единицы по стилям и классам. Это этап появления уверенности при использовании иностранного языка для выражения своих мыслей и описания событий и явлений.

Описанные здесь факторы, влияющие на освоение иностранного языка, процессы, в рамках которых происходит это освоение и этапы, характеризующие порядок организации дидактического обучающего материала, - все они суть универсальная модель деятельности как студента, так и преподавателя, независимо от цели обучения иностранному языку, и, следовательно, от выбранного метода обучения. Последнее обуславливает выбор приемов и подходов, используемых в обучении и изучении. Доминирующий в прошлом столетии грамматико-переводной метод вынужден либо полностью уступать свое место другим методам в учебной аудитории, либо «вступать» с ними в тактические союзы для того, чтобы соответствовать целям изучения иностранного языка. Такой фактор, как графические различия между испанским и русским языками, нами принимается как определяющий необходимость комбинирования методов обучения и подходов в самостоятельной деятельности студентов; мы здесь не можем опираться на полученные знания и умения студентов читать и писать на родном, русском языке. Приемы и упражнения, направленные на формирование графических образов иноязычных семантических единиц, требуют значительных ресурсов, особенно на этапе Накопления языкового материала (этап 1).

Отсюда вытекает необходимость соответствующим образом структурировать исходный языковой материал, правильно сформулировать и организовать «вводную»[3], выражаясь армейским языком. Мы разделяем утверждение, что именно от формы и содержания исходной языковой информации зависят успех и срок прохождения уже описанных здесь этапов. Но благодаря междисциплинарной природе процесса освоения иностранного языка сегодня нет единого понимания в части формы подачи «исходников», и вряд ли ученые в скором времени придут к единогласию в этом вопросе,

так как множественность элементов, подлежащих учету, делают такую задачу практически невыполнимой. Поэтому мы осуществляем свой подход с точки зрения поставленной цели изучения иностранного языка, учитывая существование прикладной составляющей и временных ограничений.

В отличие от некоторых школ, которые отказываются структурировать исходный языковой материал по принципу универсальной грамматической модели, которые отдают предпочтение увеличению языковой экспозиции в условиях страны изучаемого языка (или искусственно созданного средствами массовой передачи информации языкового окружения), мы, принимая за основу модель объективной мотивации студентов, предпочитаем комбинировать традиционный грамматико-переводной метод с текстуально-переводным, коммуникативным, репродуктивно-рецептивным, аудио-лингвальным, структурно-глобальным и сознательно-сопоставительным методами[4]. Мы считаем, что только в комбинации соответствующих целям и задачам обучения методов и приемов, процесс освоения иностранного языка в полной мере учитывает

- единство формы и значения семантических единиц;
- постепенный переход от осознанного знания к бессознательному (т.е. автоматическому) языковому поведению;
- индивидуальный темп освоения иностранного языка каждым студентом, его когнитивные особенности и его предпочтения в организации самостоятельной учебной деятельности.

Придерживаясь вышеизложенной структуры организации обучающего воздействия, мы считаем необходимым вооружить студента определенной схемой тактических приемов, делая упор на последовательность их применения. Очень важно здесь соблюдение порядка как основы сохранения условия концентрического освоения дидактического материала. Тактические приемы располагаются в следующем порядке:

- 1) повторение (имитация слов или структур);
- 2) заучивание (текстов песен, стихов или диалогов по ролям);
- 3) запоминание речевых шаблонов (слов или фраз как речевых единиц, например: приветствия);
- 4) освоение приемов вербального обращения (слов, инициирующих общение);
- 5) участие в групповых упражнениях (ответы хором);
- 6) размышления «про себя» (внутренняя монологическая речь);
- 7) тренировка распространенных высказываний (сверх требуемого);
- 8) предвосхищение ответов других (завершение фразы или предложения);
- 9) самопроверка (исправление ошибок);
- 10) освоение техники обращения за помощью;
- 11) освоение техники обращения за разъяснениями (объяснениями или повторе);
- 12) ролевая игра (взаимодействие с другими от лица различных персонажей)[5].

В завершение мы обращаем внимание на то, что в процессе обучения иностранному языку и в процессе организации изучения иностранного языка невозможно не учитывать индивидуальные особенности студентов по освоению предмета. Студенты индивидуальны в своем развитии, в когнитивных способностях, они по-разному воспринимают одинаковые элементы, они имеют различный социальный опыт. Есть постоянные факторы, которые мы не в состоянии контролировать, например: возраст или способность к языкам. Наряду с ними есть переменные факторы, например: мотивация, которые поддаются контролю через социальную среду и целевую направленность предлагаемого курса иностранного языка, через обучающую среду и коррекцию познавательной деятельности студента.

Лингвистические, культурные и учебные потребности студента и уровень его языковой подготовленности, - всё это необходимо анализировать преподавателю в своей работе, воодушевляя своих студентов к экспериментированию на занятиях без страха ошибиться. Ошибки – это часть процесса по освоению предмета, но исправление ошибок – это часть процесса обучения, и преподаватели не должны их игнорировать, хотя излишнее менторство может стать причиной переживаний, страха и препятствием в освоении иностранного языка.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Lyster, R.; Mori, H.** "Interactional feedback and instructional counterbalance"/International Journal of Educational Research #28, pp. 269-300, 2006
2. **Manali Oak.** Second Language Acquisition Theory. [Электронный ресурс] – режим доступа - <http://www.buzzle.com/articles/second-language-acquisition-theory.html> Дата обращения 21.08.2014.
3. **Krashen, Stephen.** "The input hypothesis and its rivals". Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press, 1994.
4. **Кашина Е.Г.** Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. Учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара: Универс-Групп, 2006.
5. **Emma Alicia Garza.** Second Language Acquisition. Texas A&M University-Kingsville. [Электронный ресурс] – режим доступа - <http://content2.org/s/second-language-acquisition-texas-am-university-corpus-christi-book-w49/> Дата обращения 21.08.2014.

## **ОЦЕНКА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ОPI) КАК ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ**

Описывается система тестирования по оценке языковой компетенции - Oral Proficiency Interview, разработанная Американским советом по преподаванию иностранных языков (ACTFL), и применяющаяся в университетах и государственных организациях США. Описаны уровни владения языком по шкале данного теста. Представлены критерии, по которым выставляется оценка. Сделан вывод, что при работе в аудитории со студентами, ориентированными на сдачу теста OPI, необходимо учитывать специфику данного теста.

**Ключевые слова:** тестирование, OPI, ACTFL, языковая компетенция, уровень владения языком, ролевая игра, коммуникативные задачи, дискурс, контекст общения, правильность речи.

В Российской Федерации с 1992 года успешно развивается система ТРКИ - международного экзамена по определению уровня владения русским языком. Лицам, успешно прошедшим тестирование, выдается сертификат международного образца. Выдаваемые сертификаты признаны ALTE (Европейской ассоциацией по лингвистическому тестированию). Необходимость подготовки учащихся к сдаче тестов по ТРКИ определяет в настоящий момент работу преподавателей русского языка как иностранного. С ориентацией на эти тесты создаются учебники и учебные пособия. В российские вузы приезжают студенты с вполне конкретной целью - сдать экзамен ТРКИ. Материалы для тестирования уже хорошо разработаны, написано большое количество учебных пособий, преподаватели знают каким образом подготовить учащихся к успешной сдаче теста.

Однако в нашу страну приезжают и студенты, ставящие перед собой цель подготовиться к сдаче других тестов, существующих в их странах. В Санкт-Петербургском государственном университете уже более сорока лет существует программа Совета по международным образовательным обменам (СМОО), объединяющая студентов из большого количества университетов США. Последние несколько лет американские учащиеся проходят тестирование по оценке языковой компетенции (OPI - Oral Proficiency Interview), разработанное Американским советом по преподаванию иностранных языков (ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages). Автор данной статьи в составе небольшой группы преподавателей прошел обучение и получил сертификат тестера OPI. За последние годы мной было проведено более ста интервью со студентами

американских вузов, причем тестирование проводилось как в начале пребывания учащихся в нашем университете, так и в конце программы. Сопоставление результатов позволяло оценить прогресс студентов во владении русским языком, достигнутый в результате обучения в СПбГУ.

Руководство ACTFL по оценке языковой компетенции было впервые опубликовано в 1986 году в качестве адаптации для академического сообщества Описания уровней навыков и умений речевой деятельности для государственных учреждений США (ILR). Оно было разработано на основе системы устного тестирования, используемого в Военном институте иностранных языков США с 1981 года. Этот документ является основой учебных программ и тестов по различным иностранным языкам для четырёх видов речевой деятельности в соответствии с целями и задачами обучения на начальном, среднем и продвинутом этапах. В 1999-2000 годах после существенного усовершенствования система устного тестирования получила название OPI 2000 (Oral Proficiency Interview). В неё были введены обязательные виды заданий и чёткая структура теста для каждого уровня. Такие тесты используются для определения уровня навыков и умений речевой деятельности как на английском языке, так и на иностранных языках (на данный момент - 12). Тестируются не только студенты, но и преподаватели, а также госслужащие.

Поскольку в современной русскоязычной литературе по тестированию практически невозможно найти информацию о данном виде тестирования, кажется небесполезным рассказать о нем как преподавателям РКИ, так и преподавателям других иностранных языков. Занятия всегда проходят более плодотворно, когда знаешь, какую цель преследует студент, и как преподаватель может помочь ему в её достижении. В данной статье представлен достаточно общий рассказ о проведении, структуре и критериях оценки теста OPI «Говорение». Даже на практически безграничных просторах Интернета можно встретить только одну страницу на русском языке о данном виде тестирования на сайте ACTFL [1]. На этой странице детально анализируются пять основных уровней владения языком: экспертный, профессиональный, продвинутый, промежуточный и базовый. В описании каждого основного уровня представлен конкретный перечень умений и навыков. Совокупно эти уровни образуют некую иерархию, в которой каждый из них включает в себя все низшие уровни. Основные уровни - продвинутый, промежуточный и базовый - разделены на три подуровня – высокий, средний и начальный. Со студентами, находящимися на этих уровнях, и встречается преподаватель РКИ на своих занятиях, поэтому далее внимание будет уделено именно им.

В современной лингводидактике контроль связывается с проверкой и оценкой усвоенных знаний, приобретённых навыков и умений. Причём оценка учебных достижений в овладении русским языком как иностранным смещается на выявление уровня владения практическими навыками и умениями. А с оценкой навыков и умений связан ряд сложностей. Традиционно навыки и умения считаются трудно обозримыми и

оцениваемыми объектами [2]. Кроме этого, навыки и умения должны оцениваться не сами по себе, а как средство «решения речевых задач» [3]

В Руководстве АСТFL по оценке языковой компетенции предпринята попытка устранить вышеуказанные сложности. В нём определяются задачи или функции, с которыми должны справляться лица, говорящие на каждом уровне, а также содержание, контекст, грамматическая правильность и лексическая точность, тип дискурса, соответствующие задачам каждого уровня. В Руководстве также рассмотрены трудности, которые неизбежно испытывают говорящие при попытках функционирования на более высоком основном уровне. Описание различных уровней навыков говорения сопровождается в онлайн-публикации образцами устной речи, иллюстрирующими характерные черты каждого основного уровня.

Прежде чем перейти к рассмотрению уровней владения языком, выделяемых в данном Руководстве, необходимо пояснить, каким образом проходит интервью с тестируемым. Начать следует с того, что интервью может происходить как разговор один на один, так и по телефону или по видеосвязи (Skype). Все интервью записываются на диктофон или на электронные носители информации. Тест начинается с недолгой разминки, похожей на обычный разговор в неофициальной обстановке. Она позволяет снять напряжённость у тестируемого и получить информацию о его предполагаемом уровне владения языком. Во время разминки тесте получает информацию о собеседнике, позволяющую выявить достаточное количество тем, которые можно будет развить на последующих этапах интервью. Эту информацию помогают собрать вопросы о семье, университете, родном городе, свободном времени, хобби и т.д. Важным представляется замечание - «Если у тестера возникают сомнения относительно предполагаемого начального уровня, то рекомендуется следовать принципу: «Есть сомнения - начинай с более низкого уровня», потому что завышенный уровень вызывает у испытуемого излишнюю нервозность, связанную с трудностями функционирования» [4].

Вопросы уровня, определенного на разминке, чередуются с пробами на следующий уровень для оценки уровня «пола», на котором тестируемый чувствует себя уверенно. Когда «пол» определен, проводятся минимум две пробы на уровень выше, для определения так называемого «потолка», т.е. предельного уровня, на котором испытуемый уже не может функционировать. Для каждого уровня в соответствии с критериями определена сложность вопросов. Например, тестер после разминки, на которой понял, что тестируемый находится на базовом уровне, решает остановиться на теме "Учеба" и провести пробы на следующий за базовым промежуточный уровень. Вопросы для базового уровня будут такие: "Какие курсы Вы изучаете? Какие занятия у вас в понедельник? Какое занятие вам нравится больше всего?". На промежуточном уровне тестер будет задавать вопросы: "Что вы делаете на занятиях по английскому языку? Какой ваш самый трудный день и почему?".



Когда "пол" и "потолок" установлены, тестер определяется с продолжительностью интервью. Базовый уровень - 8-12 мин., промежуточный - 15-20 мин., уровни выше - 20 - 30 мин.. Запрещается проводить интервью дольше 30 минут.

В соответствии с каждым уровнем АСТFL разработаны карточки с коммуникативными заданиями, одну из них тестер зачитывает на английском языке, а сам выполняет функцию партнера по ситуации. На базовом уровне игра не проводится. На промежуточном - предлагается ситуация типа "позвонить в кассу и купить билет на концерт" или "поговорить с родителем ребенка о работе няней". На продвинутом - ситуации усложняются: "поговорить с другом, машина которого пострадала в аварии». Кроме того, тестер должен усложнить ситуацию неожиданным вопросом или проблемой, вызванной ситуацией. На профессиональном - вопрос, который провоцирует сдающего на развернутое высказывание - "согласны ли с мнением, что телевизор и компьютер - отличная альтернатива няням и бабушкам?".

После окончания ролевой игры интервью продолжается небольшое время, на комфортном для тестируемого уровне, но возможны вопросы, позволяющие уточнить уровень владения.

Запись интервью прослушивается тестером, который выставляет финальную оценку, и отсылается в АСТFL. Там это интервью, не зная выставленной оценки, слушает еще один сертифицированный тестер, ставящий свою оценку. Если оценки обоих тестеров совпали, этот результат вписывается в сертификат о сдаче теста. Когда оценки тестеров различны, интервью прослушивается и оценивается третьим тестером. Оценка ставится на основании двух совпадающих.

Далее мы рассмотрим критерии, по которым оценивается интервью. Необходимо отметить, что тестер должен держать в голове все эти критерии, чтобы, основываясь на них, выстраивать интервью. Всего выделяется четыре критерия оценки уровня владения языком. На наш взгляд, следует начать с оценки владения языком по типу дискурса. Лица, говорящие на базовом уровне, способны только воспроизводить слова, перечислять их, выдавать отдельные фразы. На промежуточном уровне речь состоит из отдельных предложений или серии нескольких предложений. Речь владеющих языком на продвинутом уровне оформлена на уровне абзаца, организованного в соответствии с конкретными коммуникативными задачами. Для профессионального уровня свойственно использовать распространенный дискурс (серию абзацев), вести развернутый связный рассказ. Именно этот критерий с первых минут разговора позволяет тестеру выявить у сдающего уровень «пола» и делать пробы на «потолок».

Вторым критерием являются общие функции и коммуникативные задачи, с которыми должны справляться лица, говорящие на каждом уровне. Для базового уровня это минимальное участие в коммуникации: воспроизведение заученных фраз и выражений, простое перечисление. Для промежуточного - умение комбинировать отдельные элементы языка;

начинать, поддерживать и заканчивать несложный разговор путем обмена вопросами и ответами. Для продвинутого - повествование и описание во всех временных рамках; умение функционировать в ситуациях с неожиданно возникающими осложнениями. Лица, владеющие языком на профессиональном уровне, должны уметь обсуждать конкретные и абстрактные темы, аргументировать мнение. Они также должны формулировать и развивать гипотетические положения, предлагая альтернативные возможности решения тех или иных вопросов или их потенциальные последствия. Данный критерий используется при оценке выполнения заданий ролевой игры.

Критерий, оценивающий тематику и контекст общения, состоит в следующем. Лица, владеющие языком на базовом уровне, могут участвовать в разговоре на ограниченное число предсказуемых бытовых тем. На промежуточном уровне у тестируемых появляется способность достаточно свободно использовать элементы изучаемого языка, говоря на знакомые темы, связанные с их повседневной жизнью. Для продвинутого уровня характерна способность активно участвовать в беседе, обсуждая автобиографические сведения, а также темы, представляющие более широкий интерес - местные, общенациональные или международные проблемы, события или новости. Лица, владеющие языком на профессиональном уровне, способны говорить на иностранном языке достаточно бегло и правильно, эффективно и в полном объеме участвовать в разговорах на различные конкретные и отвлечённые темы в формальной и неформальной обстановке. Они могут говорить о своих интересах, в том числе профессиональных, подробно и всесторонне обсуждать сложные вопросы, а также вести развёрнутый связный рассказ, делая это легко, бегло и правильно.

Последний критерий оценивает правильность речи и выражения мысли. Речь владеющих базовым уровнем с трудом может быть понятна даже самым благожелательным собеседникам, привычным к общению с лицами, для которых данный язык не является родным. Лица, говорящие на промежуточном уровне, понимают носители языка, привычные к общению с лицами, для которых данный язык не является родным. Речь находящихся на продвинутом уровне оформлена так, что носители языка, непривычные к восприятию речи говорящих на их языке как на неродном, не испытывают трудностей при общении с ними. Лица, говорящие на профессиональном уровне, демонстрируют отсутствие систематических ошибок в использовании базовых конструкций, хотя и могут допускать отдельные погрешности, особенно в редко употребляемых и сложных конструкциях. Подобные ошибки, если таковые допускаются, не сбивают с толку собеседника (носителя языка) и не препятствуют общению.

Необходимо отметить, что владение языком на том или ином уровне предусматривает выполнение всех необходимых для этого уровня функций и с учетом всех требуемых критериев. Как уже упоминалось ранее для первых трех уровней используется шкала, включающая подуровни. Поэтому оценка

выставляется в виде базовый средний подуровень, продвинутый начальный подуровень и т.д. Если при определении уровня разногласий у тестеров обычно не возникает, то определить подуровень иногда представляется затруднительным. Особенно сложно различить высокий подуровень или начальный подуровень следующего уровня владения. ACTFL постоянно старается доработать рекомендации, позволяющие тестерам точнее определить подуровни.

Проведение теста ОРІ позволяет не только зафиксировать на каком уровне владения языком находится человек, но и подобрать ему максимально подходящую группу для обучения, в которой он окажется со студентами одного с ним уровня. Нельзя забывать и об удобстве для преподавателя, ведь работать в группе со студентами одного уровня гораздо комфортнее и методически продуктивнее.

Из опыта проведения тестов ОРІ в нашем университете хочется отметить некоторые моменты. Во-первых, американские студенты уже знакомы с этим тестом или слышали, так как он проводится во многих университетах США. Во-вторых, тест ОРІ имеет высокую репутацию в США, поэтому его сдача является для них еще одним стимулирующим фактором во время обучения. В-третьих, так как тест сдается в начале и в конце программы, студенты могут почувствовать свой прогресс и на формальном уровне. Большинство студентов за семестровый курс поднимается на один подуровень, некоторые же способны подняться и на два.

Поскольку ACTFL разработал эту систему тестирования и для других языков, то преподаватели иностранных языков могут ознакомиться с представленной системой тестирования и учитывать ее требования при подготовке программ и занятий.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Официальный сайт ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages. Электронный ресурс: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/russian/говорение> Дата обращения 25.09.2015.
2. **Балыхина Т.М.** Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М., 2004.
3. **Пассов Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М, 1989.
4. **Ковалёв А.Б., Краснянская Е.Н.** Устный речевой тест как неотъемлемая часть системы определения уровня навыков и умений речевой деятельности (Говорение). Электронный ресурс: [http://www.kto-rki.org/conf2007\\_krasnyanskaya.html](http://www.kto-rki.org/conf2007_krasnyanskaya.html) Дата обращения 23.09.2015.

**А.Д. Волошинова**  
Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

## **АНАЛИЗ СТАТЕЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ПРОБЛЕМАТИКЕ "СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ", И ОБЗОР ИХ ПРИМЕНИМОСТИ К ПЕДАГОГИКЕ**

В статье проводится анализ современного состояния публикаций, связанных с тематикой "социальные сети". На основе полученных результатов предлагается возможный вариант классификации статей в данной отрасли; проводится рассмотрение проанализированного объема публикаций с точки зрения применимости в области педагогики и более детальный обзор некоторых из статей. Определяются основные области и направления современных исследований в области социальных сетей.

**Ключевые слова:** социальные сети, педагогика, коммуникационная модель.

Социальные сети — неотъемлемый элемент существования человека в интернете. В силу того, что для некоторых людей они становятся средой относительно частого пребывания, их можно рассматривать как возможный инструмент педагогического воздействия. Однако целостная концепция использования социальных сетей в педагогике ещё не сформулирована; таким образом актуальным представляется обобщение материалов, посвященных данному вопросу.

Явление социальных сетей может рассматриваться с разных сторон и в рамках различных дисциплин. С одной стороны, может представляться разумным ограничиться изучением только педагогических источников по вопросу; с другой стороны, таким образом можно потерять довольно большой пласт информации, в котором не рассматриваются чисто педагогические проблемы, однако при этом содержатся некоторые аспекты, которые потенциально могут представлять интерес для педагогики.

Таким образом целью нашей статьи является анализ педагогических и смежных с ними публикаций, посвященных социальным сетям, а также формирование общей картины публикационной активности в данном секторе. Очевидно, что полный обзор всех публикаций, так или иначе затрагивающий проблематику социальных сетей, в рамках одной статьи представляется невозможным. Поэтому мы ограничимся подробным рассмотрением лишь некоторых работ, являющихся, с нашей точки зрения, наиболее интересными в теоретическом плане и показательными в плане отображения общих тенденций изучения социальных сетей; остальные же работы послужили материалом нашего исследования, однако их содержание подробно раскрываться не будет.

Автором данной статьи было изучено 2958 публикаций. При исследовании применялись методы контекстного, лингвистического и

редакторского анализа. Следует отметить, что несмотря на то, что само понятие «социальная сеть» существует уже давно, устойчивый рост публикационной активности по данной теме наблюдается только с 2011-2012 года.

В результате редакторского анализа были отобраны для подробного изучения 532 работы. Изучение структуры и содержания проанализированных текстов позволило провести их классификацию и выявить основные направления научных исследований в области социальных сетей, а также степень изученности отдельных элементов исследуемого объекта. Имеющиеся публикации мы предлагаем условно разделить на три группы: социально-психологические, собственно педагогические и математико-информационные. При этом мы исходим из следующих соображений.

Общение в социуме протекает в форме вербальной или невербальной коммуникации, при этом социальная сеть предназначена для фиксации преимущественно вербальной коммуникации. Исходя из этого, представляется целесообразным рассмотреть существующие исследования в контексте теории коммуникации. Социально-психологические исследования строятся преимущественно на исследовании одного из элементов коммуникативного акта. Педагогические исследования оперируют, как правило, такими категориями педагогического процесса, как субъект обучения, формы обучения и т.д., что, как будет показано ниже, можно соотнести с элементами коммуникативного акта. Таким образом, в данной группе статей составные части коммуникативного акта выступают в своей частнометодической форме. Наконец, статьи математико-информационного цикла описывают не столько сам коммуникативный акт, сколько методологию и математический аппарат, необходимые для его исследования.

Количественные данные нашего анализа приведены в Таблице 1.

**Таблица 1**

**Количественно-тематический анализ статей, посвященных вопросам социальных сетей в педагогике**

	Элементы структуры коммуникативного акта	Составляющие педагогического процесса	Кол-во статей	Процент от общего количества статей
Социально-психологические статьи	Участники коммуникативного акта	—	94	17,6
	Информация (сообщение)	—	90	16,9
	Код	—	21	3,9
	Канал	—	118	22,2
	Действительность	—	34	6,4
Педагогические	Участники	Педагог	9	1,7

статьи	коммуникативного акта	Студент	19	3,6
		Цели и задачи обучения	3	0,6
	Информация (сообщение)	Содержание обучения	4	0,8
		Код и канал	Средства обучения	41
	Формы обучения		5	0,9
	Методы и технологии обучения		43	8,1
Действительность	Условия обучения	10	1,9	
Математико-информационные статьи	Методы исследования коммуникативного акта	—	41	7,7

Рассмотрим краткую характеристику каждой из групп статей.

Социально-психологическая тематика исследований социальных сетей представлена наибольшим количеством работ. При этом само понятие «социальная сеть» в них рассматривается как в узком понимании (определенный сервис в сети Интернет с возможностью строить систему коммуникаций между различными участниками данного сервиса), так и в широком (любая система коммуникационных связей между людьми). Довольно широк и разброс методов, применяемых в исследованиях данной категории: статистические, психологические, филологические, маркетинговые и др. Наиболее распространенной тематикой для изучения является распространение информации в социальных сетях и формирование связей между элементами социальной сети.

Собственно педагогические статьи в определенной степени можно рассматривать как подвид предыдущей группы (на сходстве данного рода работ более подробно мы остановимся ниже), однако наличие достаточно ярко выраженной самостоятельной тематики и методологии, очевидная прикладная направленность позволяет рассматривать эти работы в рамках самостоятельной группы.

Третья группа является наиболее малочисленной из всех. В неё попадают как исследования математических моделей социальных сетей, так и описания технических способов их реализации. Авторы данных статей активно применяют математические методы доказательств; в большинстве своём разрабатываемые методики обладают прикладным применением и зачастую предполагают также разработку программного продукта, их реализующего.

Стоит учитывать, что в определенной степени подобное деление на группы условно, так как работы могут находиться в пограничных областях и таким образом сочетать характеристики нескольких типов публикаций. При этом важно отметить, что работ, сочетающих характерные черты всех трёх выделенных групп, нам на данный момент обнаружить не удалось.

В рамках каждой из групп мы подробно остановимся на анализе одной статьи, в отдельных случаях — двух или трёх. Критерием отбора этих статей кроме упомянутого выше метода редакторского анализа стала насыщенность публикации материалами, которые могут быть использованы в практическом педагогическом исследовании. Статьи реферативного или оторванного от педагогических реалий характера мы изучили, однако не считаем целесообразным отображать их в данном обзоре. Кроме того, при наличии нескольких статей схожей тематики, мы останавливались только на одной из них, посвященной менее частным вопросам. Характеризуя статьи, мы не приводим подробного пересказа их содержания, ограничиваясь краткой справкой о круге рассматриваемых в статье проблем.

#### *Социально-психологические статьи*

Модель коммуникативного акта подразумевает наличие таких обязательных элементов коммуникативного акта, как говорящий (пишущий), слушающий (читающий), канал сообщения, текст сообщения и действительность, отражающаяся в этом тексте. Очевидно, что, рассматривая социальные сети, необходимо принимать во внимание все элементы коммуникативного акта: код сообщения, его канал, текст, адресата (слушающего/читающего) и адресанта (говорящего/пишущего), условия коммуникации.

Характеристике участников коммуникативного акта (адресата и адресанта) посвящено 94 статьи. При этом участники коммуникативного акта могут рассматриваться в рамках традиционных педагогических технологий (субъект-объектное обучение), инновационных педагогических технологий (субъект-субъектное обучение). Отдельная группа статей посвящена интенциям участников коммуникативного акта.

Вопросами характеристики участников коммуникативного акта занимаются авторы статей, рассматривающих общественные функции социальных сетей. Этот вопрос, в частности, затрагивается в работе К.А. Карякиной «Актуальные формы и модели новых медиа: от понимания аудитории к созданию контента» [1]. На более подробной характеристике данной работы мы остановимся позже, поскольку, кроме проблемы функций социальных сетей, статья освещает также и другие вопросы. В данный момент необходимо отметить, что данная статья рассматривает социальные сети как аналог СМИ, то есть в рамках классической системы субъект-объектной коммуникации.

Субъект-субъектной коммуникации посвящена, в частности, статья О.А. Максимовой «"Цифровое" поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве» [2]. В ней определяется такое понятие, как «цифровое поколение», основной особенностью которого является более интенсивное присутствие его представителей в сети Интернет и формирование идентичности одновременно как в реальном, так и в виртуальном пространстве. Отмечается повышенная коммуникационная активность данного поколения и большая склонность к сотрудничеству среди его представителей. Заметим, что понятие «цифровое поколение» может

быть с легкостью применено для характеристики студентов, однако возможность использования этого термина для описания функционирования преподавателя в социальной сети представляется несколько сомнительной. Тем не менее подобного рода исследования необходимо принимать во внимание при проектировании учебного процесса.

Интенции участников коммуникативного акта рассматриваются, например, в статье А.М. Лещенко «Мультифункциональность сетевых коммуникаций в современном обществе» [3]. Автор статьи трактует социальные сети как полифункциональную систему, причём значительная часть функций, согласно статье, определяется самими пользователями социальной сети. В рамках рассмотрения функций социальных сетей также описываются мотивы их использования: деловой, познавательный, рекреационный и пр. При этом автор отмечает, что количество функций, предоставляемых социальными сетями, увеличивается вместе с ростом количества социальных сетей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отдельные аспекты исследования участников коммуникативного акта разработаны достаточно подробно и должны учитываться в научно-педагогической деятельности.

Проблемам сообщения (информации) посвящено 90 работ. Данная группа публикаций интересна с социологической точки зрения, однако вряд ли может быть использована в педагогике (если, конечно, не принимать во внимание теорию и методику преподавания отдельных дисциплин). Так, значительное количество публикаций посвящено вопросам маркетинга или PR в социальных сетях. Исходя из этого работы данной категории подробно мы рассматривать не будем.

Канал поступления информации исследуют авторы 118 статей. В качестве примера подобной работы необходимо отметить исследование «Актуальные формы и модели новых медиа: от понимания аудитории к созданию контента» [1], о котором мы уже упоминали выше. В статье выделяются признаки СМИ и соотносятся с характеристиками различных видов социальных сетей, рассматриваются популярные сервисы с социальными функциями и делается предположение о возможности перехода некоторых видов социальных сетей в разряд СМИ. Понятно, что следует рассматривать не только СМИ, но и другие аналоги социальных сетей, как с точки зрения особенностей соответствующего функционального стиля, так и с точки зрения уточнения условий протекания коммуникативного акта; подобных работ, однако, нами обнаружено не было.

Значительно больше проблем возникает при характеристике собственно текстов (сообщений), несущих информацию о коде коммуникативного акта в социальных сетях. Работ, посвященных текстовой природе сообщений в социальных сетях, среди проанализированных статей было только 21. Так, например, нами была обнаружена интересная статья М.А. Егоровой «Отклики и оценочные комментарии при компьютерно-опосредованной коммуникации» [4], в которой рассматривается жанр отклика. Очевидно, однако, что отклик является далеко не единственным



жанром в социальной сети, а следовательно, для осуществления полноценной педагогической деятельности необходимо столь же детальное рассмотрение других жанров социальной сети, а также уточнения особенностей этих жанров применительно к образовательному процессу.

Безграничной представляется проблема исследования объектов окружающей действительности, отраженных в рассматриваемой нами коммуникации, однако это не отрицает необходимости сбора эмпирических данных по соответствующей проблематике. Среди проанализированных работ такие исследования составляли незначительную часть (34 работы), и, как и в случае с информационной составляющей коммуникативного акта, они вряд ли могут быть соотнесены непосредственно с педагогическим процессом. Часто подобного рода исследования останавливаются на философских аспектах существования социальных сетей, что весьма любопытно в гносеологическом плане, но проблематично для применения в педагогической практике.

*Собственно педагогические статьи.* Классификацию статей целесообразно проводить с учетом структуры педагогического процесса. Понятно, что, будучи разновидностью коммуникации, структура педагогического процесса отчасти повторяет структуру коммуникативного акта. При этом говорящий (пишущий) заменяется на фигуру преподавателя, а слушающий (читающий) — обучающегося. Необходимо, однако, учитывать, что в отличие от классического однонаправленного акта коммуникации, коммуникация в педагогическом процессе может носить и двусторонний характер (в особенности при использовании активных и/или интерактивных методов). Цели и задачи обучения, по сути, являются интенциями участников коммуникативного акта, и поэтому должны быть рассмотрены в рамках именно этой категории. Информация (сообщение) соотносится с категорией «содержание обучения», код и канал — с формами, средствами, методами и технологиями обучения. Наконец, действительности соответствует понятие «условия обучения».

Характеристике субъекта образовательной деятельности посвящено 31 статья, например, статья А.Н. Сергеева «Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети интернет» [5]. В ней сетевое сообщество рассматривается не только как интернет-сервис, но и как совокупность людей, из которых состоит это сообщество. Отдельно выделяются элементы, необходимые для формирования такого сообщества: связи между его участниками, необходимость совместной активности и групповая рефлексия. При этом при развитии каждого из этих элементов повышается и прочность подобного сообщества. Отметим, что в данной работе субъект образовательной деятельности рассматривается обобщенно, специфика поведения в сети различных групп студентов и, тем более, преподавателей во внимание не принимается. Данное направление исследований представляется нам перспективным, поскольку позволяет системно подойти к моделированию функционирования социальных сетей в педагогическом процессе.

В наибольшей степени внимание исследователей привлекает феномен социальной сети как специфического средства обучения и/или средства организации учебного процесса (41 статья). К наиболее интересным работам такого типа относятся, в частности, статья Д.Г. Слатова «К вопросу об использовании социальных сетей в преподавании в высшей школе. Эволюция пользовательских предпочтений» [6]. Автор статьи отмечает необходимость изменений в информационном пространстве студентов и формулирует требования, которые предъявляются к потенциальному инструменту для таких изменений: электронная форма, популярность и доступность информации из вузовского курса. В рамках статьи рассматривается возможность использования социальных сетей для данных целей.

Общие требования к социальной сети как средству обучения представлены в работе М.С. Чвановой, М.В. Храмовой и В.Ю. Лысковой «Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России» [7]. Рассматривается происхождение социальных сетей, выделяются их основные характеристики и проводится обзор популярных в России социальных сетей. В статье приведены статистические данные о соответствии возраста и интенсивности пользования социальными сетями, отмечаются такие значимые педагогические аспекты социальных сетей, как скорость обмена информацией, новая форма коммуникации, круглосуточная доступность социальных сетей и возможность получать дополнительную информацию о личности студента.

Инструментом изучения высшего образования считают социальную сеть Е.И. Самофалова в своей статье «Социальные сети как инструмент для изучения структуры высшего образования и образовательной миграции: социологический анализ феномена» [8]. В рамках отечественного изучения социальных сетей редко рассматриваются на макроуровне, в то время как для объективной картины одних точечных исследований может быть недостаточно. В статье анализируется глобальный процесс образовательной миграции; отмечается взаимосвязь между академической и социальной интеграцией и показывается, что процесс социальной интеграции отображается в том числе и в сервисах социальных сетей.

Ещё одной подгруппой собственной педагогических исследований являются работы, в которых социальная сеть рассматривается как технология обучения (43 публикации). Чаще всего нам приходилось сталкиваться с характеристикой социальной сети как технологии повышения той или иной характеристики педагогического процесса.

Так, Е.И.Захаров в статье «Использование интерактивности социальной сети в системе дистанционного обучения» [9] рассматривают формы интерактивности, возможные в социальной сети. Обращается внимание на двойной характер интерактивности в подобных ситуациях: как на непосредственное взаимодействие пользователей друг с другом, так и на взаимодействие между пользователями и их контентом. В этой же работе автор затрагивает вопрос о формах обучения, в которых применение

социальных сетей является наиболее рациональным, останавливаясь подробно на дистанционном обучении.

Социальная сеть как технология, позволяющая повысить коммуникативную активность, а также положительно сказывающаяся на уровне мотивации учащихся, рассматривается в статье А.В. Проскурякова «Образование в условиях глобализации. Использование социальных сетей в образовательном процессе» [10]. В данной работе не только анализируется собственно технология использования социальной сети в педагогическом процессе, но и исследуются условия её применения, в частности глобализация. Глобализация ставит новые требования: массовость, повышение значимости гуманитарных компетенций. Она же обеспечивает условия для их реализации: расширяется информационное пространство, повышается академическая мобильность и т.п. Одной из технологий, позволяющих успешно реализовывать требования, возникающие в процессе глобализации, являются социальные сети. В статье отмечаются возможные проблемы использования социальных сетей, однако детального их рассмотрения не проводится.

Проблемам формы обучения посвящено всего 5 работ, в частности, статья Т.А. Дмитренко, Т.Н. Деркач и А.А. Дмитренко «Технология разработки системы дистанционного обучения» [11]. Не будучи ориентированной исключительно на социальные сети, она тем не менее даёт представление об организации педагогического процесса при дистанционном обучении. Представлен комплексный алгоритм разработки дистанционного образовательного курса как с педагогической точки зрения, так и с точки зрения технического воплощения дистанционного курса.

Таким образом, мы видим, что даже такие хорошо исследованные педагогические категории, как «средства обучения» и «технология обучения» нуждаются в дальнейшем изучении. Категории «субъект обучения», «формы обучения» и «условия обучения» хотя и принимаются во внимание педагогами-исследователями социальных сетей, но изучены явно недостаточно. Такие категории, как «цель обучения» и «содержание обучения» с теоретической точки зрения почти не рассматриваются (мы не будем специально останавливаться на многочисленных работах, содержащих эмпирические данные, касающиеся отдельного занятия или отдельной темы, и потому рассматривающие цели и содержание обучения в очень узком контексте).

#### *Математико-информационные статьи*

Данная группа работ содержит математико-информационную базу для исследования социальных сетей. Понятно, что узкоспециальные вопросы программного и аппаратного обеспечения учебного процесса с использованием социальных сетей не могут быть предметом нашего рассмотрения, так как обычно реализуются не педагогом или студентом, а учебно-вспомогательным персоналом. Тем не менее знание общетеоретических вопросов подобного рода может быть полезным и в педагогическом исследовании. В рамках коммуникационной модели данные

проблемы могут восполнить пробелы в описании канала или кода, что, с точки зрения структуры образовательного процесса, как было сказано ранее, соответствует средствам, технологиям или условиям обучения, кроме того именно эти статьи дают представление о методах исследования коммуникативного акта. Среди проанализированных нами работ публикации подобного рода составили 41 статью.

В первую очередь нам могут быть интересны труды, содержащие описания методологии исследования социальных сетей. Так, статья О.О. Слабченко и В.Н. Сидоренко «Улучшение качества исходных данных в задачах моделирования интернет-сообществ на основе комплексного применения моделей сегментации, импутации и обогащения данных» [12] посвящена проблеме определения достоверности в социальных сетях. В статье отмечаются недостатки данных, содержащихся в социальных сетях, для социально-сетевого анализа; определяется характер недостоверных данных, проводится эксперимент по восстановлению пропущенных данных в социальных сетях, а также определяется эффективность предложенного метода.

Проблемам вычисления доверия в социальной сети посвящена работа А.Ю. Деньжакова и Б.Г. Хмелевского «Модель алгоритма вычисления доверия в социальной сети» [13]. В ней рассматривается математический смысл доверия и его математические свойства. Определяются прикладные области, опирающиеся на феномен доверия. Отмечается корреляция между рекомендательными системами и результатами вычисления доверия, выделяются два основных типа вычисления уровня доверия в социальной сети.

И, наконец, наиболее общей работой подобного рода представляется нам статья «Методы анализа компьютерных социальных сетей» [14]. Т.В. Батура проводит обзор наиболее распространенных методов исследования социальных сетей, обозначает необходимость создания интегральной теории социальных сетей.

Подведем итоги. Исследования социальных сетей проводятся специалистами разных отраслей знания; кроме собственно педагогических исследований при проектировании, проведении и анализе образовательного процесса целесообразно использовать данные социально-психологических и математико-информационных статей. Различные элементы структуры коммуникационного акта в социальных сетях изучены неравномерно: значительное количество работ посвящено рассмотрению социальной сети как специфического канала информации, а также характеристике участников коммуникационного акта и информации, в нём передающейся. Следует, однако, отметить, что работы, посвященные природе сообщения в социальных сетях и проблемам действительности, на базе которой строится соответствующий коммуникационный акт, будучи интересными с социологической точки зрения, вряд ли применимы к педагогической

практике. Собственно педагогические исследования коррелируют с социально-психологическими: проблемам социальной сети как специфического средства обучения или же технологии обучения (канал информации) посвящено подавляющее большинство работ; значительное количество характеризует участников коммуникативного акта, однако это преимущественно описания студента, а не преподавателя. Практически не исследованными остаются вопросы кода коммуникации (её языковой составляющей), содержания обучения, его целей и задач. Сказанное необходимо принимать во внимание как при определении направления научной деятельности, так и при проектировании учебного процесса с использованием социальных сетей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Карякина К.А.** Актуальные формы и модели новых медиа: от понимания аудитории к созданию контента // Медиаскоп, 2010, №1, URL: <http://mediascope.ru/node/524> (дата обращения: 16.10.2014).
2. **Максимова О.А.** "Цифровое" поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве // Вестник Челябинского государственного университета, 2013, № 22 (313), С.6–10.
3. **Лещенко А.М.** Мультифункциональность сетевых коммуникаций в современном обществе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология, 2011, № 2 С.54–58.
4. **Егорова М.А.** Отклики и оценочные комментарии при компьютерно-опосредованной коммуникации // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2014, №1, С.15–20.
5. **Сергеев А.Н.** Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети интернет // Современные проблемы науки и образования, 2012, №6, URL: [www.science-education.ru/106-7475](http://www.science-education.ru/106-7475) (дата обращения: 7.10.2014).
6. **Слатов Д.Г.** К вопросу об использовании социальных сетей в преподавании в высшей школе. Эволюция пользовательских предпочтений // Основы экономики, управления и права, 2014, № 1 (13), С.37–40.
7. **Чванова М.С., Храмова М.В., Лыскова В.Ю.** Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России // Образовательные технологии и общество, 2014, Т.17, № 3, С.472–493.
8. **Самофалова Е.И.** Социальные сети как инструмент для изучения структуры высшего образования и образовательной миграции: социологический анализ феномена // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, 2014, № 1 (25), С.187–199.
9. **Захаров Е.И.** Использование интерактивности социальной сети в системе дистанционного обучения // Сб. конференций НИЦ Социосфера, 2011, №8, С.131–134.
10. **Проскуряков А.В.** Образование в условиях глобализации. Использование социальных сетей в образовательном процессе // Вестник Воронежского государственного

технического университета, 2014, Т.10, №3-2, С.201–204.

11. **Дмитренко Т.А., Деркач Т.Н., Дмитренко А.А.** Технология разработки системы дистанционного обучения // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика, 2014, Т.30, № 8-1 (179), С.128–137

12. **Слабченко О.О., Сидоренко В.Н.** Улучшение качества исходных данных в задачах моделирования интернет-сообществ на основе комплексного применения моделей сегментации, импутации и обогащения данных // Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, 2013, №6, С.50–58.

13. **Деньжаков А.Ю., Хмелевской Б.Г.** Модель алгоритма вычисления доверия в социальной сети // Наука и бизнес: пути развития, 2011, №5, С.52–58.

14. **Батура Т.В.** Методы анализа компьютерных социальных сетей // Вестник НГУ. Серия: Информационные технологии, 2012, Т.10, №4, С.13–28.

**УДК 35.077.535.6:133.1**

**Г.Н.Оловяникова, Л.В.Цыбина**  
Санкт-Петербургский государственный лесотехнический  
университет им. С.М. Кирова

**О КУРСЕ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СПБГЛУ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА).**

Обобщен опыт перехода кафедры иностранных языков от работы Студенческого бюро технического перевода к подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в Санкт-Петербургском государственном лесотехническом университете имени С.М. Кирова. В основу обучения легла теория перевода на современном этапе. Исследованы разные подходы к теоретическим и практическим аспектам перевода, основные модели перевода, умение использовать их при анализе процесса перевода и его результатов.

**Ключевые слова:** теория перевода, технический переводчик, студенческое техническое бюро перевода, переводчик в сфере профессиональной коммуникации, удостоверение переводчика, диплом переводчика, переводческая интуиция, лексикология, терминология.

**Введение.** В Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии имени С.М. Кирова, ныне Лесотехническом университете подготовка под дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» началась с 15 февраля 2003 года по английскому и французскому языкам, по немецкому языку – намного позже.

До 2014 года подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации осуществлялась на основании государственных требований к программам дополнительного (к высшему) профессионального образования.

Выпускники получали дипломы по дополнительной квалификации.

В настоящее время в Лесотехническом университете для лиц, имеющих высшее образование или получающих его, разработана программа профессиональной переподготовки с присвоением квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Выпускники получают диплом о профессиональной деятельности, связанной с полученной квалификацией, что соответствует получению второй специальности. Выдано с 2004 года по настоящее время 90 дипломов, из них: по английскому языку – 61, по французскому – 25, по немецкому – 4.

Цель подготовки с корректировкой на разработанную программу переподготовки 2014 года – овладение второй профессией. Срок обучения – 2 года. Форма обучения – очно–заочная. Форма контроля – зачеты, экзамены и проведение итоговой аттестации слушателей по защите аттестационной работы по переводу с иностранного языка на русский 35 страниц.

Итак, в конце уже не подготовки, а переподготовки, присваивается квалификация «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Модернизация образования требует постоянного совершенствования программ переподготовки в сфере профессиональной коммуникации, обновление их содержания, включения новых научных фактов, фоновых знаний. Например, благодаря 300-летнему юбилею М.В. Ломоносова, мы включили в раздел «Лексикология и терминология» лекцию о роли двух гениев – Ломоносова и Лавуазье – в создании научной и технической терминологии в России и во Франции.

Когда знаменитый приказ №1435 от 04.07.1997 года дошел до Лесотехнической академии для ознакомления, (2001/2002) кафедра иностранных языков должна была решить, будет ли она внедрять этот приказ. При обсуждении сразу же возникло принципиальное разногласие: зачем нам братья за трудоемкое дело, когда на кафедре несколько лет существует отлаженное Студенческое бюро технического перевода, созданное в 80-е годы по инициативе зав. кафедрой, профессора Евгении Оганесовны Осетровой.

**Работа бюро переводов.** Бюро работало активно [1], на трех языках студенты переводили по 20000 печатных знаков технических текстов по заказам специальных кафедр. Студент–переводчик имел 2–х консультантов–преподавателя иностранного языка и заказчика–специалиста. На некоторые переводы, например, французских диссертаций, уходило по полгода. Выполнив, и иногда перевыполнив норму перевода, и имея положительный отзыв консультанта, студент получал Удостоверение переводчика технической литературы с иностранного языка и право надбавки за знание иностранного языка на будущей работе. Всего было выдано 112 удостоверений. Ежегодные студенческие конференции на 3-х языках проходили большей частью по материалам технических переводов, вызвавших наибольший интерес у заказчиков, которые так же присутствовали.

У преподавателей кафедры иностранных языков в индивидуальных планах был пункт «Руководство студентами–переводчиками» (2–3 человека на преподавателя). Опыт работы Студенческого бюро технического перевода был обобщен в статье Осетровой Е.О. и Оловянниковой Г.Н. «Роль бюро технического перевода в формировании умений самостоятельной работы и профессиональной направленности у студентов старших курсов технического вуза. №38913 от 19.07.89 ИНИОН, Академия Наук СССР».

Но опыт был рассмотрен с точки зрения умений, самостоятельной работы, профессиональной направленности, а не с точки зрения качества перевода. Перевод был достаточно стихийным, преподаватель знал конкретные приемы перевода на каждый случай и имел достаточного личного опыта, чтобы профессионально переводить и передать свой опыт студенту–переводчику. Но есть сложные случаи, когда преподаватель и студент полагаются на профессиональную интуицию, на вдохновение. Профессор Н. Комиссаров говорил по этому: «Мы не знаем, как подступиться к интуиции переводчика. Мы очень мало знаем, как о том что действительно творится в мозгу переводчика. Думай вслух! Кое–что удалось узнать, но все–таки творческая, интуитивная часть перевода остается черным ящиком» [2, с.5]. Профессор Я.И. Рецкер тоже приходил к выводу, что чисто интуитивный подход к переводу недостаточен ни для полноценного поиска наиболее адекватного варианта, ни для того, чтобы переводчик сумел обосновать свой выбор [3].

Возникает вопрос, нужно ли знать техническому переводчику теорию перевода? На этот вопрос отвечают по–разному. Одни считают, что достаточно знать язык, а специально учиться переводу не надо. Другие полагают, в частности В.Н. Комиссаров [4], что переводу надо учить особо.

Профессор И.А. Алексеева, ученица профессора А.В. Федорова, основателя теории перевода и автора первого учебника в нашей стране, говоря о профессиональном тренинге переводчика, отмечает, что современная жизненная практика свела профессиональное теоретическое знание к необходимому минимуму. Если мы поинтересуемся теоретическими дисциплинами, которые входят в обязательное обучение европейского переводчика в разных странах, мы часто не найдем там таких фоновых предметов, как история литературы или история языка, которые могли бы расширить ее профессиональный кругозор – но теория перевода там будет всегда. Таким образом, вывод профессора И.А. Алексеевой о том, что теории перевода даже в минимизированном объеме нужно обучать переводчиков [5], считаем правильным.

Итак, теория перевода – это наука второй половины XX века, а сам перевод – устный и письменный – насчитывает века. Это противоречие сказывается на том, что переводчики–практики относятся к теории свысока, так как не все можно объяснить с точки зрения теории, а обсуждение практических, прикладных проблем перевода на современном уровне вынуждает даже употреблять некоторые термины теории перевода: транслятор, инвариант, переводческая компетентность, концепция



нормативно–содержательного соответствия [там же]. В.Н. Комиссаров утверждал, что переводчиком надо родиться, никакой закономерности в работе переводчика быть не может. Каждый переводчик по-своему решает каждую проблему.

Профессор Я.И. Рецкер первым показал, что в разных переводах можно обнаружить общие закономерности, использование одних и тех же соответствий и переводческих приемов, что ни в коей мере не лишает перевод творческого характера. Я.И. Рецкер утверждал, что перевод нуждается в прочной лингвистической основе и что такой основой должно быть сравнительное изучение языковых явлений и установление определенных соответствий между языком подлинника и языком перевода.

**Перевод, как учебная дисциплина.** Вклад профессора Я.И. Рецкера в лингвистическую теорию перевода [3] весьма значителен. Коллеги говорят о нем, как о роли Н.В. Гоголя в становлении реализма русской литературы: «... Переводоведение в России во многом «вышло из Рецкера». Сам ученый сформулировал требования к переводу, как к учебной дисциплине, следующим образом: 1) она не может существовать без теории; 2) без теоретических обобщений преподавание сводится к трудно контролируемому развитию интуиции; 3) без теоретической базы не может быть научно обоснованной методики преподавания, все может сводиться к «натаскиванию».

Рассмотрим цели и задачи дисциплины «Теория перевода»[6], предназначенной для слушателей программы переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Цель курса – дать представление о дисциплине «Теория перевода» или «Переводоведение» / «транслятология».

Цель дисциплины: изучение теории перевода, которая является научной основой переводческой практической деятельности. В курсе определен предмет науки, которым является сам перевод, его роль в истории культуры, межъязыковой, межкультурной и профессиональной коммуникациях. Задачи дисциплины: теоретическое изучение перевода включает формирование таких понятий, как перевод, его содержание, виды, адекватность, эквивалентность, полнота, точность, полноценность, процесс и сущность перевода, модели перевода, совпадения и несовпадения в структуре двух языков – ИЯ (исходного языка) и ПЯ (переводящего языка).

В курсе освещаются традиции изучения особенностей, задач и средств научного и научно–технического перевода, прагматика и стилистика перевода, а также особенности деятельности переводчика при письменном и устном переводе в зависимости от жанрового типа переводимого материала, технических приемов перевода. Синхронный перевод упоминается, но не изучается, дается история появления синхронного перевода.

Предусмотрены лекции и практические занятия. Итоговый контроль–экзамен. За прошедшие годы программа не подвергалась сокращению, наоборот–разрасталась за счет стажировок наших преподавателей, особенно

в Архангельске в Институте перевода–зав. кафедры перевода профессор А.М. Поликарпов.

**Выводы.** Необходимо постепенно обновлять учебную литературу, в том числе по «Теории перевода»; постоянно обновлять лекции по теории перевода / переводоведению, с учетом соотношения теории и практики по каждой теме; внедрять в обучение новые технологии перевода–компьютерные и машинные; продолжать повышение квалификации преподавателей, в том числе в Центре французского языка и во Французском институте; привлекать новых слушателей их числа студентов, магистров, аспирантов, а так же выпускников ЛТУ с использованием возможностей рекламы.

Тенденция привлечения к занятиям выпускников становится все более заметной, т.к. это уже работающие специалисты и могут за себя платить, у них конкретная потребность во французском языке по работе.

Основной вывод следующий: многолетний опыт, приобретенный в Студенческом бюро технического перевода, помог на перейти к реализации программы профессиональной переподготовки с получением квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в духе времени. У студентов появилась возможность получить хорошее дополнительное образование, у них появилась повышенная мотивация, групповые занятия, усилили соревновательность в учебном процессе, качество знаний значительно повысилось. Качество переводов улучшалось из года в год.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Оловяникова Г.Н., Цыбина Л.В.** Из опыта 10–летней подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в СПбГЛТУ (на материале французского языка). Сборник тезисов всероссийской научно–практической конференции «Модернизация системы подготовки по иностранному языку в образовательных организациях высшего образования МВД России» 15 апреля 2015 г. – СПб: МВД России, Санкт–Петербургский университет, 2015. С. 116-120.
2. **Комиссаров В.Н.** Перевод–важная часть моей жизни.–Мосты. Журнал переводчиков. – 2004, №3, ООО «Р. Валент». С. 3–11.
3. **Рецкер Я.И.** Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. Дополнения и комментарии.
4. **Комиссаров В.Н.** Лингвистическое переводоведение в России. Учебное пособие. М., ЭТС. 2002. 184 с.
5. **Алексеева И.А.** Профессиональный тренинг переводчика. – СПб: Изд–во «Союз», 2001. С. 20–21.
6. **Оловяникова Г.Н., Агаркова Е.В.** Программа «Теория перевода». СПб., Изд-во СПбГЛТА. 2011. 6 с.

## МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ НА ОСНОВЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ С ДРУГИМИ СТРАНАМИ

Для определения мотивации к изучению иностранных языков среди учащихся высшей школы РФ, в частности СПбГУТ, иностранных студентов, стажеров и гостей российских вузов был проведен опрос. Опрос касался длительности, целей и способов изучения иностранных языков и культур, а также причин выбора языков. Сопоставление ответов представителей разных регионов выявляет особенности данного процесса в России.

**Ключевые слова:** иностранные языки, мотивация, студенты СПбГУТ, количество языков, длительность изучения, опрос, студенты.

Основой успешного обучения студентов любой дисциплине, и особенно иностранным языкам, является повышение их мотивации. Целью нашего исследования являлось определение мотивации студентов к изучению иностранных языков. Для достижения этой цели мы провели опрос среди российских и иностранных студентов.

Опрос на эту тему был проведен преподавателями Московского государственного лингвистического университета [1]. Ими были выделены две группы респондентов: учащиеся, аспиранты и выпускники высшей школы РФ (факультета иностранных языков и регионоведения МГУ, Московского института иностранных языков, Московского государственного лингвистического университета, Московского государственного открытого педагогического университета им. Шолохова), иностранные учащиеся, аспиранты, выпускники, стажеры и гости ФИЯР МГУ и других вузов, 38% которых — из США, 11% — из Италии, 20,4 % — из КНР, по 4,5% — из Чешской Республики и Северной Кореи. Австрия, Австралия, Венгрия, Кипр, Бразилия, Республика Доминикана, Исландия, Гаити, Танзания, Южная Корея представлены по 2,2%.

Опрос проводился в очной форме посредством заполнения респондентами бумажных анкет, а также с использованием Интернета — опрос и получение ответов через социальную сеть «ВКонтакте». Анкеты для первой группы были составлены на русском языке, для второй — на английском. Тематика вопросов одинакова для всех групп: длительность, цели и способы изучения иностранных языков и культур, а также причины их выбора. На вопросы о возрасте, курсе, родной стране и языке, первом, втором и третьем изучаемых языках допускался только один ответ, на остальные — несколько.

Нам было интересно узнать, что мотивирует студентов технических вузов изучать иностранные языки и определить цели изучения иностранных языков, поэтому мы провели анкетирование среди студентов первого курса

СПбГУТ и сравнили результаты с ответами студентов гуманитарных вузов, которые принимали участие в подобном анкетировании. Результаты анкетирования представлены в виде таблицы, где числовые данные приводятся в процентах.

Здесь и далее первым языком мы будем называть иностранный язык, изучаемый в первую очередь, вторым — иностранный, изучаемый в дополнение к первому, третьим и четвертым — языки, изучаемые факультативно.

**Таблица 1**

**Изучаемые иностранные языки**

Языки	Высшая школа РФ			СПбГУТ	Иностранцы	
	1-й	2-й	3-й	1-й	Родной	Изучаемый
Английский	78	16,6	2	<b>100</b>	40,9	68,1
Французский	14,4	23,6	9	9	4,5	11,3
Немецкий	8,3	20,8	7,6	3	8,3	6,8
Испанский	4,8	18	9,7	3	2,2	27,2
Итальянский	2	11,1	3,4	1	11,3	2,2
Казахский				2	—	65,9
Татарский	—			4		
Китайский/ японский			6,2	—	20,4	6,7
Финский	—			3		

Согласно данным опроса, наиболее изучаемым иностранным языком в России и мире в настоящее время является английский. В России самой распространенной парой изучаемых иностранных языков является английский как первый и французский или немецкий как второй. Испанский и итальянский изучают реже. Студенты, которые учатся в технических университетах, изучают в большинстве случаев только один иностранный язык, и это, как правило, английский. Вероятно, это связано с тем, что практически вся учебная литература по их специальности написана на английском языке. Согласно полученным данным, небольшой процент студентов СПбГУТ хорошо знают татарский и казахский, так как эти языки являются их родными. Три процента опрошенных студентов активно изучают финский язык, поскольку Финляндия является нашим ближайшим соседом и в дальнейшем молодые специалисты планируют получить там постоянную работу.

Студенты, которые изучают такие языки как, испанский и французский, сказали, что знают эти языки поверхностно, только на уровне нескольких стандартных фраз. При этом респонденты сообщили, что они заинтересовались иностранными языками во время путешествий и сейчас

самостоятельно продолжают изучение, в основном смотря фильмы с субтитрами. Нужно отметить, что, хотя молодые люди изучают испанский и французский, они сомневаются, что знание этих языков им пригодятся в будущем. Приведем некоторые высказывания респондентов: «Испанский – это мое увлечение, а английский язык я учу для жизни»; «Из-за глобализации английский на первом месте». В других странах выбор иностранного языка для изучения зависит от региона. Так, в КНР это английский и русский. Один из респондентов США пишет об испанском языке: «Knowing Spanish is a must in the USA»[2].

Обратимся далее к длительности изучения иностранных языков, которая в данной работе выступает как параметр, определяющий причины и цели изучения иностранных языков, а не фактор, влияющий на уровень владения языком.

**Таблица 2**

**Длительность изучения иностранных языков**

<b>Длительность</b>	<b>Высшая школа РФ</b>	<b>СПбГУТ</b>	<b>Иностранцы</b>
До 5 лет	5,4	9,7	93,1
5— 10 лет	16,3	80,5	38,6
10 —15 лет	37,4	3,5	40,9
Более 15 лет	19,7	—	13,6

Возраст респондентов высшей школы — 17-25 лет, иностранцев — в основном 20-26 лет. Изучающие несколько языков указывали длительность изучения каждого из них, поэтому общий результат для одной группы респондентов может превышать 100%. Из полученных данных следует, что жители России изучают иностранные языки с более раннего возраста, при этом в первую очередь они начинают изучать английский. Как видно из второй таблицы, студенты гуманитарных вузов начинают изучать иностранные языки с самого раннего детства, уже к первому курсу у них имеются хорошие знания, а студенты технических вузов, напротив, уделяют больше внимания точным наукам, таким как физика и математика, готовя себя уже со школьной скамьи к будущей профессии.

Приведем некоторые ответы студентов-первокурсников, которые учатся в Санкт-Петербургском государственном университете телекоммуникации им. проф. М.А. Бонч-Бруевича: «Сначала надо сдать физику, а потом уже браться за английский»; «У нас технический вуз, поэтому физика и математика — это мои приоритеты»; «Не знаю английский — ну и ладно, так ведь «гугл» же есть». Длительность изучения иностранных языков у студентов-гуманитариев колеблется от 10 до 15 лет, в отличие от студентов технических вузов. Из общего числа студентов технических вузов только 3% изучают английский язык длительное время, 10—15 лет.

Таблица 3

## Причины выбора иностранного языка для изучения

№	Вариант	Высшая школа РФ			СПбГУТ	Иностранцы
		1-й	2-й	3-й	1-й	Все языки
1	Нравится язык и / или культура стран, говорящих на языке	35	59	36	30	59/61
2	Начал учить по инициативе родителей/ был обязательным в школе	36		4,4	45	11,3
3	Нужен для учебы, работы, жизни	25				31/40
4	Самый перспективный для изучения (по экономическим причинам)		28	31	—	
5	Хочу съездить или переехать в одну из стран, говорящих на языке		11,1	2,9	5,4	
6	Другое	26,3	16,6			

Из приведенных в Таблице 3 данных видно, что выбор большинства российских и иностранных представителей высшей школы определяется интересом к языку и культуре страны изучаемого языка, а также необходимостью его для учебы, жизни и работы. Полученные результаты показывают, что сейчас молодые люди прагматично относятся к выбору иностранного языка. Они уже не ориентируются на художественную литературу, а стараются получить знания в области делового английского, PR-технологий, рекламного дискурса и прочих знаний. Таким образом, основной причиной изучения иностранного языка у гуманитариев и студентов технических специальностей является получение в будущем высокооплачиваемой и интересной работы, а также возможности прохождения практики в англоговорящих странах. Однако студенты СПбГУТ не стремятся переехать в англоязычные страны, поскольку считают, что за границей будет сложнее построить карьеру. Кроме того, некоторых пугают бытовые неурядицы. Например, они не знают порядок получения вида на жительство.

Таблица 4

## Цели изучения иностранных языков

№	Вариант	Высшая школа РФ	СПбГУТ	Иностранцы
1	Изучение культуры, традиции, быта	20,8	18	
2	Расширить кругозор, соответствовать требованиям времени	20,	10	52,2
3	Получить высокооплачиваемую, престижную работу	20,8	45	45,4
4	Иметь возможность читать литературу и смотреть фильмы на иностранном языке	18	34	
5	Возможность путешествовать без гида		16	

Расширение кругозора важно для всех групп опрошенных, что видится вполне закономерным, поскольку на этом этапе обучения студенты как правило обладают большой познавательной активностью. Как видно из таблицы 4, вторая по значимости причина выбора языка заключается в возможности смотреть иностранные фильмы без субтитров и читать иностранную литературу в оригинале. Студенты СПбГУТ, принимавшие участие в опросе, считают способность смотреть фильмы без субтитров показателем владения иностранным языком. Также около 16 процентов опрошенных отметили, что для них важно применить полученные знания на практике, например во время путешествий. И часто именно это желание заставляет студентов упорно изучать иностранный язык.

Другой важной причиной изучения иностранных языков остается возможность получения более перспективной работы. Количество студентов-гуманитариев, которые считают важным изучение иностранных языков для получения в будущем высокооплачиваемой работы, достигает 20 процентов среди опрошенных, в то время как среди студентов технических вузов — 45 процентов, что почти в два раза больше. Вероятно, студенты технических вузов рассматривают изучение иностранного языка как дополнительное приложение к своей специальности. Хотя многие студенты делают ставку в своей дальнейшей карьере на изучение информатики и точных наук, они также справедливо считают, что хорошее знание иностранного языка с большей вероятностью поможет им найти хорошую работу.

Таблица 5

## Интересующий аспект культуры

Вариант	Высшая школа РФ	СПбГУТ	Иностранцы
Образ жизни людей, их быт	63,2	65,5	79,5
Искусство	50	20,8	34
Религия	50	—	15,9
Мне все равно	14,4	19,7	4,5

Нужно, в первую очередь, отметить, что все опрошенные, как студенты-гуманитарии, так и студенты технических вузов, ориентируются на путешествия и дальнейшую перспективу получения работы. Также респондентам из высшей школы интересно узнать о быте и традициях стран изучаемого языка. В этом вопросе показатели среди студентов - гуманитариев и студентов технических специальностей примерно равны и составляют в среднем 65 процентов. Вопросы религии, как и следовало ожидать, для студентов университета ГУТ оказались неинтересными. Следует отметить, что искусство их привлекает больше. В среднем 20 процентов опрошенных сказали, что хотели бы на занятиях в качестве дополнительного материала читать и обсуждать статьи, касающиеся современного искусства.

Большинство иностранных респондентов в основном ориентируются на расширение кругозора (причиной изучения языка для почти 60% иностранных респондентов является интерес к языку и культуре). Как отмечает один из опрошенных, его цель — «to become fluent and cultured». Общение с носителями языка и путешествия иностранных студентов мотивируют меньше, чем российских респондентов, переезд интересует их крайне мало[2].

Рассмотрим способы изучения иностранных языков российскими и иностранными респондентами из высшей школы.

Таблица 6

## Способы изучения иностранных языков

№	Вариант	Высшая школа РФ	СПбГУТ	Иностранцы
1	С репетитором	33,3	20,1	2,2
2	В школе и/ или вузе	45,8	88,0	61,7
3	На курсах иностранных языков	22,2	9,8	2,2
4	Самостоятельно	19,4	34,0	20,4
5	Некоторое время жил в стране изучаемого языка	18,7	—	13,6
6	На языковых курсах в стране изучаемого языка	13,8	—	—



Иностранцы респонденты изучают языки в основном в школе и /или вузе. В России студенты гуманитарных вузов используют все способы для изучения иностранного языка, как правило сразу несколько. Некоторые студенты изучают язык и его культуру непосредственно в стране изучаемого языка. Так, около 20 процентов опрошенных согласны тратить свое свободное время на изучение иностранных языков. Все это говорит об исключительной важности данного предмета для респондентов. Как видно из таблицы, студенты технических вузов заинтересованы в изучении иностранных языков не меньше, чем студенты гуманитарных вузов, так как они считают, что хорошее знание иностранного языка может дать им дополнительное преимущество в глазах работодателя. Именно поэтому 34 процента опрошенных студентов помимо основных занятий в университете самостоятельно изучают иностранный язык. При этом одним из самых эффективных способов изучения иностранных языков, по мнению студентов, является просмотр фильмов с субтитрами.

Как показал опрос, в других странах изучение иностранных языков имеет большое значение, открывает дополнительные возможности, но не является первостепенной дисциплиной. Впрочем, здесь немало зависит от региона [2].

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы. В России, в отличие от других стран мира, иностранный язык — это уникальная учебная дисциплина, для изучения которой используются все возможные способы; это вклад в будущее и своего рода увлечение, на которое студенты не жалеют сил, времени и денег. В некоторых вузах изучают до четырех иностранных языков. В то же время становясь своего рода инструментом для достижения целей, иностранный язык остается и самооценным культурным объектом [1].

**Таблица 7**

**Количество изучаемых иностранных языков**

<b>Количество языков</b>	<b>Высшая школа РФ</b>	<b>СПбГУТ</b>
1	—	100
2	100	—
3	67,1	—
4	20,8	—

Наиболее изучаемым среди российских студентов является английский язык, далее по популярности следуют французский или немецкий языки, а затем испанский и итальянский. В комментариях некоторые из респондентов писали об изучении восточных языков. В целом в России считается, что знание одного иностранного языка в современном мире уже недостаточно, поэтому многие студенты учат два иностранных языка: 67 процентов опрошенных хотят свободно разговаривать на трех иностранных языках. 20 процентов хотят изучать сразу четыре иностранных языка.

Однако ситуация в СПбГУТ совсем иная. Студенты технических специальностей считают, что им достаточно изучения только одного

иностранного языка, и в основном это английский. Объясняют они это тем, что лучше хорошо знать один язык, чем «все понемногу».

В настоящее время перед учащимися из РФ открыты перспективы работы и путешествий по России и миру, поэтому они стремятся овладеть иностранными языками для расширения кругозора и карьерных возможностей. В целом в России студенты осознают важность изучения иностранного языка. Продолжительность изучения иностранного языка составляет в среднем 10 лет, что уже позволяет студенту - первокурснику читать литературу в оригинале, но на этом студенты не останавливаются, и многие из опрошенных хотят изучать второй иностранный язык — французский или немецкий. Некоторые берутся осваивать восточные языки. При этом большинство студентов первого курса СПбГУТ довольствуются изучением только одного иностранного языка – английского, объясняя это тем, что для них на первом месте технические дисциплины.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Павловская А.В. Образование в России: история и традиции. М., 2003.
2. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики. М., 2007.

**УДК: 796.078**

**В.П. Сущенко, Т.В. Смирнова, И.К. Яичников**  
Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

### **ДИДАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РАСПИСАНИИ УЧЕБНОГО ДНЯ КАМПУСА ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПЕТРА ВЕЛИКОГО**

Бытовая физическая нагрузка в расписании учебного дня студента представляет собой самостоятельную дидактическую единицу спортивно-педагогического процесса. Мониторинг физиологической стоимости перемещения по кампусу Университета студентов трех основных групп физического здоровья посредством их сетевой идентификации во время учебного процесса в цифровой образовательной среде инженерно-технических кафедр, открывает перспективу организации дистанционного управления физическим развитием организма. Тем самым создается методология формирования здорового стиля жизни.

**Ключевые слова:** физическая культура, цифровая образовательная среда, мониторинг.

Объектно-ориентированное образование [1, 2] или, иначе, развивающее обучение, включает в себя, прежде всего, деятельный тип получения студентом знаний и навыков в замещение объяснительно-

иллюстративному типу [2, 6]. В отношении физического развития современной студенческой молодежи, которую, вполне, можно соотнести с некоторыми положениями концепции «Дети Миллениум», индивидуализация «разлучения» каждого с привычной компьютерно-информационной средой самоидентификации, представляет собой дидактическую задачу, ранее не имевшую приоритетов решения. В наших предыдущих работах мы показали характер выявленной нестабильности работы механизмов жизнеобеспечения организма в тестирующих упражнениях учебно-тренировочного занятия [4, 5, 7]. При этом была обоснована необходимость постоянного «отслеживания», мониторинга спортивно-технических, медико-биологических качеств каждого конкретного студента в динамике выполнения учебно-тренировочной программы. Одновременно были обнаружены объективные трудности мониторинга потенциала здоровья, обусловленные отсутствием современных таблиц «должных величин» регистрируемых параметров; при этом были сформулированы алгоритмы мониторинга этих параметров, включающие в себя неразрывную технологическую связь с аппаратно-программными, сетевыми информационными решениями [1, 3, 5]. Таким образом, накопленный ИКФСТ дидактический материал позволяет обоснованно предположить, что для выявленной (и персонифицированной корректировки) функциональной нестабильности исполнения простейших физических нагрузок первокурсниками СПбПУ, уже само перемещение по территории Университета в перерывах между «парами» представляет некий бытовой вариант физической нагрузки более чем «умеренной мощности» [5, 8]; при этом их естественная педагогическая вовлеченность в цифровые, сетевые Университетские технологии образовательных услуг на протяжении учебного расписания всего дня (и в домашней самоподготовке) открывает определенные возможности объединения программ инженерно-технического образования и спортивно-педагогических программ увеличения Потенциала Здоровья, т.е. реализации концепции культуры профессионально-прикладного физического развития молодежи. Поэтому целью настоящего исследования было исследование физиологической стоимости перемещения студентов по различным «дистанциям» учебного дня в СПбПУ Петра Великого.

В исследовании принимали участие юноши и девушки первого и второго семестра обучения, «допущенные медициной к такого рода физической работе» (67 студентов) [4, 5, 7]. Старт пешего перемещения в индивидуальном, свободно выбираемом темпе давался в Спортивном Комплексе СПбПУ в 8.20, 10.20, 12.20 на дистанциях от 700м до 3500 – 4200м для всех трех групп здоровья одинаково, т.е. к кафедрам в Главном Корпусе, ИМОП, Парголовская 8 (через парк Лесотехнического Университета); на финише фиксировалось время перемещения и пульс в пересчете на 1мин. Экспресс мониторинг функционального состояния проводился подсчетом частоты пульса за 1мин и проведением теста САН до старта и на финише, перед входом в учебный корпус. Данные

обрабатывались статистически с выявлением диапазона доверительных значений отличий по критерию Стьюдента при уровне значимости  $P \leq 0,05, t$ .

В результате проведенных исследований выявлено следующее. На дистанции до 1000 м учебная группа (25-35 студентов) перемещалась компактно во всех трех стартах. На дистанциях более 1000м все участники произвольно, непреднамеренно образовывали подгруппы «лидеров» и «закрывающих», т.е. достигавших финиша в разное время; причем в составе обеих подгрупп находились и девушки, и юноши всех трех групп здоровья. Средняя скорость перемещения во всех стартах была 5-8км/час – 6-8км/час для лидеров, 5-7км/час для закрывающих (без разницы для осеннего и весеннего семестров  $P \geq 0,05, t$ ); по тесту САН [7, 8] осенью коэффициент «Самочувствие» равнялся 5,7, «Активность» – 4,3, «Настроение» -4,9, а весной соответственно - 4,3, 5,5, 5,6 (разница для коэффициента «Самочувствие» достоверна -  $P \leq 0,05, t$ ). Пульс пред стартом в 8.20 равнялся в среднем  $81 \pm 4$  ( $M \pm mt$ ) и был выше ( $P \leq 0,05, t$ ), чем таковой в последующие старты; причем по пульсу в старте 8.20 можно выделить из общего числа две подгруппы – в диапазоне 68-85 в 1мин и в диапазоне 83-102 в 1мин. Пульсовая стоимость (разница между показаниями на старте и финише) пешеходной физической нагрузки в пересчете на 1000м дистанции во всех стартах изменялась в диапазоне от 5 до 47 ударов в 1 мин.; причем для девушек в осеннем семестре наибольшей пульсовая стоимость нагрузки была в ранних стартах, а для юношей во всех, но, однако, в составе подгруппы «закрывающих»; в весеннем семестре – у юношей специальной медицинской группы здоровья, в составе обеих пешеходных подгрупп, также как и девушек всех групп здоровья, пульсовая стоимость повседневной, неизбежно исполняемой пешеходной физической нагрузки, достоверно ( $P \leq 0,05, t$ ) увеличивалась в стартах 8.00 и 10.00 по сравнению со стартом в 12.20 в обоих семестрах.

При обобщении всего полученного массива данных обращает на себя внимание, во-первых, низкая физиологическая стоимость преодолевшейся физической нагрузки для юношей основной медицинской группы спортивной специализации - «Спортивное ориентирование», которая составляла по пульсу 0-5 ударов в одну минуту на дистанции 1500м со скоростью 7 км/час; это существенно ниже ( $P \leq 0,05, t$ ) по сравнению с результатами по специализации «Туризм», «Футбол», «Общая физическая подготовка»; во-вторых, высокая физиологическая стоимость для выполнения банальной бытовой физической нагрузки пешеходного перемещения самих себя по Кампусу СПбПУ Петра великого – диапазон 25-37 ударов для девушек всех трех групп здоровья в старте 8.20 в любом случае, а в старте 10.20 в прогестеронной фазе ОМЦ для девушек специальной медицинской группы, прямо наводит на предположение о нецелесообразности ранних часов занятий физическими упражнениями.

Таким образом, проведенное исследование показало (а) высокую дидактическую ценность систематического мониторинга психофизических нагрузок студентов-политехников, обусловленных расписанием учебного

дня, даже в простейшем исполнении, **(b)** создало обоснованность предложения кафедрам инженерно-технического профиля со стороны спортивно-педагогического процесса Института Физической Культуры, Sports and Tourism SPbPU включения в цифровые студенческие работы в качестве учебного материала освоения ими, например, программ “EXCEL”, «База данных», «Статистический анализ», «Информационная безопасность» и т.п., данные мониторинга, проводимые лабораторией «Биоадаптивный Инжиниринг» ИФКСТ; **(c)** подобная интеграция учебных программ создаст предпосылки дальнейшей сетевой поддержки Здорового Стиля жизни во все возрастные периоды личной жизни, а также членов молодой семьи.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Всемирная инициатива CDIO (Версия 2.0)»: <http://www.cdio.org>
2. Новый подход к проектно-ориентированному образованию – Всемирная инициатива CDIO: <http://cdio.aspu.ru/>
3. **Сущенко В.П.** Дидактика включения методологии биомониторинга студентов в структуру проведения учебно-тренировочного занятия//В.П. Сущенко, Ю.В. Рузанов, И.К. Яичников. Неделя науки СПбГПУ: материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции «Физическая культура, спорт и здоровье студентов»: Изд-во Политехн. Ун-та.- СПб.: 2014. С. 141-146.
4. **Сущенко В.П.** Концептуальные подходы в построении системы физической подготовки личного состава подразделений специального назначения/ В.П. Сущенко.- VI Международный Конгресс «СПОРТ, ЧЕЛОВЕК, ЗДОРОВЬЕ»; Под ред. дпн, проф. В.А. Таймазова.- 18-20 октября 2013 года, Санкт-Петербург, Россия.- СПб, 2013.- С.85-86.
5. **Сущенко Г.В.** Актуальные задачи совершенствования структуры учебно-тренировочного занятия по физической культуре студентов технического ВУЗа/ Г.В. Сущенко, В.П. Сущенко, А.А. Ефимов, В.В. Бакаев, О.С. Давыдова, В. Пузович, И.К. Яичников// Неделя науки СПбГПУ: материалы научно-практической конференции с международным участием. Лучшие доклады.– СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014.– 411-416с.
6. Технологии развивающего обучения: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=4133/](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4133/)
7. **Яичников И.К.** Система мониторинга резервных возможностей человека при физических нагрузках//И.К. Яичников. Состояние и перспективы технического обеспечения спортивной деятельности. Матер. III Междунар. науч.-техн. конф.- Минск: Изд-во БНТУ.- 2013. С. 117-120.
8. **Яичников И.К.** Тестирование общей физической работоспособности по показателям работы сердечно-сосудистой и терморегуляторной систем: учебно-методическое пособие/ И.К. Яичников// Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт Петербург.– СПб.: 2009.- 54с.

## СТУДЕНЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Проанализирован потенциал конференционной деятельности как образовательной среды, способствующей развитию коммуникативной компетентности обучаемых, предусматривающей применение новых образовательных технологий, внедрение прогрессивных форм организации образовательного процесса и активных методов обучения, интеграцию образования, науки и инновационной деятельности. Особое внимание уделено культурной специфике и дискурсивным характеристикам общения в рамках студенческих научных конференций, отличающим его от других видов академического общения.

**Ключевые слова:** конференционная деятельность, образовательная среда, академический дискурс, общение, культурные особенности, коммуникативные стратегии, проект, иностранный язык

Student conferences open a great potential for the implementation of innovative programs that suggest the use of both proven and new educational technologies, the introduction to advanced forms of organization of the educational process and active learning methods, and integration of education, research and innovation on the way to professional competencies formation – all of which being aimed at ensuring the graduates' competitiveness in the labor market.

The conference activities neither consume in-class hours, nor are spelt out in the curriculum, - however, they occupy an important place in the academic practice, being aimed at stimulating students eagerness to learn, triggering their zest for research, enhancing and developing their professional knowledge and skills, developing their ability to carry on professional polemics in accord with the rules of scientific ethics, choose precise and intelligible wording, follow the logic of the presentation, keep to the standards of scientific and professional communication practices in mono- and multicultural environment.

Our study focuses on the interactive nature of conferences on the grounds that it is precisely this factor which contributes to the development of students' communicative competence, including their ability to interact and work together with others, knowledge of psychology and ethics of institutional (academic) communication, the adequate perception of the other person (empathy) as a colleague, a business partner.

Besides, providing the conditions for socializing with their peers at the academic level and giving young people a chance to participate in the academic argument, to assess and demonstrate their abilities as researchers, this activity is gaining popularity with students.

As a practical embodiment of the design methodology of teaching foreign languages, students' conferences at the Humanities Institute within the Polytechnic University have their own specifics, and aim to ream out the use of a foreign language and increase students' motivation to study it. Foreign Languages at students' conferences stand in he capacity both of a subject of research, and of an instrument of the verbal intercourse between all participants (the working language of the conference). Students specializing in Engineering, Programming, Economics and other non-linguistic spheres, search for and refer to foreign information resources in specialized publications. They have to know foreign languages to survey the latest achievements in the relevant spheres, and get ready for their reports, presentations and research articles in various special fields of the Polytechnic. Linguists and Humanities students, complementary to this, pursue special research goals in their professional fields - methods of teaching foreign languages, the theory of speech and language, linguistics and intercultural communication theory, theory and practice of translation, social sciences and culture. The profiles of discussion are highlighted in the conference program (division into domain-specific sections).

The presented reports are assessed according to the following evaluation criteria:

1. relevance and topicality of the object of research;
2. practicability and possibility of application of the project ideas into practice and their scientific value;
3. the presentation quality and the speaker's oratory skills;
4. proven foreign language proficiency;
5. logic, literacy and quality of abstracts.

It is necessary to provide understanding of the reports by the students' audience, and for this purpose offered may be a variety of techniques (consecutive and parallel translation, handouts, etc.).

The presented projects are qualified as team work – carried out by a collaborating team a student (students) and a teacher who acts as a scientific advisor and as a tutor in the process of selection and development of the research subject. Teachers provide personal consultations to the students who applied for the conference participation, proof-read their abstracts and articles, which is professionally interesting, though rather time and effort consuming. (Regretfully, it not included into the academic workload, hence not paid for.)

Since foreign language teaching at the Polytechnic is a component of general professional training of students, we treat a foreign language proficiency as an indispensable component of our graduates' professional competence, focusing at the communicative aspects of their professionally oriented intercourse. Assessed are efficiency of obtaining information from both national and foreign resources, adequacy of the information perception and transmission via various oral and written media, information technologies including, as well as practicing different types of relevant speech acts within the context, familiarizing with the situation of communication and linguacultural features inherent in this type of communication.

Thus, creation of favorable conditions for students' scientific conferences promotes dissemination of ideas, stimulates creativity and insight, develops communication skills, provides for the professional growth, highlighting the so-called motivation-in-training concept.

Communication within the framework of the conference activities has certain discursive characteristics that distinguish it from other kinds of academic communication. Conferences create a peculiar communicative situation, within which the intentions of the participants of the event are manifested: for a limited time period and in presence of reputable audience they are supposed to explain and prove their position, answer the questions and discuss the debatable points. Welcome are presentations and the consequent discussion in English as a working language of the conference, as well as other languages accepted if they are shared by the audience.

Since students' conference activity is defined as academic communication (as an international conference it implies communication in foreign languages), it is a milieu for the formation of the communicative competence, which is a component of discursive competence. It would be reasonable to consider this kind of academic discourse as internationally understandable and professionally focused dialogue, and approach it on the standpoint of the communicative, social, pragmatic, linguistic, cultural, cognitive-semantic analysis.

This approach to discourse interpretation is dominant for the reason that in text-producing linguacultural societies the nature of verbal communication requires not only understanding what is being said, but also how it is said and what is being done in the process of discursive interaction in the context of a dialogue of cultures.

The pragmatic value of utterances that make up the discourse may represent a variety of speech acts, depending on the context of the situation. The study of discourse in this key makes it possible to include both pragmatic and social factors into its content: types of the social context, situational roles, status and power relations, frames of reference socially important for communicants.

In addition to the socially constructed factors, important is the degree of speech influence upon the recipient, as well as how adequately the chosen language means accomplish the communication ends and obtain the results of verbal interaction. Consequently, in the framework of this approach, the interaction of the communicants, their level of knowledge and skills, intentions and incentives, as well as the actual occasion of the communication, encounter with all its linguistic and extra-linguistic characteristics are the components of the discourse analysis.

Discourse as a communicative phenomenon occupies an intermediate position between speech as activity (verbal communication) and specific verbalized entity (the text, recorded in the course of communication). Discourse as the communicative process is opposed to a text that is actualized in the conference activities through an abstract, a report, thesis of the report, presentation materials, annotations, conference proceedings notes, program, etc.



We see a conference as an inquiry-based educational technology, covering discussion of projects, innovations, designs, ideas, plans, with a view to their development or implementation. On the other hand, within the academe framework, a project is a joint creative activity of a teacher and students, aimed at solving complex professional problems and resulting in a socially significant product - all of which implies the realization of cognitive and professional preferences of students.

Priority is given to the special professional content of projects. At the same time, the professional communication includes the areas that reflect the general knowledge and skills relevant to a particular profession.

We believe that the conference activities in academic discourse support the general assertions:

- 1) discourse is dynamic by nature;
- 2) discourse is realized only in communicative situations;
- 3) the leading role is played by communicants, not by means of communication;
- 4) discourse is inextricably linked to pre-communication and post-communication stages of intercourse;
- 5) the result of the discursive processes is generation of a text.

At the same time, conceptualisation of "academic discourse" from the standpoint of linguistic-cum-cultural approach includes the differences in communicative behavior, verbal rules, preferences, ways of speaking accepted in a particular social, cultural or linguistic community, which is made up by the whole body of participants - students, scientists, teachers. The content of discourse in a conference communication involves presuppositions and background knowledge, which can neutralize the possible cross-cultural communication barriers.

In the context of the conference, the academic discourse becomes a professional focus and, as an object of cognitive semantic research, provides basic, typical and potential information associated with a particular concept and enclosed into certain frames. This is reflected in the content of the projects submitted by conference participants, and is subjected to discussion with the audience.

There are three generally accepted dimensions of discourse: 1) linguistic (the language proper); 2) epistemological (thinking and information transmission); 3) interactive (situation-dependent verbal communication), - all of which come out in the conference milieu, which should be taken into account in the course of pre-report consultations .

From the lingvocultural angle of vision it is relevant to define what culture the subjects of the discourse belong to and correspondingly how the cultural standards and values influence the instantiation of all the discourse components.

Observable are two vectors of analysis: from cultural phenomena to their linguistic manifestation, and from actual wording and structuring to the corresponding cultural basis.

Following H.P.Grice's maxims of cooperation, we emphasize the important feature of academic speech aimed at creating the cooperative effect – accuracy, or rather exactness, of terms and precision of structural models. In other words, it will

be impossible to cooperate at the academic level of communication if the parties do not reach the consensus about the codes of professional communication, be they individual formulae or symbols or terms or verbal systems.

Being informatively condensed and void of certain stylistic ornamentations, academic discourse follows different patterns in low-context and high-context cultures. The peculiarities of the Russian linguistic culture include inferences, implicated information (implicatures), multiple deviations from the subject of discussion, abundance of allusions and backoffs – all of which combined to result in comprehensive description, or in-depth argument presentation. English, on the contrary, is perceived as linear, consecutive, enjoying optimal verbal expression of all propositions. (We follow here the data supplied by R.Kaplan [1]) As soon as cultures interact, the effect on the verbal form of communication becomes obvious.

One of the standard forms of academic discourse is essay writing. We have compared the results of essay writing technique investigation provided by M.Clyne (Anglo-speaking cultures) [2] and G.A.Yelizarova (Russian-speaking cultures) [3]. In compliance with Grice, the touchstone here is pertinence (i.e. keeping up to the point) which a quality essay is characterized by. Neither repetitions, nor deviations are recommended. All this is compatible with Clyne's linearity principle. Linguistically it is reflected in the following characteristics: texts are propositionally symmetrical, i.e. individual propositions are logically and sequentially interconnected, as much as they are relevant to the generalizing proposition; the English-language discourse disposes of the organizing markers, referring to the text structuring, the argumentation, all of which makes the text predictable; the terms are supplied with definitions and this is done in advance; all examples, references and statistics are reliable and are introduced into the discourse consecutively. [4]

Compared to the above mentioned, the English-language essays by Russian students are characterized by propositional asymmetry of the texts, with some propositions being separated from the general proposition, as much as disconnected between themselves, abundant in deviations, dilatations, completions; text parts being installed within each other, permeated with speculations on irrelevant subjects; casual character of narration, with the plan missing; lack of definitions of terms, the meaning of the latter are taken as going without saying; references are often missing.

The explanation of the differences is of the cultural nature. Of prior concern is content and form juxtaposition. Form is a priority in low-context Anglo-lingual culture, with all relevant discourse elements verbalized and unequivocal, connections between them being unambiguous. In anglo-lingual cultures formal aspects dominate the discourse structuring and evaluation.

In contrast to that, Russian lingua-culture is high-context, with all the consequences. Contents orientation results in asserting that information is priority, little attention paid to the reliability of the information source. This is closely connected with the distribution of responsibility between the addresser and the addressee for the text comprehension and avoidance of disruptions in discourse.

Anglo-lingual cultures are inclined to hold the addresser responsible for any possible failure, committing the addresser to produce addressee-friendly texts, while in Russian lingua-culture the addressee is recognized responsible for misunderstanding, and it is the addressee's fault or lack of intelligence/competence if the information is missed.

Individualism vs Collectivism parameters find numerous manifestations in academic discourse, one of such being I vs we attribution to investigation descriptions. From the analysis of students' research works it is evident that "I" dominates the academic discourse in Anglo-lingual cultures, while Russian lingua-culture prefers "we"-reference, which is based upon the relations of the research-work author with the epistemological aspect, as well as upon the values of responsibility and independence in different cultures. In this respect it is also possible to refer to the indication of commitment, complicity, indifference, modesty, self-evaluation, arrogance, etc.

All this is demonstrated both by written texts, and by oral discourse, being often a barrier to adequate communication. To reach the positive result of the cross-cultural communication process, the interlocutors should overcome certain obstacles on the basis of cultural literacy and reach the level of cultural tolerance and flexibility at which the communication companion is treated as a partner instead of an alien. Another resource to more efficient communication is understanding of cross-cultural contributions to the context-dependent discourse dynamics and adaptation to change on the way to reach the cooperative effect.

Academic discourse can be interpreted depending on the criteria underlying the consideration of the concept. For example, the processes of interaction are the basis for the definition of this type of discourse in terms of the communicative approach; structural and stylistic approach is based on the principles of conversation; following the structural and semantic approach the selection criterion is the smallest unit of discourse or the explicated full fledged meaning of the text in the recipient's mind, ie, super-phrasal unity; in accord with the structural and syntactic approach, discourse is meant as a fragment of a text, ie a formation belonging to the level higher than a sentence: super-phrasal unity, complex syntactic whole, a chain of replies in a dialogue; socio-pragmatic approach treats discourse as speech immersed in the social reality; structural and stylistic approach considers non-textual discourse as the organization of speaking, characterized by fuzzy division into parts, the rule of associative links, spontaneity and high contextual dependence; socio-pragmatic approach defines discourse as a text immersed into life in the form of communication situation (N.D. Arutyunova); or as socially or ideologically restricted type of utterances (P.A. Serio.); or as a metalanguage that expresses the special mentality disposing of special texts (Y.S. Stepanov); the advocates of the functional approach (D. Schiffrin) believe that the study of discourse is caused by the functions of language and functional features of speech; lingvostylistic approach involves the allocation of registers of communication based on the analysis of discourse, the distinction between speech in the oral and the written varieties by their genres (J. Frow, N. Coupland, K. Bhatia);

linguacultural approach establishes the specifics of discourse within a particular ethnocultural society, defines a set of formulas of speech etiquette and communication (V.I.Karasik); cognitive semantic approach, which appeared relatively recently, considers discourse in terms of the implementation of the communicative and cognitive structures expressed by frame models and containing social and cultural information (M.L..Makarov)

Conference activities disclose the academic discourse in terms of the specific communicative situation structuring, relating this phenomenon to the participants of the speech act, with their communicative intentions and the degree of impact on each other. On this basis, it is possible to treat a conference as a form of social interaction, which emerges within the framework of a special set of communication goals, standards, strategies and tools that should be investigated and mastered in order to mould professional communication skills in the course of training and in the subsequent professional activities.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Kaplan R.** Cultural Thought Patterns in Intercultural education // Language Learning. 1966. – No 16. – P. 1-20
2. **Clyne M.** Cultural Communication at Work: Discourse Structures across Cultures. Cambridge: Cambridge University Press. Paperback 1996. pp. 250.
3. **Елизарова Г.В.** Культура и обучение иностранным языкам. Издательство: КАРО, 2005. – 352 с.
4. **Vetrova O.G.**  
[http://www.fhkiel.de/fileadmin/data/IuE/forschung/Konferenzen/BSN\\_Copenhagen\\_2008/Olga\\_Vetrova\\_\\_BSN\\_Copenhagen\\_2008.pdf](http://www.fhkiel.de/fileadmin/data/IuE/forschung/Konferenzen/BSN_Copenhagen_2008/Olga_Vetrova__BSN_Copenhagen_2008.pdf)

# ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147:811

**М.А. Одинокая**

Санкт-Петербургский политехнический  
Университет Петра Великого

## ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВО И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТЕВЫЕ СЕРВИСЫ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются дидактические возможности социальных сервисов на занятиях по иностранному языку. Особое внимание обращено на то, что развитие технологий Веб 2.0 существенно модифицировали современный учебный процесс во всех его аспектах. В связи с этим целесообразно проанализировать практическую деятельность преподавателей по урегулированию процесса использования социальных сетей в своей профессиональной деятельности и учебной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** иностранный язык; технический вуз; информационно-коммуникационные технологии; самостоятельная работа студентов; социальные сети; Интернет; сервис Веб 2.0.

Одним из обязательных требований, предъявляемых к выпускникам вуза для всех направлений подготовки, является указание на то, что одной из важнейших компетенций наряду с владением иностранным языком (ИЯ) является применение компьютеров в учебном процессе. При использовании существующего в настоящее время многообразия информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), нужно учитывать то, что они фактически стали общедоступными, причем в режиме самостоятельной внеаудиторной работы даже в большей мере, чем в аудиторной работе [1]. Это объясняется тем, что далеко не все вузы имеют возможности предоставления компьютерных классов для занятий ИЯ всех студентов, в то время как более 95% студентов имеют персональные компьютеры и/или смартфоны, которые обеспечивают им доступ к работе в сети Интернет. Исходя из этого обстоятельства, современному преподавателю ИЯ необходимо переосмыслить роль самостоятельной работы, которая в настоящее время приобретает значительно больший вес в общей подготовке студентов по ИЯ. Наличие современных средств организации обучения в учебном процессе предоставляет студентам в режиме реального времени исследовать какую-либо учебную ситуацию, а преподавателям – исследовать динамику и хронологию выполнения самостоятельной работы студентов [2].

За последние годы появился ряд работ отечественных авторов, в которых рассматривается образовательный потенциал сервисов и служб сети Интернет применительно к обучению ИЯ. В большинстве из указанных работ

прослеживается тенденция все более активного применения в обучении видам речевой деятельности сервисов Веб 2.0. По мнению многих авторов, сервис Веб 2.0 в обучении аспектам языка создает условия для умения принимать ответственные решения в ситуации выбора.

В качестве базовых принципов Веб 2.0 обычно выделяют интерактивность, синдикация и социализация [3]. Интерактивность Веб 2.0 проявляется в наполнении сайта содержанием, когда посетители активно формируют сайт, наполняя и многократно редактируя его содержание. Синдикация дает возможность полностью или частично использовать в качестве источников информации другие сервисы Интернет, образуя сеть зависимых друг от друга сервисов, интегрированных друг с другом. Социализация предполагает использование технологий, которые позволяют создавать сообщество.

Развитие технологий Веб 2.0 оказало существенное влияние на создание, распространение и интерпретацию контента сайтов в Интернет-сообществе. В зависимости от контента и направленности социальные сервисы сети Интернет разделяются на множество групп. Среди наиболее популярных социальных сетей исследователи отмечают *Фейсбук*, *Твиттер*, *ВКонтакте*, *Гугл+*. Популярность различных сайтов объясняется целиком их интерфейсом, сервисами (характером сетевого взаимодействия - открытое или закрытое общество, целевой аудиторией, значимостью в сети Интернет, территориальному признаку). Обозначим основные типы социальных сервисов, которые позволяют контактировать в сети на изучаемом языке и могут быть использованы в обучении ИЯ.

***Твиттер***. Социальной платформой создания мини-блогов для обмена короткими текстовыми сообщениями, заметками по различным темам является *Твиттер (Twitter)*. Сервис *Твиттер* является одним из наиболее популярных образовательных платформ, основанных на интернет-технологиях Веб 2.0. За последние годы появился ряд работ как отечественных, так и зарубежных авторов, в которых рассматривается образовательный потенциал социального сервиса *Твиттер* применительно к обучению ИЯ и развитию иноязычной коммуникативной компетенции. В таблице 1 представлены дидактические возможности и методические функции социальной сети *Твиттер* [4].

**Таблица 1.**  
**Дидактические возможности и методические функции социального сервиса Твиттер**

Дидактические возможности социального сервиса <i>Твиттер</i>	Методические функции социального сервиса <i>Твиттер</i> при развитии речевых умений студентов
Возможность оставлять видео- и	Каждым студентом на социальном сервере <i>Твиттер</i> создается видео- или аудиозапись и

<b>Дидактические возможности социального сервиса <i>Твиттер</i></b>	<b>Методические функции социального сервиса <i>Твиттер</i> при развитии речевых умений студентов</b>
аудиосообщения в режимах онлайн и оффлайн	отправляется другому (другим) студенту.
Возможность оставлять сообщения в чате в реальном времени и оффлайн	На основе данного сервиса студенты могут общаться друг с другом, развивая диалогические умения.
Возможность транслировать работу с рабочего стола	Студенты могут транслировать работу, которую они выполняют.

Из приведенной таблицы видно, что одной из дидактических возможностей сервиса *Твиттер* является опция оставления видео- и аудиосообщения в режимах онлайн и оффлайн. Каждым студентом на социальном сервере *Твиттер* создается видео- или аудиозапись и отправляется другому (другим) студенту. После просмотра записи конкретного студента преподаватель может разместить свои комментарии в чате. Таким образом, при подготовке аудио-, видеосообщения и его дальнейшем обсуждении студенты могут развивать все виды речевых умений. В зависимости от поставленных задач после просмотра или прослушивания сообщения в своих комментариях преподаватель может: выражать согласие или несогласие с мнением автора сообщения; выделять положительные и неудачные моменты в содержании сообщения; останавливаться на языковой стороне сообщения (языковой корректности, используемой активной лексике и т.п.). Преподаватель определяет алгоритм организации обсуждения.

Весьма интересным нам также представляется дидактическая возможность социального сервера *Твиттер* - опция оставления сообщения в чате в реальном времени и оффлайн. На основе данного сервиса студенты могут общаться друг с другом, развивая диалогические умения. Тематическое содержание диалогов определяется тематическим содержанием учебных программ по ИЯ для студентов нелингвистических направлений подготовки. Длительность и формат общения обозначаются преподавателем. В зависимости от поставленной задачи с помощью данной возможности студенты могут развивать определенные умения чтения и письма. Пользоваться чатом студенты могут при обсуждении увиденного или услышанного материала (развивая, таким образом, еще и аудитивные умения), либо при обсуждении заранее заданной тематики, или после прочтения текста.

Следует отметить, что в данную таблицу включено еще одна дидактическая возможность социального сервера *Твиттер* - опция

транслирования работы с рабочего стола. Студенты могут транслировать работу, которую они выполняют (выполнение письменных работ), либо делиться информацией (картинками, текстами, аудио-, видеозаписями и т.д.), которая их интересует, что впоследствии может стать материалом для обсуждения.

Основываясь на принципах действия сервиса *Твиттер*, можно выделить несколько основных возможностей этого ресурса. Прежде всего, это высокая степень интерактивности ресурса: сервис *Твиттер* позволяет быстро реагировать на различные события, изменения и т.д.; лаконичность (ограничение длины сообщения до 140 символов); линейность: сообщения располагаются в хронологическом порядке, одно за другим; контекстуальность, то есть сфокусированность на определенных тематических рубриках, выбираемых пользователями с помощью знака # перед словом или фразой; высокая степень интерактивности ресурса, т.е. возможность получать информацию из различных источников; возможность четкой направленности на адресата [5].

**Фейсбук** - это крупнейшая интернациональная социальная сеть в мире, основанная в 2004 году М. Цукербергом, Э. Саверином, Д. Московичем и К. Хьюзом во время обучения в Гарвардском университете. *Фейсбук* предлагает множество функций, с помощью которых пользователи могут взаимодействовать между собой. Среди наиболее популярных - фотоальбомы и «стена», на которой знакомые пользователя могут оставлять сообщения. Пользователь может контролировать уровень доступа к информации, опубликованной в его профиле, и определять, кто имеет доступ к той или иной части страницы.

В зарубежных образовательных учреждениях имеется опыт применения социальной сети *Фейсбук*. Так, в октябре 2010 г. Лондонская школа бизнеса и финансов стала инициатором трансформации традиционного обучения в классах. Курсы школы позволяют приступить к он-лайн образованию с помощью социальной сети *Фейсбук*. Учебный материал программы записан в высококачественном видеоформате, студенты могут поддерживать связь с преподавательским составом высшей школы, участвовать в дискуссионных панелях, к обсуждению в которых также приглашаются лидеры различных индустрий бизнеса и финансов [6]. Техническая реализация такой идеи оказалась простой. Специалистами школы было разработано специальное приложение для *Фейсбук*. - *LSBF Global MBA*™ <http://apps.facebook.com/lbsbfglobalmba/>. Таким образом, на базе уже имеющегося программного продукта *Фейсбук* создается доступная система.

Анализ образовательного потенциала в современных исследованиях показал, что сервис *Фейсбук* не располагает к обучению ИЯ вследствие незначительной представленности в нем российских пользователей. Так, в публикациях можно встретить информацию о том, что сервис *Фейсбук* дает большие возможности в образовательной сфере для привлечения международных студентов [7].



В настоящее время онлайн-учебный процесс стал более социальным и, как следствие, неразрывно связанным с технологиями для совместной работы, попытки объединить весь требуемый функционал требуют кардинального пересмотра. Социальным сетям, таким как *ВКонтакте*, удалось технически разрешить данную проблему путем предоставления в распоряжение пользователей общедоступных социальных инструментов и средств взаимодействия для построения своего собственного учебного или рабочего пространства.

*ВКонтакте* - это крупнейшая в русскоязычном Интернете социальная сеть. Ресурс изначально позиционировал себя в качестве социальной сети студентов и выпускников российских вузов, позднее стал называть себя «современным, быстрым и эстетичным способом общения в сети» [8]. Пользователям *ВКонтакте* доступен характерный для многих социальных сетей набор возможностей: создавать профиль с информацией о себе, производить и распространять контент, гибко управлять настройками доступа, взаимодействовать с другими пользователями приватно (через личные сообщения) и публично (с помощью записей на «стене», а также через механизм групп и встреч), отслеживать через ленту новостей активность друзей и сообществ. Кроме возможности писать новые сообщения пользователь может оставлять комментарии под уже опубликованным контентом. К своим сообщениям можно «прикреплять» фотографии, аудио-треки и видео-записи, ссылки на другие ресурсы сети Интернет, что делает сервис *ВКонтакте* одним из крупнейших медиа-архивов русскоязычного Интернета.

Сервис *ВКонтакте* является самым популярным и востребованным социальным ресурсом для пользователей в возрасте от 14 до 24 лет. При этом данная социальная сеть также является лидером по активности посещения проекта пользователями: 45% пользователей, зарегистрированных на этом ресурсе, посещают его ежедневно, 70% из них чаще, чем 1 раз в сутки. При этом каждый третий пользователь проводит на сайте более получаса за одно посещение [9].

Фонд содействия изучению общественного мнения *Vox Populi* представил исследование, посвященное активности российских пользователей в социальных сетях. Данные по активности обрабатывались с помощью методики Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) - партнера *Vox Populi*, в том числе был проведен анализ активности пользователей в социальных сетях *ВКонтакте* и *Твиттер*. Особенности анализа *Vox Populi* состоит в том, что учитываются только те пользователи, которые написали не менее одного публичного сообщения за исследуемый период времени. В рамках выбранного подхода фонд изучает социальные сети как средство публичной коммуникации между людьми, как инструмент влияния на формирование общественного мнения.

В этом свете важны активные («говорящие») пользователи - те, кто очевидным образом проявляет свою позицию по исследуемым темам и выражает свое мнение, путем размещения открытого контента: постов,

твитов, комментариев. По данным *Vox Populi*, аудитория сервиса *ВКонтакте* в мае-июне 2013 года составила 12,4 млн. пользователей, сервиса *Твиттер* - около 8 млн. [10]. По роду занятий преобладающей аудиторией в социальных сетях *ВКонтакте* и *Твиттер* являются студенты.

Результаты анкетирования преподавателей Санкт-Петербурга показали, что наиболее востребованным сетевым ресурсом является *ВКонтакте*, т.к. он представляет возможность легко, не имея глубоких знаний о компьютерных технологиях и организуя свое пространство на интуитивном уровне, представлять себя в сети и осуществлять взаимодействие с участниками данного сообщества. Преподавателей, имеющих там свою страницу, гораздо больше, чем тех, у кого есть свой сайт или блог, кто может самостоятельно, соответственно педагогической целесообразности, проектировать свое представительство в Сети и наполнять его содержанием, использовать различные формы общения с обучающимися. Это означает только одно - педагоги готовы использовать любые доступные им возможности для самореализации в сети.

**Таблица 2.**

**Основные затруднения преподавателей при работе в сети Интернет**

<b>Причина затруднений при освоении</b>	<b>Доля упоминаний</b>
Интерфейс среды	47%
Инструментарий	38%
Интеграция с другими программами (например, <i>Microsoft Office</i> )	44%
Информационное наполнение	30%
Методика включения в учебный процесс	38%
Организация совместной деятельности со студентами	38%
Временные затраты на подготовку содержания	69%

Результаты опроса педагогов различных типов образовательных учреждений Санкт-Петербурга, проведенного в марте 2009 года сотрудниками лаборатории Учреждении Российской академии образования «Институт педагогического образования», показали (данные от всего количества опрошенных) следующее: менее 40% из всех опрошенных педагогов осуществляют общение с обучаемыми в сети, 41% имеют в Интернете страницу на каком-либо ресурсе (например, на портале *ВКонтакте*), сайте, блоге или представление на сайте своего образовательного учреждения; только 23% из всех опрошенных готовы решать профессиональные задачи в Интернете, осуществлять педагогическое взаимодействие; 24% отметили наивысшую степень трудности освоения средств ИКТ [11]. Основные затруднения при освоении ИКТ, которые обозначили педагоги, приведены в таблице 2.

Мы приводим эти данные для того, чтобы обозначить основные проблемные поля педагогов. Безусловно, показатели имеют относительный характер, т.к. система повышения квалификации педагогов постоянно вносит коррективы в них, и мониторинг только части педагогов Санкт-Петербурга не может носить абсолютного характера.

Тем не менее, когда все особенности сетевого кабинета педагога уже освещены, можно понять, почему социальный сервис *ВКонтакте* является одним из наиболее востребованных в практике педагогов: в силу простоты интерфейса снимается напряжение при создании своего сетевого ресурса; встроенная справочная система, возможность задавать разработчикам любые вопросы, обсуждение в Сети общих проблем привлекает широкую педагогическую аудиторию.

В популярнейшей социальной сети России *ВКонтакте* преимущественно общаются студенты. Данный сервис привлекает студентов возможностью самовыражения и виртуального общения в различных тематических группах. Таким образом, Интернет-страницы социальных сетей могут быть местом генерации полезного контента, который впоследствии можно использовать в любых целях (наполнение сайта, создание новостей, фотогалереи и др.), в том числе и для образовательных целей как дополнительный инструмент повышения интерактивности студентов как дистанционно, так и в аудитории.

В связи с наибольшей популярностью сервиса *ВКонтакте*, а также в связи с нашим намерением использовать его в нашем исследовании, необходимо ясно представлять его преимущества. Рассмотрим далее дидактические преимущества использования социального сервиса *ВКонтакте* для целей обучения иностранному языку.

На основе описания основных социальных служб выделим основные преимущества *ВКонтакте* применительно к целям профессионального образования по дисциплине *иностраный язык*. Одно из преимуществ социального сервиса *ВКонтакте* заключается в простоте и широте его использования без дополнительных умений программирования. Используя шаблоны и оболочки сервисов, студенты получают возможность принять участие в создании записи аудио- и видео-материала и размещении его в сети Интернет в разных информационных форматах для всеобщего (или ограниченного) доступа.

Особенно важной, при использовании социальной сети *ВКонтакте* в качестве платформы обучения ИЯ, является возможность постоянного взаимодействия между преподавателем и студентами, что обеспечивает непрерывность учебного процесса и более глубокое планирование самостоятельной деятельности студентов, не ограниченной рамками занятий в аудитории 1-2 раза в неделю. Социальный сервис *ВКонтакте* создает условия для общения между студентами, объединенными общим интересом - выполнением задания, но разделенными пространством. Сервис *ВКонтакте* создает условия для организации синхронного общения между пользователями сети Интернет. Преподаватель может, например, предложить

обучающимся создать собственный диалог и представить его письменную версию и аудиофайл, что может использоваться в дидактических целях. Таким образом, социальная сеть *ВКонтакте* может стать средством организации и местом проведения специально организованной учебной деятельности студентов, где основной целью студентов является достижение учебных задач по коммуникации, как на родном, так и на ИЯ.

Характерной чертой учебной работы *ВКонтакте* является продуктивность, то есть результатом деятельности в социальной сети является некий продукт: сообщения, диалоги и др. В Интернет-пространстве социальная сеть - это интерактивный структурированный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети [12]. Связь определяется характером взаимного обмена между ними, например, объемом передаваемой информации, способом трансформации информации. В обучении ИЯ социальный сервис *ВКонтакте* может эффективно использоваться в качестве информационного ресурса для обогащения языковой практики студентов и развития их умений чтения. Для учебных целей сервис используется бесплатно а информация на нем размещается мгновенно. Все вышеобозначенные дидактические свойства социальной сети *ВКонтакте* необходимо учитывать при разработке методик развития речевых умений обучающихся на основе данной Интернет-технологии.

Использование интерактивных электронных образовательных ресурсов способствует созданию условий для развития самостоятельной творческой деятельности студентов благодаря тому, что обучение осуществляется через совместную деятельность преподавателя и студента по использованию электронных ресурсов. Решение задачи с использованием самостоятельно выбираемых информационных технологий, в направлении, обозначенном преподавателем, активизирует познавательную деятельность, обеспечивает дополнительные возможности познания. Организационная роль преподавателя-менеджера учебного процесса заключается в разработке рекомендаций по использованию средств ИКТ и 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.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Попова Н.В., Одинокая М.А.** Пути повышения интерактивности в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза (на примере делового дискурса) / Н.В. Попова, М.А. Одинокая // 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.

2. **Одинокая М.А.** Использование интерактивных технологий для формирования коммуникативных умений при изучении иностранного языка // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах. Материалы Международной научно-методической конференции. – Том 2, СПб.: Изд-во Политех. Ун-та, 2013. – С.39-43.
3. **Гольдин А.М.** Образование 2.0: взгляд педагога. // Компьютерра Online. - [сайт]. - [СПб.]. - URL: <http://www.computerra.ru/readitorial/393364>. (дата обращения 07.09.2013).
4. **Пустовалова О.В.**, Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса Твиттер: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Пустовалова О.В.; [Тамбовский ун-т]. - М., 2012. - 25 с.
5. **Сорокина Е., Федотченко Ю., Чабаненко К.** В социальных сетях. Twitter - 140 символов самовыражения. - СПб.: Питер, 2011. - 144 с.
6. Революция в мире образования от LSBF URL: <http://www.lsbf.ru/news/lsbf-facebook/> (дата обращения: 28.10.13).
7. Бакланова Е.М. Эффективный маркетинг образовательных услуг в социальных сетях // Вопросы современной науки и практики, №3, 2011. - С. 111-115.
8. **Антоненко М.В., Томашевский А.П., Прокди Р.Г.** Интернет. Полное руководство. Книга+DVD с видеоуроками и программами. 2-е издание. - СПб.: Наука и Техника, 2013. - 560 с.
9. **Фещенко А.В.** Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Гуманитарная информатика, № 6, 2011. - С. 124-134.
10. **Голицина А.** Социальные сети проверили на активность <http://www.vedomosti.ru/newspaper/articles/2013/07/11/socialnye-seti-proverili-na-aktivnost> (дата обращения 09.08.2015).
11. **Сидорова Е.В.** Используем сервисы *Google*: электронный кабинет преподавателя. - СПб.: БХВ - Петербург, 2010. - 288 с.
12. **Гущин Ю.В.** Сравнительный анализ зоны ближайшего развития у детей в норме и при различных вариантах дизонтогенеза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: (19.00.13) / Ю.В. Гущин, М.: 2010. - 29 с.

**УДК 378.046.4**

**М.Н. Евстигнеев**

Тамбовский государственный университет  
имени Г.Р. Державина

**П.В. Сысоев**

Тамбовский государственный университет  
имени Г.Р. Державина

Московский педагогический государственный университет

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена вопросам формирования компетентности преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий. В ней автором а) обосновывается актуальность данной проблемы; б) предлагаются определения понятий «ИКТ компетенция» и «ИКТ компетентность»; в) выявляется компонентный состав и определяется структура ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка; г) разрабатываются критерии оценки уровней сформированности ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка.

**Ключевые слова:** ИКТ компетентность, ИКТ компетенция, информационная компетенция, структура ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка, компонентный состав ИКТ компетенции преподавателя иностранного языка, критерии и показатели оценки, уровни сформированности ИКТ компетентности.

На современном этапе одной из доминирующих тенденций развития общества является его информатизация. Стремительное развитие и распространение в России Интернет-технологий не могло не отразиться на государственной политике в области образования. Информатизация образования стала одним из приоритетных направлений модернизации российской системы образования, направленным на разработку методологии, методических систем, технологий, методов и организационных форм обучения, на совершенствование механизмов управления системой образования в современном информационном обществе [1-6]. За последние 5-10 лет в России были реализованы федеральные целевые программы «Электронная Россия», «Компьютеризация сельских школ», «Компьютер в каждую школу», направленные на информатизацию общего среднего, специального и высшего профессионального образования, в частности на создание информационной образовательной среды, в которой учащиеся и студенты могли бы интенсивно использовать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в учебном процессе.

Однако *некомпетентность преподавателей высшей школы использовать весь дидактический потенциал современных ИКТ тормозит процесс информатизации образования в целом и интенсификации преподавания конкретной дисциплины в частности.* Следует отметить, что на настоящий момент в педагогической литературе описаны дидактические свойства и методические функции многих распространенных Интернет-технологий (блог-технологии, вики-технологии, подкастов, лингвистического корпуса, учебных Интернет-ресурсов, информационно-справочных ресурсов сети Интернет) [7-12]. В зависимости от конкретной учебной дисциплины, учитывая ее специфику, набор ИКТ и степень их использования в учебном процессе будет варьироваться. При этом необходимо рассматривать *методики использования конкретных ИКТ исключительно в рамках конкретных дисциплин*, т.к. одно и то же средство может быть использовано для развития разных умений и формирования разных компетенций в зависимости от цели обучения (в рамках конкретной дисциплины).

Иностранный язык (ИЯ) является одной из дисциплин гуманитарного цикла, преподаваемых на 1-2 курсах всех направлений подготовки (бакалавриат). Одной из основных целей обучения иностранному языку в

вузе является формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного), необходимой для общения студентов в социально-бытовой и профессиональной сферах. Именно поэтому использование ИКТ в обучении иностранному языку будет направлено на развитие речевых умений (чтения, говорения, письма, аудирования), языковых навыков (лексических, фонетических, грамматических) и формирования социокультурной и межкультурной компетенций, а ИКТ компетентность преподавателя иностранного языка будет заключаться в способности использовать весь арсенал ИКТ в процессе обучения аспектам ИЯ и видам речевой деятельности [13-15].

Ключевыми понятиями в данной работе выступают термины «компетенция» и «компетентность». Вслед за А.В. Хуторским под *компетенцией* мы понимаем «совокупность взаимосвязанных качеств личности (мотивация, знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним». *Компетентность* же – это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности» [16]. Иными словами, компетентность – это уровень (уровни) сформированности компетенции как теоретического конструкта.

Таким образом, под *ИКТ КОМПЕТЕНЦИЕЙ* преподавателя иностранного языка мы понимаем *конструкт, состоящий из теоретических знаний о современных информационных и коммуникационных технологиях и практических умений создавать и использовать учебные Интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие ИКТ в процессе формирования языковых навыков и развития речевых умений студентов при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка* [14, 15].

Необходимо отметить, что за последние годы появился целый ряд работ, в которых исследователями раскрывался методический потенциал учебных Интернет-ресурсов и социальных сервисов и служб Интернета нового поколения Веб 2.0 в формировании языковых навыков и развитии речевых умений обучающихся, в развитии их межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций. Принимая во внимание результаты данных исследований, видится целесообразным предложить компонентный состав ИКТ компетенции преподавателя иностранного языка Таблица 1.

Таблица 1.

**Компонентный состав ИКТ компетенции преподавателя  
иностранного языка**

<b>Знания о/об:</b>	<b>Умения, навыки, способности</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– основах обеспечения информационной безопасности обучающихся при реализации Интернет-проектов [17];</li> <li>– основных поисковых системах и общих правилах поиска и отбора информации в сети Интернет на иностранном языке для учебных целей [18];</li> <li>– критериях оценки и отбора получаемой информации из сети Интернет на иностранном языке для учебных целей [18];</li> <li>– структуре пяти видов авторских учебных Интернет-ресурсов (по иностранному языку и культуре страны изучаемого языка) (хотлист, мультимедийный скрэпбук, сабджект сэмпла, трежа хант, вебквест) и их методическом потенциале [18];</li> <li>– средствах синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, используемых в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка (электронная почта, веб-форум, чат, ICQ, Skype и др.);</li> <li>– технологиях Веб 2.0, используемых в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка (социальных сервисах блогов, вики, подкастов, закладок и т.п.) и их методическом потенциале [10-12, 19];</li> <li>– лингвистических корпусах, способствующих формированию грамматических и лексических навыков речи [9, 20];</li> <li>– информационно-справочных</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обеспечивать информационную безопасность обучающихся при реализации Интернет-пректов [17];</li> <li>– осуществлять поиск и отбор Интернет-ресурсов на иностранном языке для учебных целей [18];</li> <li>– производить оценку получаемой информации из сети Интернет для учебных целей [18];</li> <li>– создавать пять видов авторских учебных Интернет-ресурсов (по иностранному языку и культуре страны изучаемого языка) (хотлист, мультимедийный скрэпбук, сабджект сэмпла, трежа хант, вебквест) и использовать их в учебном процессе [18];</li> <li>– использовать средства синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка (электронная почта, вебфорум, чат, ICQ, Skype);</li> <li>– использовать технологии Веб 2.0 в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка (социальные сервисы блогов, вики, подкастов, закладок) [10-12, 19];</li> <li>– использовать лингвистические корпуса в формировании грамматических и лексических навыков речи [9, 20];</li> <li>– использовать информационно-справочные ресурсы сети Интернет для развития речевых умений и формирования</li> </ul>



<p>ресурсах сети Интернет (сетевые (online) энциклопедии, словари, переводчики);</p> <p>– основных видах сетевых тестов для контроля и самоконтроля успеваемости студентов;</p> <p>– основных педагогических технологиях организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса [1, 2, 4, 19].</p>	<p>социокультурной и межкультурной компетенций;</p> <p>– использовать сетевые тесты для контроля и самоконтроля успеваемости студентов;</p> <p>– организовывать взаимодействие между участниками образовательного процесса посредством ИКТ [1, 2, 4, 19].</p>
---	---

Специфика использования данного компонентного состава ИКТ компетенции *преподавателя иностранного языка* заключается в его знаниях и способностях формировать определенные языковые навыки и развивать речевые умения обучающихся на основе той или иной технологии. В частности, умение использовать блог-технологию в обучении может быть универсальным умением, входящим в состав ИКТ компетенции специалистов различных дисциплин. Однако, способность развивать конкретные речевые умения на основе конкретного типа блогов уже будет отличительной чертой ИКТ компетенции преподавателя иностранного языка.

Следует отметить, что ИКТ компетенция – это не статичный, а динамичный конструкт, находящийся в постоянном прогрессе под влиянием технического прогресса и развития методики обучения иностранным языкам. Компонентный состав, предлагаемый в данной работе, по мере развития информационных и коммуникационных технологий будет неизбежно претерпевать объективные изменения, и выходить на новый уровень образовательных возможностей.

Под ***ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ*** преподавателя иностранного языка мы предлагаем понимать ***способность использовать учебные Интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие информационные и коммуникационные технологии с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений студентов при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка.***

В структурном плане ИКТ компетентность преподавателя иностранного языка включает следующие пять взаимосвязанных компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. ***Ценностно-мотивационный компонент*** предполагает осознание важности и потребности использования ИКТ в преподавательской деятельности,

проявление инициативы в использовании ИКТ для решения учебных и профессиональных задач, стремление к самосовершенствованию использования новых ИКТ в обучении иностранному языку. **Когнитивный компонент** характеризуется наличием определенных знаний о том, как можно использовать диапазон современных ИКТ в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка. **Операционный компонент** определяется реализацией знаний на практике – в преподавании иностранного языка. **Коммуникативный компонент** предполагает способность преподавателя делиться накопленными знаниями и умениями, а также обсуждать с коллегами опыт использования ИКТ в обучении ИЯ. Сущность **рефлексивного компонента** заключается в способности преподавателя осуществлять самооценку и самоанализ своей деятельности по использованию ИКТ в учебном процессе с целью постоянного совершенствования инновационных методик [13, 15].

Проблема измерения ИКТ компетентности преподавателя связана с вопросом критериев-признаков, на основании которых может производиться адекватная оценка владения данным видом компетенции. В научной литературе существуют требования к выделению и обоснованию критериев: 1) критерии должны отражать основные закономерности формирования личности и динамику развития ИКТ компетентности; 2) с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы (структуры ИКТ компетентности); 3) критерии должны быть раскрыты через совокупность качественных признаков – показателей, на основе которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; 4) необходима определенность показателей и уровней их проявления; 5) система критериев должна удовлетворять условию достаточности для корректного фиксирования качественной определенности состояния ИКТ компетентности преподавателя (уровни ИКТ компетентности).

В таблице 2 представлены критерии и показатели сформированности ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка, разработанные на основе компонентов ИКТ компетентности [14].

Таблица 2.

**Критерии и показатели сформированности ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка**

<b>Компонент ИКТ компетентности</b>	<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>
Ценностно-мотивационный	Осознание потребности, сформированность интереса и мотивация преподавателя к использованию ИКТ в профессиональной деятельности	Осознание важности использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку
		Активность в использовании ИКТ в процессе обучения иностранному языку
Когнитивный	Теоретические знания в области использования ИКТ в обучении иностранному языку	Представления о современных ИКТ
		Сформированность теоретических знаний в области использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку
Операционный	Способность выбирать и использовать современные ИКТ в преподавательской деятельности	Использование современных ИКТ для решения профессиональных задач
		Организация обучения иностранному языку посредством ИКТ
		Креативность в решении задач профессиональной деятельности посредством ИКТ
Коммуникативный	Профессиональная активность в получении и распространении среди коллег имеющихся у преподавателя знаний и опыта использования ИКТ в обучении иностранному языку	Изучение опыта коллег в области использования ИКТ в обучении иностранному языку (самообразование)
		Участие в обсуждении методического потенциала и распространение собственного опыта обучения иностранному языку посредством ИКТ с коллегами
Рефлексивный	Оценка и самооценка	Осуществление учителем самооценки владения методами использования ИКТ в обучении иностранному языку
		Осуществление учителем оценки эффективности реализации методики обучения иностранному языку посредством ИКТ в конкретном классе.

В связи с тем, что компетентность является уровневой категорией, определяющей владения специалистом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности можно выделить уровни ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка. Следует специально отметить, что в психолого-педагогической литературе при рассмотрении вопроса о выделении уровней компетентности исследователи традиционно выделяют три уровня: низкий, средний и высокий. Вместе с тем, разделение всего спектра возможных качественных характеристик личности на три группы во многих случаях просто не в состоянии представить адекватную картину сформированности компетентности. В частности, как относить к самому низкому уровню сформированности компетентности специалистов, обладающих *некоторыми* умениями (пусть даже в малом количестве) наряду с теми, кто вообще не владеет никакими знаниями в данной области. Поэтому можно выделить не три, а пять уровней сформированности ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка, которые будут четко показывать качественные ступени развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в области ИКТ.

С целью проверки эффективности предлагаемого компонентного состава ИКТ компетентности преподавателей иностранного языка было проведено экспериментальное обучение в рамках 72 часового курса повышения квалификации для научно-педагогических кадров. Базой исследования послужили Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Национальный исследовательский Томский государственный университет. По окончании курса большинство преподавателей сформировали ИКТ компетентность до 4-5 уровней по пяти бальной шкале. Результаты свидетельствуют, что сформированность ИКТ компетентности преподавателей иностранного языка позволяет следующее:

- использовать известные и широко используемые студентами Интернет-технологии на практике, что способствовало повышению мотивации студентов изучать иностранный язык;
- выводить значительный объем изучаемого материала во внеаудиторную форму работы, что представляется актуальным при сокращении часов на иностранный язык;
- реализовывать на практике педагогическую технологию «обучение в сотрудничестве»;
- развивать у студентов умения самостоятельной учебной деятельности посредством ИКТ, необходимые для самообразования на протяжении всей жизни;
- обучать студентов иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе ИКТ в зависимости от их интересов, потребностей и способностей.

## 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. **Алмазова Н.И., Коган М.С., Попова Н.В.** Инновационная технология формирования интегративных компетенций лингвистов с целью их подготовки к преподавательской деятельности // ALMA MATER (Вестник высшей школы). 2014. № 6. С. 64-70.
3. **Роберт И.В.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010.
4. **Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю.** Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие. М. : Дрофа, 2008.
5. **Сысоев П.В.** Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 12-21.
6. **Сысоев П.В.** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97.
7. **Сысоев П.В.** Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2-9.
8. **Сысоев П.В.** Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (окончание) // Иностранные языки в школе. 2012. № 3. С. 2-9.
9. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1(9). С. 99-111.
10. **Сысоев П.В.** Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
11. **Сысоев П.В.** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.
12. **Сысоев П.В.** Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
13. **Евстигнеев М.Н.** Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностр. языки в школе. 2011. № 9. С. 2-9.
14. **Евстигнеев М.Н.** Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2012.
15. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностр. языки в школе. 2011. № 6. С. 16-20.
16. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С.135-157.
17. **Сысоев П.В.** Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной Интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностр. языки в школе. 2011. № 10. С. 16-20.
18. **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. – 189 с.
19. **Сысоев П.В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2013.
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.

## СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В ОН-ЛАЙН КУРСАХ

Статья посвящена вопросам повышения мотивации студентов при самостоятельной работе в системе управления обучением (СУО). Проанализировано несколько методов поддержания позитивной мотивации обучающихся при работе в СУО. Рассмотрены позитивные аспекты использования видео лекций на онлайн платформах. Описываются возникающие проблемы, связанные с самостоятельным изучением материала представленного в СУО. Кратко представлены методические разработки, которые непосредственно влияют на успех самостоятельной работы обучающихся на онлайн платформе

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, система управления обучением, СУО, мотивация обучающихся, видео лекция, взаимодействие обучающихся.

Востребованность системы дистанционного обучения, базирующегося на современных компьютерных технологиях, определилась необходимостью реализации принципа открытости образования, расширения прав личности на получение того образования и в том образовательном учреждении, которое будущему специалисту кажется более привлекательным.

Развитие телекоммуникационных средств обучения, таких как: персональные компьютеры с обучающими, контролирующими программами, моделями и тренажерами, видео и аудио технологий, системы Интернет – изменило характер и возможности дистанционного обучения. Внедрение компьютерных технологий предоставило возможность перехода на иной уровень передачи информации, позволило создавать средства обучения с мощными интерактивными возможностями. Современные компьютерные системы могут продемонстрировать много вариантность решения, проэкзаменовать, выявить ошибки, дать необходимые рекомендации, открыть доступ к электронным библиотекам, помочь за считанные секунды найти необходимую информацию.

В настоящее время обучающиеся с большим любопытством и интересом исследуют просторы всемирной паутины и компьютерные технологии. Как показывают результаты многочисленных опросов, проведенных в СПбПУ [1, 2] и наши наблюдения, почти все студенты имеют собственную страничку в одной, а порой и нескольких социальных сетях. Они с удовольствием находят и делятся информацией о других людях, событиях, новостях, пишут собственные блоги, оставляют рецензии, загружают фотографии и видео. Другим словами тратят огромное количество

времени в сети Интернет. Считается, что современные студенты, воспитанные в эпоху коммуникационных технологий, зачастую лучше своих преподавателей владеют информационными компетенциями и способны получать доступ к любой информации за считанные минуты. Следовательно, и знания они желают получить быстро и легко. Но, как известно, иностранный язык требует активного, а не пассивного восприятия.

Однако практика показала, что большое количество студентов, которые являются экспертами в социальных сетях, не могут корректно использовать простое программное обеспечение, например: создавать текстовые документы, презентации, электронные таблицы. Возникает сложный вопрос: «Как организовать систему управления обучением (СУО) таким образом, чтобы она могла конкурировать по аспекту посещаемости с социальными сетями и другими медиа-ресурсами?». Так же, необходимо помнить, что любой аспект изучения иностранного языка требует активного, а не пассивного восприятия. В результате встает еще один вопрос: «Возможно ли самостоятельное и интенсивное изучение иностранного языка без сопровождения преподавателя?»

Безусловно, возможно, но сложно. Преподаватель необходим как организующее и направляющее звено, как источник информации, к которому можно обратиться за разъяснениями. Изучение иностранного языка в СУО требует от обучающихся высокого уровня самостоятельности и мотивации.

В своем исследовании мы понимаем «самостоятельное обучение» как работу, выполняемую без непосредственного участия обучающего, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом обучаемые, сознательно стремятся достигнуть поставленные цели, то есть работа систематична и управляема обучающим [3].

**Методы стимулирования положительной мотивации.** Рассматривая готовность обучающихся к самостоятельной работе в СУО, нельзя обойти вниманием и мотивационную составляющую педагогического процесса. В нашем исследовании мы рассмотрели различные методы стимулирования положительной мотивации в формировании готовности студентов к самоконтролю и обучению онлайн [4]. Рассмотрим некоторые из них далее.

Метод *проблемного обучения* применяется в педагогическом процессе тогда, когда студенту необходимо что-то доказать, сообщить о новых и нужных нравственных положениях, так или иначе повлиять на его сознание и чувства. Данный метод незаменим в формировании и закреплении определённого морального качества, установки или формы поведения, для выработки правильного отношения к определенным действиям, в частности, – готовности к самоконтролю. Использование проблемного метода предполагает такую организацию учебного пространства, которое предполагает создание преподавателем проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по ее разрешению, в результате чего происходит овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками и развитие творческих способностей.

Метод *эвристической беседы*, который в свою очередь является одной из модификаций проблемного метода обучения. Применяющий этот метод руководитель курса не просто сообщает обучающимся готовые знания, а умело поставленными вопросами, не содержащими прямого ответа, заставляет их на основе имеющегося запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к новым понятиям, выводам и правилам [5]. Данный метод положительным образом влияет на формирование готовности к самостоятельной работе, в частности: новая информация и знания не предлагаются студентам в готовом виде, их нужно добыть самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или решая проблемные задания; решение проблемного задания в ходе беседы ведет к анализу, сравнению, обобщению уже имеющейся информации, в результате чего формируются осознанные, прочные, необходимые установки и знания; работа над поставленной проблемой должна происходить под контролем преподавателя, именно он констатирует правильность тех или иных выводов, направляет беседу в нужное русло.

Метод *учебной дискуссии*, который направлен на вовлечение обучающихся в активное обсуждение различных точек зрения по тому или иному вопросу либо заданию, побуждение их к осмыслению аргументации чужой и своей позиции, на стимулирование познавательного интереса. Использование учебной дискуссии позволяет максимально полно учитывать и использовать самостоятельный опыт студентов, способствуя лучшему усвоению изучаемого материала [4], поскольку в групповой дискуссии не преподаватель говорит обучающимся о том, что является правильным, а сами студенты вырабатывают доказательства, максимально используя свои знания и личный опыт.

*Проектный метод*, который предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, позволяющих решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути [6].

Метод *групповой работы* над заданием, который предполагает совместный поиск решения определенных дидактических задач, в ходе которого у студентов развиваются рефлексивные моменты деятельности, действия контроля и оценки, формируются организаторские навыки, способности к сотрудничеству, оказанию взаимопомощи и поддержки. Когда все члены группы заинтересованы в положительном результате, объединены единой целью, тогда каждый стремится к самоконтролю не только своих действий, но и к контролю действий своих партнеров по группе. Общая цель (решение определенного задания, выполнение проекта), стоящая перед



группой, обязывает каждого студента серьезнее относиться к занятиям, чтобы не подвести группу и быстрее справиться с предложенной работой. Кроме того, коллективная деятельность позволяет быстро выявить допущенные ошибки и найти наиболее целесообразные способы их исправления.

**Факторы, влияющие на заинтересованность участия студентов в он-лайн курсах.** В свою очередь, мотивация может напрямую зависеть от качества учебно методических материалов, используемых в процессе обучения. Каковы же составляющие успеха самостоятельной работы студентов в СУО? Кратко выделим некоторые из них:

- четкая установка на конечный результат. Обучаемый должен четко видеть и понимать, к чему он стремится, какими компетенциями он должен овладеть к концу курса;
- курс должен быть сжат по времени, но при этом давать довольно объемный материал;
- поурочная установка на овладение определенным лексико-грамматическим материалом, приобретение навыков чтения, письма, говорения и аудирования на заданную тему;
- поурочная проверка усвоения материала. Если студент не справился с заданием данного урока, следующий материал блокируется и программа возвращает обучаемого к предыдущему материалу;
- по мере изучения и отработки материала студент должен получать удовлетворение и чувствовать осязаемый прогресс, т.е. расширение своих языковых возможностей, и уже с первого урока понимать, как использовать язык в ситуациях общения.
- постоянный контакт с руководителем курса. Обучающийся должен понимать, что на любой возникающий вопрос он может получить ответ с помощью специальных возможностей СУО.

Из вышесказанного следует вывод, что необходима методически продуманная разработка материалов представленных в СУО. При создании заданий в СУО необходимо учитывать два главных аспекта, которые непосредственно влияют на мотивацию обучающихся и на качество получаемых знаний: интерактивность и коммуникация. Для создания эффективного онлайн курса, в котором обучающиеся чувствуют себя комфортно и настроены на продуктивное общение и обучение, в первую очередь, необходимо уделить внимание знакомству друг с другом, с педагогом и с интерфейсом СУО [7]. Приведем несколько приемов, которыми можно пользоваться для реализации представленной выше задачи:

- Небольшой тест на знакомство с курсом: перед началом работы с курсом, обучающиеся должны изучить интерфейс СУО и суметь ответить на вопросы по структуре курса (Где расположена общая информация по курсу? Какая тема будет освещаться 22.03.2015? и т.д.).
- Я, я и еще раз я: обучающиеся пишут небольшой текст о себе, своих интересах, семье, учебе, работе. После чего ни могу зайти на

страничку к друг-другу и по желанию прокомментировать запись или задать вопрос.

- **Окно в мой мир:** обучающиеся фотографируют знакомую им обстановку (вид из окна, рабочее место, центр города и т.д.) и комментируют фотографию.

- **Мои любимы звуки:** обучающиеся делятся друг с другом несколькими музыкальными композициями и комментируют выбор друг друга.

- **Что у нас общего:** обучающиеся делятся на пары, затем с помощью чата узнают своего партнера подробнее, после чего пишу небольшое эссе на тему «что у нас общего».

Благодаря первому этапу знакомства, обучающиеся формируют свое небольшое общество, в котором они будут сосуществовать на протяжении всего курса. Обучающий так же может участвовать в обсуждениях, оставлять комментарии, задавать и отвечать на вопросы, тем самым показывая, что он полноценный член созданного виртуального сообщества.

**Роль видеолекций в успешности освоения он-лайн курсов.** Непосредственным фактором, влияющим на мотивацию студентов, обучающихся в СУО, может служить такая методическая разработка как видео лекция. Стоит отметить, например, ряд американских университетов, которые [8] расположили на своих серверах серии видео лекций, представляющих собой видеозаписи обычных очных лекций в аудитории, но умело осуществленные специально подготовленными операторами. Другие университеты [9] предлагают видео лекции, записанные в специальной студии и представляющие собой чередование на экране лектора и кадров со схемами, формулами, подготовленными заранее или воспроизводимыми лектором по ходу лекции. По мере совершенствования методики записи лекции на одном экране стали совмещать лектора и учебные материалы. Иногда вместо лектора на экране помещают его электронного двойника – аватара, который озвучивает письменную речь лектора. При чтении лекций по программным средствам предпочтение отдают видео лекциям с динамичным компьютерным экраном, на котором происходят реальные показы с закадровым лекторским текстом.

К числу преимуществ видео лекции, как отмечает Серов В.Н [10]., можно отнести следующие:

- возможность прослушать учебную информацию в любое удобное время, повторно обращаясь к «проблемным местам»;
- иллюстративный материал, представленный кинофрагментами, анимацией, таблицами делает содержание лекции запоминающимся;
- появляется возможность знакомиться с опытом ведущих преподавателей и сохранять его;
- «прозрачность» деятельности преподавателя стимулирует

- необходимость постоянного совершенствования им своих знаний;
- устраняются психологические барьеры в обучении за счёт создания эффекта индивидуального контакта преподавателя со студентом;
- появляется возможность для студента работать дома.

В качестве примера успешного применения видео лекции в СУО можно отметить некоторые известные открытые образовательные платформы. Возможно, наибольшей популярностью пользуется Coursera. Она позиционирует себя как образовательная компания, предлагающая бесплатные онлайн курсы для каждого [11]. Партнёрами Coursera являются более 100 ведущих университетов и организаций мира, которые, благодаря специальной технологии, получили возможность учить не сотни, а миллионы студентов.

В основу педагогического подхода Coursera положены несколько принципов [12]:

1. Онлайн образование является таким же эффективным, как очное образование. Смешанное обучение, включающее оба указанных подхода, эффективнее каждого из них по отдельности.

2. Повсеместное использование интерактивных упражнений способствует поддержанию интереса обучающихся и обеспечивает возможность постоянного повторения и тестирования получаемых знаний.

3. Возможность многократного выполнения заданий до достижения достаточного уровня овладения отдельной частью учебного материала позволяет переходить к изучению следующих частей курса после усвоения предыдущих частей.

4. Взаимопроверка отчетов учащихся при предварительном ознакомлении с методами оценивания самостоятельной работы способствует более глубокому пониманию учебного материала.

Coursera предлагает полноценные курсы, которые включают видео лекции с субтитрами, текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены. Особенностью подачи лекционного материала является разделение его на небольшие части длительностью не более 20 минут. После каждой такой части обязательно следует проверка усвоения в разнообразных формах. Доступ к курсам ограничен по времени; каждое домашнее задание или тест должны быть выполнены только в определенный временной промежуток с точностью до недели. Это позволяет планировать взаимодействие между слушателями на форумах и в социальных сетях во время прохождения курса.

По окончании курса при условии успешной сдачи заданий и итогового экзамена слушателю может высылаться платный сертификат об окончании обучения. На май 2015 года общее количество зарегистрированных слушателей достигло 13 000 000 человек [12].

**Выводы.** Информационные технологии – это новая реальность, от нее никуда не уйти. Конечно, внедрение информационных технологи в

образовательную сферу не однозначно, но ясно, что их нельзя игнорировать, эти технологии позволяют изменять модели образования. Они могут, как дискредитировать их и привести к хаосу, так и значительно улучшить.

Появления СУО и массовых онлайн курсов основано на реализации современных образовательных принципов открытости образования, равенства обучающихся, глобализации образовательного пространства и т.д. Эффективность традиционной системы образования ставится под вопрос и сегодня курсы в СУО бросают вызов этой традиционной системе, собирая миллионы участников. Однако, чтобы курсы в СУО были эффективными, необходимо учитывать методические критерии и мотивационную составляющую образовательного процесса. Необходимо пересмотреть имеющиеся традиционные модели образования в контексте использования их в курсах на онлайн платформах.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Викторова, К. С., Попова Н.В.** Формирование коммуникативной компетенции российских и американских студентов с использованием ресурсов ВЕБ 2.0. Неделя науки СПбГПУ: материалы научно-практической конференции с международным участием // Лучшие доклады. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2014. - С.394-399.
2. **Калюжный К.С., Коган М.С.** Об использовании компьютерных игр при обучении иностранному языку студентов технического профиля // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых (с международным участием). – «Язык, личность, деятельность: взгляд молодых исследователей» Киров.: Изд-во ВятГГУ, 2013. – С. 94-96.
3. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
4. **Чурекова Т.М.** Методы формирования готовности студентов к самоконтролю в процессе обучения / Т.М. Чурекова, Н.В. Съедина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – №1. – С. 105-108
5. **Морева, Н. А.** Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2007. – 158 с.
6. **Милохин Д.Б.** Оценка готовности студентов вузов к реализации дистанционного обучения / Д.Б. Милохин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. - №9 (115). – С. 172-177
7. **Hockly N.** Teaching Online: Tools and Techniques, Options and Opportunities / N. Hockly, L. Clandfield – 2010. – 250p
8. Лекции Йельского университета [электронный ресурс]. – Режим свободного доступа: <http://www.open.yale.edu/courses/index.html> (дата обращения: 12.11.2014)
9. Лекции Массачусетского технологического института [электронный ресурс]. – Режим свободного доступа: <http://www.ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm> (дата обращения: 12.11.2014).
10. **Серов В.Н.** Основные концепции создания видеолекций для электронного учебника // Дистанционные образовательные технологии. Пути реализации: сб. науч. трудов. – М., 2004. – Вып. 1. – С. 145–149.
11. **Koller D.** What we're learning from online education. TED-talks. (August 2012) [электронный ресурс]. – Режим свободного доступа: [http://www.ted.com/talks/daphne\\_koller\\_what\\_we\\_re\\_learning\\_from\\_online\\_education.html](http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html) (дата обращения 10.09.2015).
12. Coursera : [веб-сайт]. – URL: <https://www.coursera.org/> (дата обращения: 10.05.2015).

**П.В. Сысоев**

Тамбовский государственный университет  
имени Г.Р. Державина,  
Московский педагогический государственный университет

**Д.А. Ежиков**

Тамбовский государственный университет  
имени Г.Р. Державина

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ СИНХРОННОЙ ВИДЕО-ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ**

В работе рассматривается методический потенциал развития речевых умений студентов на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации. Авторы а) дают определение термина «средства синхронной видео-интернет-коммуникации»; б) рассматривают дидактические свойства средств синхронной видео-интернет-коммуникации; в) разрабатывают алгоритм обучения студентов речевому общению на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации; г) описывают проведение и результаты экспериментального обучения с целью выявления эффективности предлагаемой методики.

**Ключевые слова:** информатизация образования, информатизация языкового образования, синхронная видео-интернет-коммуникация, речевые умения

### **Введение и определение понятий**

Информатизация образования, включая языковое образование, в настоящее время стала одним из приоритетных направлений методики обучения иностранным языкам [1-4]. Дидактические свойства и методические функции современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) позволяют значительно обогатить педагогический процесс обучения иностранному языку на основе той или иной Интернет-технологии [5, 6]. Одним из таких средств выступает технология **видео-интернет-коммуникации**. Под ней в данной работе предлагается понимать *средство, предоставляющее возможность общаться в режиме реального времени на основе интернет-программ, обеспечивающих видео- и аудио-связь*. Особую актуальность данную технологию приобретают в свете реализацией большинством российских вузов моделей дистанционного обучения по наиболее востребованным лингвистическим направлениям подготовки («Юриспруденция» и «Экономика»). Взаимодействие между преподавателем и студентами, расположенными на неопределенном расстоянии друг от друга, организуется на основе средств видео-интернет-коммуникации. Иностранный язык является одним из предметов учебного плана, преподавание которого также осуществляется дистанционно на основе специального программного обеспечения.

## Дидактические свойства и методические функции средств синхронной видео-интернет-коммуникации

Средства синхронной видео-интернет-коммуникации обладают рядом дидактических свойств и методических функций, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку на основе этих технологий. Вслед за П.В. Сыроевым, под *дидактическими свойствами* мы понимаем *основные характеристики и признаки, отличающие одни информационные технологии от других. Методические функции* же – это внешние проявления данных технологий [5, 6]. К **дидактическим свойствам средства синхронной видео-интернет-коммуникации «ooVoo» относятся:** а) возможность организации видео- или аудио-связи между двумя или более пользователями в реальном времени; б) возможность оставлять видео- и аудио-сообщения в режимах онлайн и оффлайн; возможность записывать видео- или аудио-разговоры, которые впоследствии можно отправить другим пользователям; в) возможность оставлять сообщения в чате в реальном времени (до 6 человек одновременно) и оффлайн; г) возможность транслировать работу с рабочего стола. Подробно дидактические свойства и методические функции средства синхронной видео-интернет-коммуникации «ooVoo» представлены в Таблице 1 [7].

**Таблица 1**

### Дидактические свойства и методические функции сервиса «ooVoo»

Дидактические свойства сервиса «ooVoo»	Методические функции сервиса «ooVoo» при развитии речевых умений студентов
Возможность организации видео- или аудио-связи между двумя или более пользователями в реальном времени	На основе данного сервиса студенты могут общаться друг с другом, развивая аудитивные, диалогические, а также монологические (если один человек делает презентацию или доклад, пока остальные выполняют роли слушателей) умения. Тематическое содержание диалогов и монологов определяется тематическим содержанием учебных программ по иностранным языкам для студентов лингвистических направлений подготовки. Длительность и формат общения обозначаются преподавателем
Возможность оставлять видео- и аудио-сообщения в режимах онлайн и оффлайн	Каждым студентом на сервере «ooVoo» создается видео- или аудиозапись и отправляется другому (другим) студенту. После просмотра записи конкретного студента другие обучающиеся могут разместить свои комментарии в чате, записать и отправить видео- или аудио-ответ, либо организовать групповое обсуждение просмотренного сообщения онлайн. Таким образом, при подготовке аудио-, видео-сообщения и его дальнейшем обсуждении студенты могут развивать все виды речевых умений. В зависимости от поставленных задач, после просмотра или

	прослушивания сообщения в своих комментариях студенты могут 1) выразить свои мнения относительно обсуждаемого вопроса, 2) выразить согласие или несогласие с мнением автора сообщения, 3) выделять положительные и неудачные моменты в содержании и презентации сообщения, 4) останавливаться на языковой стороне сообщения (языковой корректности, используемой активной лексике и т.п.). Преподаватель определяет алгоритм организации обсуждения
Возможность записывать видео- или аудио-разговоры, которые впоследствии можно отправить другим пользователям	Данная возможность отличается от предыдущей только тем, что в сообщении, которое будут просматривать или прослушивать студенты, будет представлена не монологическая, а диалогическая речь
Возможность оставлять сообщения в чате в реальном времени (до 6 человек одновременно) и оффлайн	В зависимости от поставленной задачи с помощью данной возможности студенты могут развивать определенные умения чтения и письма. Пользоваться чатом студенты могут при обсуждении увиденного или услышанного материала (развивая, таким образом, еще и аудитивные умения), либо при обсуждении заранее заданной тематики, или после прочтения текста
Возможность транслировать работу с рабочего стола	Студенты могут транслировать работу, которую они выполняют (выполнение письменных работ), либо делиться информацией (картинками, текстами, аудио-, видеозаписями и т.д.), которая их интересует, что впоследствии может стать материалом для обсуждения

### **Номенклатура речевых умений студентов, развиваемых на основе сервиса «ooVoo»**

Обозначенные дидактические свойства и соответствующие методические функции средства синхронной видео-интернет-коммуникации «ooVoo», позволяют развивать у студентов целый спектр речевых умений (Таблица 2)[8].

**Таблица 2**

### **Номенклатура речевых умений студентов, развиваемых на основе средства синхронной видео-интернет-коммуникации «ooVoo»**

<b>Аудирование</b>	<b>Говорение</b>
1) понимание общего содержания аудио-текста: – понимать цель общения / аудио-	1) передача информации общего характера: – передавать цель общения;

<p>текста;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– понимать тематику аудио-текста;</li> <li>– определять участников общения / говорящего;</li> <li>– понимать основные идеи аудио-текста;</li> </ul> <p>2) выборочное понимание аудио-текста:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– отделять главную информацию от второстепенной;</li> <li>– извлекать из аудио-текста необходимую информацию;</li> <li>– выделять факты и аргументы в соответствии с вопросами;</li> </ul> <p>3) полное понимание аудио-текста:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определять логику изложения информации или аргументации (последовательность фактов / событий);</li> <li>– понимать взаимозависимость между фактами, причинами, событиями и т. д.;</li> <li>– уметь анализировать содержание аудио-текста;</li> <li>– определять отношение говорящего к предмету обсуждения;</li> <li>– прогнозировать развитие событий;</li> <li>– выражать свое суждение, мнение об услышанном</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– передавать тематику сообщения;</li> <li>– описывать основных участников сообщения;</li> <li>– излагать основное содержание услышанного / увиденного;</li> </ul> <p>2) передача специфической информации:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– передавать запрашиваемую / выборочную информацию;</li> <li>– передавать основные факты и аргументы в соответствии с вопросами;</li> </ul> <p>3) подробное изложение информации:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– давать характеристику персонажей художественной литературы, театра, кино и т. п.;</li> <li>– высказывать и аргументировать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу;</li> <li>– делать выводы;</li> <li>– давать оценку полученной информации</li> </ul>
<b>Чтение</b>	<b>Письмо</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– выделять необходимые факты / сведения;</li> <li>– отделять основную информацию от второстепенной;</li> <li>– прогнозировать развитие / результат излагаемых фактов / событий;</li> <li>– обобщать описываемые факты / явления;</li> <li>– оценивать важность / новизну / достоверность информации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– описывать события / факты / явления;</li> <li>– сообщать информацию;</li> <li>– выражать собственное мнение / суждение;</li> <li>– высказывать и аргументировать свою точку зрения;</li> <li>– фиксировать необходимую информацию из прочитанного / прослушанного / увиденного;</li> <li>– вносить пояснения / дополнения;</li> <li>– обобщать информацию, полученную из разных источников;</li> <li>– делать выводы</li> </ul>



## Алгоритм развития речевых умений студентов на основе сервиса «ooVoo»

В зависимости от интересов, потребностей, а также от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов можно разработать разные методики обучения иностранному языку на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации [9-11]. В работе мы предлагаем алгоритм обучения, состоящий из трех этапов и 11 шагов (таблица 3).

Таблица 3

### Алгоритм развития речевых умений студентов на основе средств видео-интернет-коммуникации

<b>Этап I. Подготовительный.</b>	
<b>Шаг 1. Знакомство студентов с целью и задачами работы.</b>	
Преподаватель разъясняет обучающимся цель и задачи работы на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации и разработки проектов на их основе, которые направлены на развитие речевых умений у обучающихся; указывает ожидаемый конечный результат; знакомит с алгоритмом действий; перечисляет критерии оценки достижений студентов и участия в учебной и проектной деятельности; делит обучающихся на группы 6-12 человек.	
Действия преподавателя	Действия студентов
делит обучающихся на группы	–
разъясняет цель и задачи работы в «аудитории» (на основе платформы «ooVoo»)	задают организационные вопросы
разъясняет в чем состоит работа каждой отдельной группы	задают организационные вопросы
разъясняет ожидаемый конечный вариант	–
проводит инструктаж по поводу того, какой алгоритм необходимо использовать	задают организационные вопросы
перечисляет критерии оценки достижений студентов и участия в учебной и проектной деятельности	задают организационные вопросы
<b>Шаг 2. Знакомство с правилами проведения занятия; записи / размещения дискуссии (монолога) / обсуждения по просмотренному материалу.</b>	
Преподаватель сообщает обучающимся адрес сервера выбранного средства синхронной видео-интернет-коммуникации для того, чтобы обучающиеся могли скачать и установить программы для работы выбранного средства на свои компьютеры; знакомит с инструкцией установки программы	

и регистрации в ней; объясняет обучающимся правила проведения онлайн занятия, размещения текстовой, фото и аудиовизуальной информации в чате, демонстрации материала с рабочего стола; правилами записи проектов (диалогов и монологов в видео- или аудио-формате), их размещения в чате (в виде файла) / распространения среди участников группы; правилами ведения обсуждения (устного / письменного) по просмотренному / прослушанному материалу.	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
знакомит группы студентов со списком разрабатываемых тем	вносят свои предложения по поводу того, какие дополнительные темы в рамках учебной программы они хотели бы обсудить
знакомит студентов с критериями оценки работы	–
сообщает обучающимся адрес сервера выбранного средства синхронной видео-интернет-коммуникации	получают адрес сервера выбранного средства синхронной видео-интернет-коммуникации
знакомит с инструкцией установки программы и регистрации в ней	–
объясняет обучающимся правила проведения онлайн занятия, размещения текстовой, фото и аудиовизуальной информации в чате, демонстрации материала с рабочего стола	–
объясняет правила записи проектов (диалогов и монологов в видео- или аудио-формате), их размещения в чате (в виде файла) / распространения среди участников группы	–
объясняет правила ведения обсуждения (устного / письменного) по просмотренному / прослушанному материалу	–
<b>Шаг 3. Показательное занятие.</b>	
<p>Преподаватель, используя средство синхронной видео-интернет-коммуникации, демонстрирует обучающимся на практике все те действия, которые обучающимся будет необходимо выполнять в ходе обучения: скачает и установит программу; зарегистрируется в ней; продемонстрирует проведение онлайн занятия; разместит текстовую, фото и аудиовизуальную информацию в чате; продемонстрирует материал с рабочего стола; запишет проект (диалог / монолог в видео- и аудио-формате), разместит в чате (как файл) / распространит среди участников группы; продемонстрирует как необходимо вести обсуждения (устное / письменное) по просмотренному /</p>	

прослушанному материалу.	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
преподаватель организует показательное занятие, показывая как использовать средство синхронной видео-интернет-коммуникации, демонстрирует обучающимся на практике все те действия, которые обучающимся будет необходимо выполнять в ходе обучения: скачивает и устанавливает программу; регистрируется в ней; демонстрирует проведение онлайн занятия; размещает текстовую, фото и аудиовизуальную информацию в чате; демонстрирует материал с рабочего стола; записывает проект (диалог / монолог в видео- и аудио-формате), размещает в чате (как файл) / распространяет среди участников группы; демонстрирует как необходимо вести обсуждения (устное / письменное) по просмотренному / прослушанному материалу	поделившись на группы, повторяют действия преподавателя.
<b>Шаг 4. Обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности.</b>	
Преподаватель знакомит обучающихся с правилами соблюдения информационной безопасности при работе со средствами синхронной видео-интернет-коммуникации [9].	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
разъясняет обучающимся правила обеспечения информационной безопасности при работе со средствами синхронной видео-интернет-коммуникации	слушают инструкции преподавателя
<b>Этап II. ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ.</b>	
Развитие речевых умений студентов неязыкового вуза на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации будет поделено на «аудиторное» (обычные занятия) и на «проектное» (проекты будут выполняться в соответствии с плановым ходом «аудиторных занятий»).	
А. Пошаговый сценарий проведения «аудиторного» занятия, целью которого является развитие речевых умений студентов неязыкового вуза на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации	
<b>Шаг 5А. Подбор материала по теме.</b>	
На основе платформы «Moodle» обучающиеся получают материал для	

занятий. У каждого обучаемого имеется личный доступ к контенту платформы, который они должны проработать и подготовить для «аудиторного» занятия.	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
–	прорабатывают материал к занятию
–	осуществляют поиск дополнительного материала в разных поисковых системах, например, Rambler, Google, Yahoo!, Alta Vista
<b>Шаг 6А. Проведение «аудиторного» занятия.</b>	
На «аудиторном» занятии преподаватель разбирает материал занятия с обучаемыми, отрабатывает речевые умения.	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
объясняет материал (лексический и грамматический)	принимают участие в разборе материала
<b>Шаг 7А. Обсуждение по проеденному материалу.</b>	
Студенты обсуждают материал занятия, отрабатывают диалогическую и монологическую речь в группе с преподавателем.	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
мониторит и направляет деятельность студентов	обсуждают материал занятия, отрабатывают диалогическую и монологическую речь в группе с преподавателем
<b>Шаг 8А. Самостоятельная деятельность на занятии.</b>	
Студенты самостоятельно (без участия преподавателя) подготавливают мини-выступления по проблеме занятия, готовят диалоги в группах по 2 человека.	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
–	отрабатывают проеденный материал, готовят монологи и диалоги
<b>Б. Пошаговый сценарий осуществления проектной деятельности студентов, целью которой является развитие речевых умений студентов неязыкового вуза на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации</b>	
<b>Шаг 5Б. Выбор темы и подбор материала.</b>	
В течение месяца на «аудиторных» занятиях разбирается тематический материал, по прошествии тематического блока обучающимся необходимо выполнить проекты по одной из проеденных тем (необходимо составить и записать диалог и монолог, а также предусмотрен письменный проект в виде составления юридического документа (письмо, заявление, договор и т.д.) и его обсуждение в группе.	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
–	выбирают тему для проекта
–	обсуждают возникшие у них идеи по

	содержанию проектов
при необходимости предоставляет помощь обучающимся при работе с поисковыми системами	разбирают проеденный материал, при необходимости осуществляют поиск дополнительной информации в различных поисковых системах, например, Rambler, Google, Yahoo!, Alta Vista
–	прорабатывают материал
в случае необходимости предоставляет помощь в корректировке материала	корректируют материал
<b>Шаг 6Б. Подготовка и осуществление проекта.</b>	
<p>На данной стадии работы обучающиеся каждой группы составляют и записывают диалоги (по 2 человека) и монологи, реализуют письменный проект. Далее данный контент отправляется на обсуждение в группах (6 – 12 человек), путем размещения материала непосредственно во время проведения обсуждения, либо каждому участнику группы на его аккаунт (контакт), либо с помощью функции «демонстрация рабочего стола».</p>	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
–	готовят материал и осуществляют запись проекта (диалога / монолога) и создают проект в формате Word
мониторит размещение / распространение проектов	размещают / распространяют свой материал в среде «ooVoo»
<b>Шаг 7Б. Обсуждение по просмотренному материалу в текстовом чате (видео-чате).</b>	
<p>На данной стадии обучающиеся в группах обсуждают просмотренный / прослушанный / прочитанный материал. Обучающиеся высказывают согласие / несогласие относительно позиции автора, дают свое мнение по поводу предоставленного материала и способа его представления, дают рекомендации по поводу того, какие аспекты темы могут быть по-иному освещены, реагируют на комментарии друг друга. Обсуждение происходит в аудио-визуальном формате и текстовом чате.</p>	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
мониторит ведение общей дискуссии	обсуждают проекты других участников группы
<b>Шаг 8Б. Ответная реакция автора (-ов) записи на обсуждения (как письменные, так и устные).</b>	
<p>После обсуждения каждый из авторов отвечает на комментарии по поводу проектов и объясняет свою позицию.</p>	
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>
мониторит процесс обсуждения	ответная реакция на обсуждения и объясняет свои позиции

<b>Этап III. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ.</b>
<b>А. Заключительный этап «аудиторного» занятия.</b>
<b>Шаг 9А. Презентация самостоятельной работы на занятии.</b> На занятии студенты предоставляют свои мини-монологи и диалоги в «аудитории».
<b>Шаг 10А. Оценка преподавателем работы студентов.</b> Преподаватель оценивает работу студентов.
<b>Шаг 11А. Рефлексия.</b> Студенты делают заметки по проеденному материалу, отмечают ошибки и замечания преподавателя, чтобы учесть их в проектной деятельности.
<b>Б. Заключительный этап проектной деятельности</b>
<b>Шаг 9Б. Презентация Интернет-проекта в «аудитории».</b> После обсуждения в мини-группах обучающиеся представляют в группах.
<b>Шаг 10Б. Оценка преподавателем участия студентов.</b> Преподаватель оценивает работу студентов.
<b>Шаг 11Б. Рефлексия.</b> Обучающиеся оценивают свое участие в проектной деятельности, разбирают, что им удалось, а чего не удалось достичь в конкретном Интернет-проекте, что необходимо сделать, чтобы преодолеть неудачи в будущем.

### Экспериментальное обучение

С целью определения эффективности предлагаемой методики развития речевых умений студентов неязыкового вуза на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации было проведено экспериментальное обучение. Оно проводилось в течение одного цикла длиной в один учебный год – с сентября 2013-го по май 2014 г. на базе Института открытого образования и инновационного предпринимательства ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державин». Участниками эксперимента являлись 150 студентов 1-го курса направления подготовки «Юриспруденция». Уровень владения английским языком студентов соответствовал уровню В1-В2 по общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком.

Экспериментальное обучение проводилось в соответствии с алгоритмом развития речевых умений студентов на основе средства синхронной видео-интернет-коммуникации ooVoo. Студенты контрольной группы (75 человек) обучались очно в Институте права ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», а студенты экспериментальной группы (75 человек) обучались дистанционно посредством сервиса ooVoo. Преподаватель находился в учебной студии на базе ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (г. Тамбов), а студенты приходили для занятий в классы учебных площадок университета по месту проживания: города Рассказово, Инжавино, Котовск, Моршанск.

Учебные материалы, а также задания для студентов обеих групп размещались на платформе MOODLE ТГУ имени Г.Р. Державина. Согласно учебному плану, у студентов было 4 занятия в месяц (в осенний семестр: аудит. занятий – 108 ч., самост. раб. – 72 ч.; весенний семестр: аудит. занятий – 86 ч., самост. раб. – 108 ч.).

Для оценки развития речевых умений у студентов контрольной и экспериментальной групп были проведены два среза: констатирующий и формирующий. Констатирующий – до начала обучения, а формирующий – по окончании изучения последней темы курса. Тест включал задания на контроль развития речевых умений студентов (в четырех видах речевой деятельности) посредством платформы Moodle и сервиса синхронной видеоконференции ooVoo. Результаты экспериментального обучения были закодированы для статистической обработки, которая была проведена с использованием программы Minitab. Для оценки значимости полученных результатов был использован *t*-критерий Стьюдента. В таблице 4 представлены результаты анализа данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах.

**Таблица 4**

**Результаты анализа данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах с применением непарного *t*-теста**

<b>Группа</b>	<b>Число студентов</b>	<b><i>t</i>-критерий Стьюдента</b>	<b><i>p</i>-значение</b>
Контрольная группа	75	3,48	≤0,05
Экспериментальная группа	75	3,32	≤0,05

Анализ статистических данных *t*-теста показывает, что как в контрольной группе ( $t = 3,48$ ), так и в экспериментальной группе ( $t = 3,32$ ) до экспериментального обучения у студентов уже были развиты некоторые речевые умения. В таблице 5 приведены результаты анализа данных формирующего среза в контрольной и экспериментальной группах.

**Таблица 5**

**Результаты анализа данных формирующего среза в контрольной и экспериментальной группах**

<b>Группа</b>	<b>Число студентов</b>	<b><i>t</i>-критерий Стьюдента</b>	<b><i>p</i>-значение</b>
Контрольная группа	75	5,72	≤0,05
Экспериментальная группа	75	5,68	≤0,05

Результаты формирующего среза показывают, что и в контрольной ( $t = 5,72$ ) при  $p \leq 0,05$ , и в экспериментальной ( $t = 5,78$ ) при  $p \leq 0,05$  группах уровень владения речевыми умениями у студентов значительно возрос.

Для выявления эффективности предлагаемой методики особое значение приобретает статистический анализ данных результатов итогового среза между контрольной и экспериментальной группами (табл. 6).

**Таблица 6**

**Результаты анализа данных формирующего среза  
в контрольной и экспериментальной группах**

<b>Группа</b>	<b>Число студентов</b>	<b><i>t</i>-критерий Стьюдента</b>	<b><i>p</i>-значение</b>
КГ vs ЭГ	150	1,74	> 0,05

Данные таблицы 6 свидетельствуют об отсутствии статистических различий между результатами формирующего среза в контрольной и экспериментальной группах ( $p > 0,05$ ), что свидетельствует о том, что развитие речевых умений на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации является осуществимой целью. Также, принимая во внимание незначительные различия по-казателей *t*-критерия Стьюдента при обработке данных контрольного и формирующего срезов в контрольной и экспериментальной группах, мы можем утверждать, что средства синхронной видео-интернет-коммуникации могут быть использованы для развития речевых умений студентов в качестве аналоговых аудиторным занятиями.

**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. Алмазова Н.И., Коган М.С., Попова Н.В. Инновационная технология формирования интегративных компетенций лингвистов с целью их подготовки к преподавательской деятельности // ALMA MATER (Вестник высшей школы). 2014. № 6. С. 64-70.
3. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2008.
4. Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97.
5. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1. С. 120-133.
6. 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.
7. Ежиков Д.А. Использование средств синхронной Интернет-коммуникации в развитии речевых умений студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 150-153.



8. **Ежиков Д.А.** Средства информационных и коммуникационных технологий в развитии речевых умений студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 43-47.
9. **Сысоев П.В.** Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной Интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 16-20.
10. **Ежиков Д.А.** Методические условия развития речевых умений студентов неязыкового вуза посредством синхронной интернет-видео-коммуникации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 6. С. 75-79.
11. **Сысоев П.В., Ежиков Д.А.** Обучение студентов речевому общению на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации // Язык и культура. 2015. № 2. С. 129-140.

**УДК.: 372.881.111.1**

**С.В. Дроздов**

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

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВВОДНО-КОРРЕКТИРОВОЧНОГО КУРСА  
ГРАММАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-  
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
100400 «ТУРИЗМ»)**

Данная статья посвящена вводно-корректировочному курсу грамматики английского языка и дидактическому потенциалу используемых упражнений. Необходимость внедрения данного курса была выявлена в результате решения проблемы формирования профессиональных компетенций будущих специалистов сферы туризма. В статье описываются: структура пособия; используемые упражнения; организация освоения курса. Также приведена статистика уровня знания грамматики иностранного языка на входном и завершающем этапе обучения.

**Ключевые слова:** вводно-корректировочный курс, упражнение, учебный элемент, уровень знания грамматики, информационно-коммуникационные технологии, эксперимент, тестирование.

Современная ситуация на рынке труда в сфере туризма является противоречивой: выпускникам-бакалаврам достаточно сложно найти работу по специальности, так как туроператоры выбирают более опытных сотрудников, при этом не имеющих высшего профессионального образования в сфере туризма. Данная проблема была описана ранее [4, 5], а также была выдвинута гипотеза о том, что комплексный подход к повышению качества образования со стороны вузов [1, 2, 3], базирующийся на интегративном влиянии дисциплин на профессиональные компетенции, будет способствовать повышению конкурентоспособности бакалавра на рынке труда. В рамках нашего исследования было внедрено профессионально-ориентированное пособие с целью формирования таких профессиональных компетенций как проектная, научно-исследовательская, информационная [6]. Однако на начальном этапе была выявлена необходимость во вводно-корректировочном курсе грамматики.

Целью данного компонента курса является уравнивание уровня знания грамматики на первичном этапе получения высшего образования и освоения дисциплины «Иностранный язык». Необходимость применения данного грамматического курса была установлена по результатам проверки входного уровня владения иностранным языком (английским). Так в ходе тестирования и устной беседы были выявлены грамматические ошибки, требующие корректировки в течение ближайшего времени с целью повышения качества освоения дисциплины «Иностранный язык».

Освоение дополнительного вводно-корректировочного курса грамматики предполагалось в дистанционном режиме на основе раздаточных электронных материалов, организованных определенным образом. Необходимость реализации грамматической части дополнительного курса в дистанционном режиме базируется на нескольких основаниях. Во-первых, интегрирование европейских стандартов образования в систему высшего профессионального образования Российской Федерации повлекло снижение количества учебных аудиторных часов, ввиду чего, часть программного материала должна быть освоена учащимися самостоятельно [7]. Во-вторых, грамматический аспект является теоретико-практическим и наиболее сформированным по результатам освоения школьного курса иностранного языка. Следовательно, при достаточно грамотной организации элементов электронного учебного курса и исчерпывающих (или достаточных для данного уровня знания языка) теоретических пояснениях, освоение грамматического аспекта иностранного языка является эффективным и интенсифицированным. Основным преимуществом освоения грамматики иностранных языков в дистанционном режиме является: экономия аудиторного времени, вследствие чего возможно больше времени уделить отработке и освоению иных аспектов языковой и речевой деятельности (например, говорению, формированию профессиональных компетенций и т.д.); отсутствие необходимости в обязательном контроле, так как знания и умения в сфере грамматики проявляются во всех видах речевой деятельности (аудировании, чтении, письме и говорении).

Структурно вводно-корректировочный курс грамматики разделяется на учебные элементы. Как названия, так и содержание учебных элементов отражают основной курс грамматики, осваиваемый в школьном цикле. Данный факт вызван тем, что на входном тестировании ошибки грамматического цикла относились к материалам школьного курса иностранного языка. Особенность представленного в данном исследовании дистанционного электронного грамматического курса состоит в интерактивной форме с применением материалов и ресурсов информационно-коммуникационных технологий. В частности, каждый учебный элемент состоит из названия, цели, информационных ресурсов (как использованных при создании учебного элемента, так и рекомендуемых к использованию при более подробном освоении темы), содержания самого учебного элемента, а также практических заданий, направленных на закрепление и отработку освоенного теоретического материала.

Так, при создании электронного дистанционного курса было принято решение каждый учебный элемент начинать с презентации, в которой содержатся основные и углубленные теоретические сведения по осваиваемой теме. Также в презентации присутствуют ссылки на использованные и рекомендуемые печатные и интернет ресурсы. После прочтения и конспектирования важных частей презентации учащийся должен выполнить ряд практических заданий по данной теме.

В ходе эксперимента были использованы две технологии выполнения заданий: работа с элементарным тестовым редактором (Microsoft Word) и дальнейшая отсылка сформированного файла в коллективный почтовый ящик, проверяемый преподавателем; работа в тестовой системе Moodle, предполагающая выполнение заранее подготовленного практического материала на основе данной платформы.

Тематически пособие разделено на несколько основополагающих частей: порядок слов в английском предложении; типы и структуры вопросительных предложений в английском языке; временные группы активного залога; временные группы пассивного залога. Выбор тем учебных элементов пособия обусловлен типами ошибок, допущенными в ходе проведения тестирования на начальном этапе освоения дисциплины «Иностранный язык». Ошибки в данных разделах грамматики иностранного языка вызвали затруднения в понимании и адекватном восприятии, как письменной речи, так и устных высказываний.

Каждый раздел пособия снабжен презентацией, содержащей основные теоретические сведения по рассматриваемой теме. Помеченные части презентаций подлежат конспектированию. Далее обучающийся должен выполнить ряд практических заданий, содержащихся в отдельном файле (документ Microsoft Word или отдельное вложение в курсе системы Moodle). Данные упражнения нацелены на проверку понимания теоретического материала и закрепление усвоенной информации. Также в каждом разделе находятся контрольно-измерительные материалы. Данные материалы являются авторскими и не снабжены ответами, поэтому вероятность необъективной оценки минимальна.

Особое внимание необходимо уделить срокам выполнения упражнений и контрольно-измерительных материалов пособия. В ходе проведения эксперимента четыре темы курса были разделены по месяцам учебного семестра соответственно. Так теоретический и практический материал по теме «Порядок слов в английском предложении» учащиеся должны были освоить к концу сентября. В свою очередь, тему «Типы и структуры вопросительных предложений в английском языке» необходимо освоить к концу октября. Временные группы активного и пассивного залогов к концу ноября и декабря соответственно. В ходе аудиторной учебной деятельности отдельные вопросы могут быть рассмотрены, если тема вызывает затруднения в понимании у большинства. Данные тематические блоки неэквивалентны друг другу по сложности и объему материала. Но в нашем исследовании определение временных рамок освоения материала

базируется на психологических особенностях студентов. Так как на первом курсе обучаемые сталкиваются с новыми нормами в рамках осваиваемых дисциплин, новым коллективом, новыми требованиями к усвоению материала и т.д. Данные факты являются стрессовыми для первокурсников и требуют от них достаточно оперативной адаптации к новым условиям.

Далее необходимо уделить внимание упражнениям, используемым для закрепления и отработки навыков в рамках грамматико-практической части пособия. Так, в теме «Порядок слов в английском предложении» преобладают задания на соответствие, построение предложения из представленного ряда слов, нахождения ошибок в готовых предложениях, исключение лишнего слова из предложенного ряда или готового предложения.

Для темы «Типы и структуры вопросительных предложений в английском языке» характерны упражнения на составление вопроса из предложенного ряда слов, поиск ошибок в сформированных вопросительных конструкциях, исключение из вопросительного предложения лишнего слова, определение типа вопроса и некоторые другие. Задания в данной части электронного дистанционного курса во многом совпадают с ранее описанными упражнениями в учебном элементе «Порядок слов в английском предложении». Данный факт допустим, так как конструирование правильных вопросительных конструкций в основном зависит от умения правильно строить повествовательные предложения, то есть умение формировать вопросы является частностью умения корректно строить предложения как таковые. Также необходимо отметить, что в ходе выполнения всех упражнений двух учебных элементов обучаемым предлагается выделять разные члены предложения разными цветами. Так, например, слово, являющееся в предложении подлежащим, необходимо выделять зеленым цветом, а сказуемое (слово или конструкцию) – красным. Дополнение, в свою очередь, было предложено выделять оранжевым цветом, а обстоятельство (времени, места, образа действия и т.д.) – фиолетовым. Подобная цветовая гамма позволяет проверяющему в короткие сроки и без непосредственного контакта с обучаемым определить ошибки на уровне синтаксиса. Также данная цветовая схема, используемая обучающимися на регулярной основе, станет способствовать восприятию материала (теоретического) последующих учебных элементов.

Третий и четвертый учебные элементы посвящены непосредственно глагольно-временной организации английского языка. Третья часть вводно-корректирующего курса содержит в себе материалы по каждому из грамматических времен английского языка в активном залоге. Структура освоения блока начинается с презентации, в которой изложены необходимые сведения по рассматриваемому времени. Также в презентации содержатся сведения об используемой и рекомендуемой литературе. Данная информация приведена в презентации с целью более детального ознакомления с теоретическими и теоретико-практическими материалами.

Далее студенту необходимо выполнить ряд упражнений на закрепление освоенного теоретического материала. Для упражнений данного блока характерны задания со следующими формулировками: вставить глагол в необходимой форме; определить грамматическое время; исправить ошибку в представленном предложении; сопоставить части предложений; перевести с русского языка на английский; поставить глаголы в тексте в необходимую форму; прокомментировать случай употребления того или иного грамматического времени в предложениях и т.д.

Так как теоретический материал в четвертом блоке концептуально не отличается от материала третьего блока, было принято решение использовать те же формулировки заданий или незначительно их изменить. Например: поставьте глагол в необходимую временную форму активного или пассивного залога; определите временную отнесенность предложения; определите залог.

Результативность применения вводно-корректировочного курса была определена с помощью тестирования в двух группах на входном и завершающем этапах обучения. Для удобства была использована пятибалльная шкала оценивания. Тестирования были проведены в группах по 16 и 18 человек. Обе группы обучались по направлению 100400 «Туризм». Результаты тестирования группы №1 на входном этапе приведены в следующей таблице (Табл.1).

**Таблица 1.**

**Результаты тестирования экспериментальной группы на входном этапе**

Оценка	Учебный элемент №1	Учебный элемент №2	Учебный элемент №3	Учебный элемент №4
5	19%	24%	21%	13%
4	63%	57%	49%	32%
3	15%	18%	25%	43%
2	3%	1%	5%	12%
1	0%	0%	0%	0%

Далее приведены результаты входного грамматического тестирования обучающихся в группе №2 (Табл.2).

**Таблица 2.****Результаты тестирования группы №2 на входном этапе**

Оценка	Учебный элемент №1	Учебный элемент №2	Учебный элемент №3	Учебный элемент №4
5	15%	23%	6%	0%
4	29%	25%	32%	16%
3	51%	44%	53%	72%
2	5%	8%	9%	12%
1	0%	0%	0%	0%

Основываясь на приведенной статистике, можно сделать вывод, что во всех группах уровень знания грамматики английского языка неравномерный. После освоения вводно-корректировочного курса в группах также было проведено тестирование. В следующей таблице приведены результаты грамматического тестирования группы №1 на завершающем этапе обучения (Табл.3).

**Таблица 3.****Результаты тестирования группы №1 на завершающем этапе.**

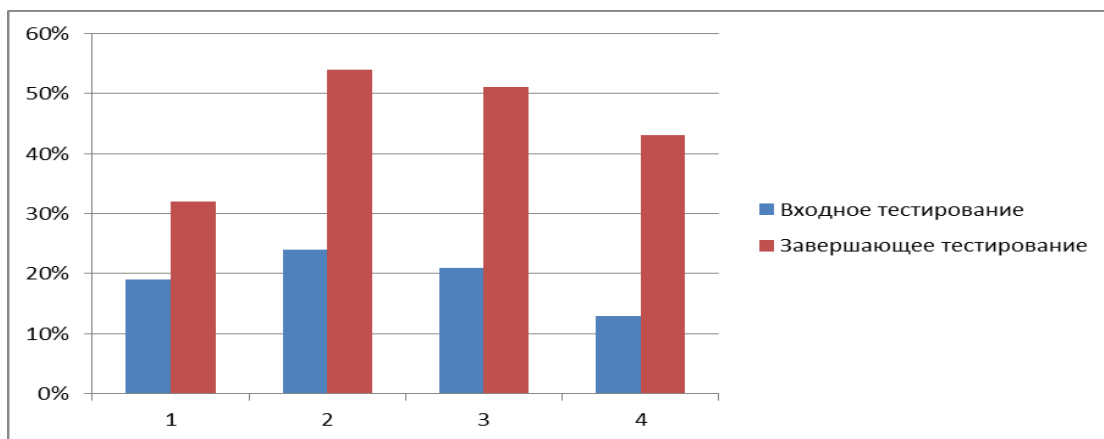
Оценка	Учебный элемент №1	Учебный элемент №2	Учебный элемент №3	Учебный элемент №4
5	32%	54%	51%	43%
4	49%	45%	44%	53%
3	19%	1%	4%	3%
2	0%	0%	1%	1%
1	0%	0%	0%	0%

Далее приведена статистика грамматического тестирования контрольной группы на завершающем этапе обучения (Табл.4).

**Таблица 4****Результаты тестирования группы №2 на завершающем этапе**

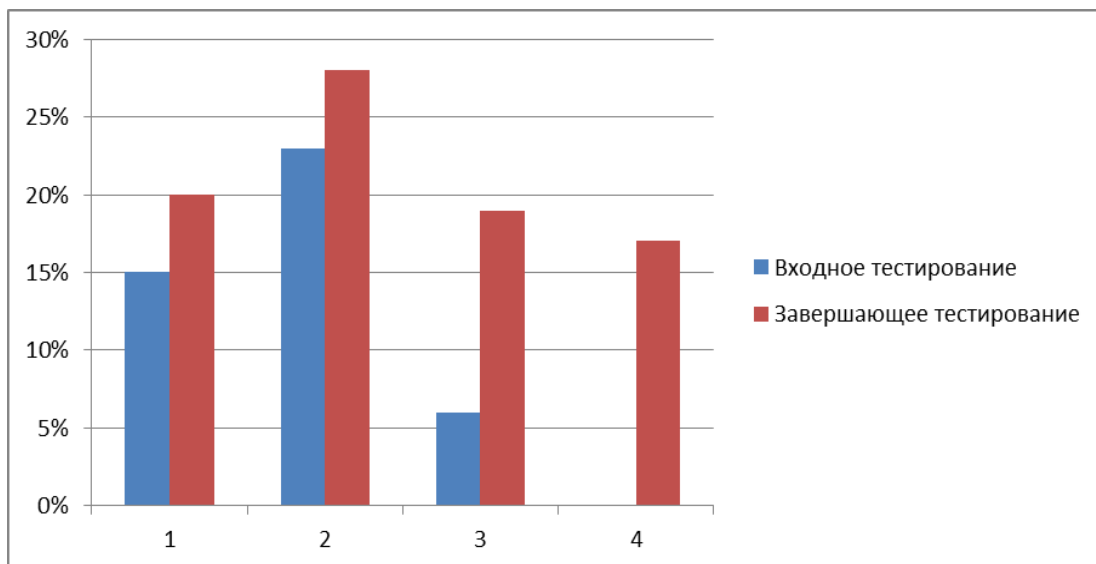
Оценка	Учебный элемент №1	Учебный элемент №2	Учебный элемент №3	Учебный элемент №4
5	20%	28%	19%	17%
4	63%	59%	72%	61%
3	14%	10%	4%	15%
2	3%	3%	5%	7%
1	0%	0%	0%	0%

Сравнительный анализ результатов тестирования на входном и завершающем этапах показал, что за короткий промежуток времени (1 семестр) успешно был нивелирован уровень знания грамматики, а также были улучшены статистические показатели успеваемости в грамматическом аспекте языка. В следующей диаграмме представлена динамика обучения группы №1 по всем четырем учебным элементами вводно-корректировочного грамматического курса (Рис.1).



**Рис.1. Сравнительный анализ обученности грамматике группы №1 на входном и завершающем этапе обучения.**

Далее представлены результаты обученности группы №2 (Рис.2).



**Рис.2. Сравнительный анализ обученности грамматике группы №2 на входном и завершающем этапе обучения**

После освоения вводно-корректировочного курса грамматики среди студентов был проведен опрос на тему достоинств предложенных материалов и организации процесса обучения грамматике. В качестве

основных преимуществ было отмечено следующее: четкая структуризация материала; последовательное и понятное изложение теории грамматических явлений; наличие ссылок на электронные ресурсы с дополнительным теоретическим и практическим материалом, а также примерами; дистанционный характер обучения; наличие дистанционной обратной связи; отсутствие профессионального контекста.

Данные факты позволяют сделать вывод о том, что дополнительный вводно-корректировочный курс грамматики был успешно апробирован, имеет высокий дидактический потенциал и может быть использован в обучении грамматике на других направлениях как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Также необходимо отметить, что данный курс имеет большой потенциал при необходимости применения индивидуального подхода в обучении. Все учебные элементы являются относительно независимыми друг от друга и могут быть освоены как в полном объеме, так и выборочно, если результаты входного тестирования оказываются низкими только по одной или двум рассмотренным в пособии темам.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Дроздов С.В.** Применение информационных технологий как средство повышения мотивации студентов в обучении иностранному языку // Материалы международной научно-практ. конференции «XL Неделя науки СПбГПУ» 5-10 декабря 2011. СПб., 2011. С. 118-119.
2. **Дроздов С.В.** Использование научно-популярных фильмов на уроках иностранного языка у студентов лингвистического профиля // Сборник докладов всероссийской научно-практ. конференции «Реализация компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования» 27-28 апреля 2012. СПб., 2012. С. 66-70.
3. **Дроздов С.В.** Новостные видеоматериалы как средство повышения общекультурной компетенции // Материалы международной научно-практ. конференции «XLI Неделя науки СПбГПУ» 3-8 декабря 2012. СПб., 2012. С. 55-56.
4. **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). С.67-76.
5. **Дроздов С.В.** К проблеме формирования и развития профессионально-направленных компетенций у студентов лингвистических специальностей (на примере специальности 100400 «Туризм») // Материалы всероссийской межвуз. науч. конференции «Герценовские чтения» 16-17 мая 2013. СПб., 2013. С. 247-248.
6. **Дроздов С.В.** Иноязычная подготовка студентов в сфере туризма // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского Государственного Политехнического Университета. Гуманитарные и общественные науки. 2014. №4 (208). С.205-212.
7. **Гарант. Информационно-правовой портал** // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96991/> (дата обращения: 28.04.2014)



## ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИКИ-ТЕХНОЛОГИИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Данная работа посвящена определению дидактических свойств и методических функций вики-технологии с целью формирования грамматических навыков речи студентов. На основе анализа исследований автор выделяет три дидактических свойства, играющих первостепенную роль при формировании грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии. К ним относятся: нелинейность, публичность и возможность доступа к истории создания вики-документов.

**Ключевые слова:** информатизация языкового образования, вики-технология, грамматические навыки речи, дидактические свойства

Этимология термина «вики-технология» уходит к гавайскому «вики-вики» (wiki-wiki), означающему «быстро-быстро». Термин обозначает быстрый доступ к информации с целью ее обновления, корректировки и использования. Технология «Вики» - выступает одной из технологий Интернета нового поколения Веб 2.0, позволяющая группе людей, находящейся на расстоянии друг от друга работать над созданием общего документа.

Появление первого сервиса «Вики» обязано программисту Уорду Каннингему. В 1995 году ученый разработал первую в истории вики-сеть для внутреннего пользования в качестве базы данных. В 2000 г. в сети Интернет появилась первая в мире сетевая энциклопедия «Википедия» (wikipedia.com). Данная энциклопедия размещалась на сервисе «Вики», отсюда и соответствующее название. Отличительная ее особенность заключается в авторстве размещаемых материалов. Автором статьи или фрагмента статьи может стать любой зарегистрированный пользователь. Он также может корректировать информацию в любых других статьях. По мысли авторов проекта, через такое корректирование и «шлифование» информации может быть создан уникальный универсальный информационно-справочный ресурс, отличающийся полнотой информации, ее достоверностью и надежностью.

В методической литературе не так много исследований, посвященных использованию вики-технологии в обучении иностранному языку [1-9]. Одной из первых работ, посвященных использованию вики-технологии в развитии умений письменной речи учащихся средней школы, была статья П.В. Сыроева и М.Н. Евстигнеева [1]. В ней авторы выделили следующие характеристики вики-технологии: «а) возможность вносить изменения на самом сайте, не используя дополнительного программного обеспечения; б)

присутствие множества авторов с различными точками зрения; в) нелинейная структура подачи материала, построенная на гиперссылках; г) возможность мгновенно вносить исправления и изменения в материал; д) возможность сравнения материала до и после корректировки, а также возврат к более ранней версии статьи; е) быстрая корректировка нерабочих ссылок» [1, с. 3]. На основе данных характеристик была разработана номенклатура речевых умений (чтение и письменная речь) учащихся, которые можно развивать на основе вики-технологии.

В более поздней своей работе П.В. Сысоев [2] подкорректировал свою позицию относительно дидактического и методического потенциала вики-технологии. Вместо характеристик он предложил рассматривать дидактические свойства и методические функции вики-технологии. Под **дидактическими свойствами** П.В. Сысоев предлагает понимать «основные характеристики, признаки конкретных технологий, отличающие одни от других, существенные для дидактики (включая лингводидактику) как в плане теории, так и в плане практики» [3, с. 13]. **Дидактические функции** современных информационных и коммуникационных технологий – это «внешние проявления средств ИКТ, используемые в учебно-воспитательном процессе для реализации поставленных целей» [3, с. 13]. При разработке методики обучения иностранному языку особое значение принимает разработка методических функций конкретных ИКТ, свидетельствующих об использовании данных технологий для достижения цели обучения иностранному языку - формирования компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

В своем исследовании П.В. Сысоев [2] выделяет следующие дидактические свойства вики-технологии:

- **публичность** (доступность вики-статьи всем зарегистрированным пользователям независимо от того, на каком расстоянии друг от друга они находятся);
- **нелинейность** (в отличие от блога или веб-форума, где комментарии размещаются хронологически, и вносить изменения в опубликованную статью может только автор статьи, вики-технология позволяет участникам проекта корректировать ранее опубликованный материал);
- **возможность доступа к истории создания документа** (модератор имеет доступ к истории создания вики-статьи, в которой сохраняются все изменения, внесенные в вики-статью);
- **мультимедийность** (при создании вики-статьи можно использовать различные форматы материалов: текстовый, графический, фото-, видео-, аудиоматериал);
- **гипертекстовая структура** (вики-технология позволяет создать внутренние и внешние гиперссылки) [2, с. 141].

Необходимо отметить, что выделенные П.В. Сысоевым функции вики-технологии носят дидактический и методический характер и могут относиться как к обучению любых дисциплин, так и к обучению

иностранному языку в общем. Применительно к нашему исследованию будет необходимо уточнить дидактические функции вики-технологии с целью формирования грамматических навыков речи студентов на ее основе.

В своем диссертационном исследовании Е.Д. Кошеляева [4] также рассматривала дидактические функции вики-технологии применительно к формированию социокультурных умений. Ею были выделены следующие три дидактические свойства вики-технологии, на основе которых автор разрабатывала дидактические свойства: 1) публичность, 2) нелинейность и 3) возможность осуществления модерации учебных «Вики»-страниц группой обучающихся [4, с. 3].

Ю.Ю. Маркова [5] в своей диссертационной работе рассматривала возможность развития умений письменной речи студентов лингвистических направлений подготовки на основе вики-технологии. Автор также подошла к вопросу рассмотрения дидактических свойств вики-технологии, к которым отнесла следующие: а) публичность; б) нелинейность; в) возможность доступа к истории создания документа; г) мультимедийность; д) гипертекстовая структура.

В своем исследовании Ильяхов М.О. [6] акцентировал внимание на возможности организации интерактивного обучения и использования педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» на основе вики-технологии. Не рассматривая детально дидактические свойства М.О. Ильяхов доказал эффективность методики организации сетевой интерактивной работы студентов во внеаудиторное время посредством сервиса «Вики».

Анализ данных работ свидетельствует о том, что разные ученые в своих работах акцентировали внимание на разных дидактических свойствах вики-технологии, которые в свою очередь влияли на разработку методик обучения конкретным видам речевой деятельности, аспектам иностранного языка или формированию социокультурной и межкультурной компетенций на ее основе. Более того, аргументируя свой выбор в пользу тех или иных дидактических свойств и соответствующих дидактических или методических функций, авторы не противоречили, а, скорее дополняли друг друга, привнося в методику обучения иностранному языку новые аспекты. В частности, если на начальном этапе появления исследований, посвященных использованию вики-технологии в обучении иностранному языку, авторы выделяли такие дидактические свойства, как а) возможность вносить изменения в документ, б) присутствие множества авторов с различными точками зрения; в) нелинейность; г) возможность вносить исправления и изменения в материал; д) возможность сравнения материала до и после корректировки, а также возврат к более ранней версии статьи; е) быстрая корректировка нерабочих ссылок [1], то уже в более поздние работы свидетельствуют о корректировке позиций авторов. Групповое участие в вики-проекте получило название «публичность», «возможность вносить исправления и изменения в материал» и «быстрая корректировка нерабочих ссылок» получили название «нелинейность» [2, 5].

Кроме того, в зависимости от целей и задач исследования каждый автор делал свой выбор в пользу не всех дидактических свойств, а лишь тех, которые будут необходимы для соответствующей методики обучения аспекту языка или виду речевой деятельности. В частности, Е.Д. Кошеляева [4] разрабатывала методику развития социокультурных умений посредством вики-технологии. Участники ее исследования принимали участие в Интернет-проектах по созданию вики-страниц культуроведческой направленности. Именно поэтому автор выделила такие дидактические свойства вики-технологии, как публичность, нелинейность и возможность модерации страницы. У студентов не было задачи добавлять в вики-документ материалы разного формата (видео- или аудиопрограммы) по теме проекта, равно как и не было необходимости делать внутренние или внешние гиперссылки на ресурсы сети Интернет.

Другие исследователи, например П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев [1, 2] ставили своей задачей выделить дидактические свойства и широко, на сколько это возможно, описать дидактические или методические функции вики-технологии, не взирая на то, на развитие каких речевых умений или формирование каких языковых навыков речи направлена методика. Похожий подход наблюдается в работе Ю.Ю. Маркова [5], которая разрабатывала методику развития умений письменной речи на основе вики-технологии. Наряду с теми дидактическими свойствами данной технологии, которые она использовала при разработке в своей методике, она также выделила некоторые свойства, которые не нашли своего отражения в разработанном ею алгоритме обучения. В частности, обучая студентов написанию эссе разного типа, автор выделила «гипертекстовую структуру вики-документов» и «мультимедийность». Ни одно из них не нашло отражение в предлагаемой ею методике. Вместе с тем, это не значит, что ни гипертекстовую структуру вики-документов или мультимедийность нельзя реализовывать в проектной деятельности, одной из задач которой будет развитие умений письменной речи обучающихся.

Необходимо отметить, что все авторы или имплицитно, или через дидактическое свойство «публичность» затрагивали вопрос об одной особенности вики-технологии, которой не обладает ни какая другая Интернет-технология: возможность нескольким пользователям работать с одним общим документом посредством сети Интернет, находясь на неограниченном расстоянии друг от друга. В данном исследовании мы выражаем несколько другую точку зрения относительно понятийного содержания термина «публичность». Публичность – это доступность опубликованной информации любому пользователю сети Интернет. Выполняемые на частных, защищенных от случайных пользователей сервисах вики-проекты вряд ли можно назвать публичными. В данном случае речь идет именно о таком уникальном свойстве вики-технологии, как возможность нескольким пользователям работать с одним общим документом посредством сети Интернет, находясь на неограниченном расстоянии друг от друга.

Кроме того, в рамках данного исследования, посвященного формированию грамматических навыков речи студентов нелингвистических направлений подготовки, некоторые дидактические свойства вики-технологии не будут представлять актуальность. К таким свойствам можно отнести мультимедийность и гипертекстовую структуру документов.

Формирование грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии будет осуществляться посредством их участия в вики-проектах по написанию творческих работ с использованием изучаемого грамматического времени. В этой связи представляется необходимым выделить дидактические свойства и методические функции вики-технологии, на основе которых можно разработать методику формирования грамматических навыков речи студентов.

**Первым дидактическим свойством** вики-технологии будет *возможность нескольким пользователям работать с одним общим документом посредством сети Интернет, находясь на неограниченном расстоянии друг от друга*. Как было сказано ранее, это, на наш взгляд, самое главное отличие вики-технологии от других Интернет-технологий. Находясь на неограниченном расстоянии друг от друга, обучающиеся могут принять участие в групповой работе по совместному выполнению языковых или культуроведческих проектов. Данное дидактическое свойство позволяет в полной мере реализовать педагогическую технологию «обучение в сотрудничестве». При формировании грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии данное дидактическое свойство сможет позволить обучающимся коллективно работать над созданием письменных работ (различных типов эссе, рассказов) с использованием изучаемых грамматических структур.

**Вторым дидактическим свойством** вики-технологии будет *нелинейность*. В отличие от блогов, чата, веб-форума, где информация размещается хронологически, не позволяя участникам проекта вносить изменения или дополнения в документ, вики-технология позволяет всем участникам проекта вносить свои добавления, корректировки, изменения в общий вики-документ. Это дидактическое свойство позволит на основе вики-технологии организовывать коллективную учебную работу по созданию общего единого продукта. В рамках данного исследования этим общим продуктом проектной деятельности будет эссе или рассказ с использованием изучаемых грамматических структур, составляемый совместно несколькими обучающимися.

Таким образом, если первое дидактическое свойство – возможность нескольким пользователям работать с одним общим документом посредством сети Интернет, находясь на неограниченном расстоянии друг от друга – организационного характера, то второе – нелинейность – технологического.

**Третьим дидактическим свойством** вики-технологии выступает *возможность доступа к истории создания документа*. На основе данного свойства преподаватель будет осуществлять мониторинг внеаудиторной

самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Преподаватель будет видеть, кто из обучающихся, в какое время добавил (удалил) какую информацию. Это дидактическое свойство позволит в рамках данного исследования преподавателю видеть, кто из студентов в каком объеме использовал изучаемые грамматические конструкции при написании общей письменной работы.

Другие дидактические свойства, которые выделялись многими авторами (гипертекстовая структура вики-документов и мультимедийность) не будут представлять актуальность в рамках методики формирования грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии.

Таким образом, в качестве дидактических свойств вики-технологии для формирования грамматических навыков речи студентов выделяются следующие свойства: а) возможность организации групповой работы обучающихся, использование педагогической технологии «обучение в сотрудничестве»; б) возможность всем участникам вики-проекта вносить изменения в общий вики-документ; в) возможность преподавателю проследить, кто из участников проекта, когда вносил изменения в вики-документ, и какие изменения. Данные дидактические свойства должны лечь в основу разработки методики формирования грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Технологии Веб 2.0: Социальный сервис вики в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2009. № 5. С. 2-8.
2. **Сысоев П.В.** Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
3. **Сысоев П.В.** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1. С. 120-133.
4. **Кошеляева Е.Д.** *Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса "Вики" (английский язык, языковой вуз):* Дис. ... канд. пед. наук. М.: Московский педагогический государственный университет, 2010.
5. **Маркова Ю.Ю.** *Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз):* Дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2011.
6. **Ильяхов М.О.** Методические основы организации интерактивного обучения в сотрудничестве на базе технологии вики: Дис. ... канд. пед. наук. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2013.
7. **Сысоев П.В.** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97.
8. **Сысоев П.В.** Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2-12.
9. **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.

## УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ НА ПЛАТФОРМЕ *MOODLE* КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

В статье рассматривается проблема эффективной организации самостоятельной работы студентов в практике их иноязычной подготовки в техническом вузе. Выявлено, что возможности использования средств ИКТ и соответствующей технологии обучения в учебном процессе позволяют перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность студента в область формирования образовательной виртуальной среды, где происходит его саморазвитие и самообучение.

**Ключевые слова:** иностранный язык; технический вуз; технология интерактивного обучения; внеаудиторная самостоятельная работа студентов; виртуальная среда LMS MOODLE; социальная сеть; педагогический мониторинг.

Применение электронных ресурсов для организации самостоятельной работы студентов (СРС) технического вуза является в настоящее время обязательным дидактическим компонентом, позволяющим перевести ее в интерактивный режим. Эффективная организация самостоятельной работы способна создать условия не только для повышения качества обучения иностранному языку, но и для развития профессионально значимых качеств личности, творческих способностей, самостоятельности и активности, т.е. способствовать становлению и развитию профессиональной компетентности. Образовательные технологии, в частности, предлагаемая нами технология интерактивного обучения (ТИО), направлены, прежде всего, на то, чтобы научить студентов работать самостоятельно, так как именно самостоятельность даёт возможность успешно адаптироваться к работе, связанной с быстро меняющимися технологиями. Таким образом, одна из задач обучения на современном этапе состоит в том, чтобы научить студентов самостоятельно работать с электронными ресурсами.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами [1] (раздел требований к условиям реализации основных образовательных программ) весь образовательный процесс должен проводиться в информационной среде. Информационная среда призвана обеспечить взаимодействие между участниками образовательного процесса (как правило, дистанционно с использованием Интернета), в ходе которого происходит фиксация хода и результата образовательного процесса, размещение и сохранение материалов (дидактических материалов преподавателя и работ студентов).

Интеграция содержания обучения иностранному языку предполагает, исходя из применения рекомендуемого принципа интегративности, сочетание

профилирующих предметных дисциплин, одновременное развитие как непосредственно коммуникативных, так и профессионально-коммуникативных информационных и академических знаний, умений и навыков [2]. При организации процесса обучения рекомендуется сместить акцент с аудиторных занятий с преобладанием репродуктивно-тренировочных заданий на самостоятельные поисково-познавательные виды деятельности с разной степенью учебной автономии [3].

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 [4]. Данную среду для дистанционного образования используют государственные образовательные учреждения: Московский институт открытого образования (МИОО) [5]; Центр информационных технологий и учебного оборудования (ЦИТУО) [6]; Санкт-Петербургский Политехнический университет им. Петра Великого [7]. Созданный нами модуль интерактивного обучения иностранному языку, который стал итогом нашего исследования, размещен в виртуальной среде *LMS MOODLE* Гуманитарного института [8].

Преимущество такой интерактивной среды заключается в удобном распределении содержания учебного материала по блокам, что позволяет быстро найти нужную информацию. В информационной среде *LMS MOODLE* предусмотрена возможность создания словаря-справочника, базы данных. Любой мультимедийный файл может быть загружен в среду автором курса для общего или ограниченного доступа. Неоспоримым достоинством системы является наличие обратной связи (электронные письма и сообщения автору, несколько видов форума, чат). Важно заметить, что все эти средства широко распространены в сети Интернет, имеют дружественный интерфейс и не нуждаются в специальном разъяснении. Создав online-курс, преподаватель может упростить свою работу в будущем, так как разместив материалы один раз, он в следующем учебном году может их дополнить. Подобный курс в виртуальной среде *LMS MOODLE* - это один из вариантов организации обучения дисциплине в компьютерной обучающей среде, гарантирующий перенесение работы студентов с электронными ресурсами на самостоятельную работу. В аудитории же нам представляется затруднительным гарантировать обеспеченность всех студентов техническими средствами или предоставить им компьютерные классы.

В учебных программах всех дисциплин имеется специальный раздел «самостоятельная работа студентов», в котором определяется содержание и объём самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов по тому или иному направлению. Согласно принятым в 2010 году ФГОС [9] в настоящее время, при реализации компетентностного подхода, необходимо уделять большее внимание самоорганизации студентов (ФГОС по направлению 230000 «Информатика и вычислительная техника»; п. 7.2.), применять различные формы самостоятельной работы, в том числе творческой.



Так, творческая самостоятельная работа студентов (ТСРС) по данному направлению [10] состоит из ряда аспектов, среди которых наибольшее количество часов отводится на поиск, изучение и презентацию информации, анализ научных публикаций и данных по заданным темам. ТСРС может быть проблемно-ориентированной, то есть включать самостоятельно выполняемые поисковые или тестовые задания, в том числе с широким использованием интерактивных ресурсов.

Создание курса «Интерактивное обучение иностранному языку в вузе» с использованием технологии *LMS MOODLE* в виртуальной среде СПбПУ является, по существу, созданием виртуального, т.е. существующего в компьютере, предметного кабинета как формы дистанционного обучения. Его преимущества в том, что для обучающегося 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, повышение роли студента в процессе самообразования, раскрытие самообразовательного потенциала его личности.

Проблемам организации самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий обучения для развития самостоятельной познавательной деятельности обучающихся посвящены работы многих исследователей: И.А. Дмитриевой, А.А. Дробышевского, Е.В. Захаровой, Т.А. Куликовой, Е.Н. Пряхиной, А.И. Ятуниной, Т.И. Яшиной и др. Интерактивные компьютерные технологии, по мнению исследователей, позволяют создать и реализовать педагогическую модель взаимодействия субъектов совместной деятельности посредством алгоритма когнитивных личностно-ориентированных задач, решаемых в процессе усвоения учебной дисциплины.

Использование интерактивных электронных образовательных ресурсов способствует созданию условий для развития самостоятельной творческой деятельности студентов благодаря тому, что обучение осуществляется через совместную деятельность преподавателя и студента по использованию электронных ресурсов. Решение задачи с использованием самостоятельно выбираемых информационных технологий, в направлении, обозначенном преподавателем, активизирует познавательную деятельность, обеспечивает дополнительные возможности познания [11].

Важнейшим «инструментом» повышения эффективности самостоятельной работы студентов выступают компьютерные технологии обучения, обладающие широкими дидактическими возможностями [12]. В частности, такими возможностями является интенсификация работы студентов по поиску, обработке, хранению и представлению информации, обеспечение активного взаимодействия студентов в процессе коллективной самостоятельной работы, обеспечение постоянного (онлайн) мониторинга хода самостоятельной работы каждого студента, ее корректировки, в случае необходимости, способствующие совершенствованию ее процессуальной и содержательной стороны, осознанию ее важности в профессиональном становлении и саморазвитии обучающихся.

При использовании технических средств самостоятельную работу возможно сделать не только оперативно контролируемой, но и управляемой [13].

Управление познавательной деятельностью обучающихся заключается в создании условий для её самоорганизации с помощью электронных ресурсов. Получив задание проработать самостоятельно определенную порцию учебного материала, обучающийся приступает к выполнению задания и встречается с трудностями различного характера. С целью преодоления этих трудностей он обращается к необходимым для самообучения электронным ресурсам.

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 обучающихся. Курс является дополнением учебно-методического комплекса дисциплины «Иностранный язык» для всех неязыковых направлений. Отличительной особенностью электронного курса является то, что в интерактивном модуле на основе использования ресурсов социальной сети «ВКонтакте», нами разработан алгоритм учебно-речевых действий для усиления интерактивности диалогической речи, представлены семь аутентичных диалогов, даны скриншоты, упражнения для организации самостоятельной работы студентов.

На первом аудиторном занятии по модулю преподавателю необходимо продемонстрировать его возможности на ноутбуке и показать алгоритм работы с материалами модуля. Всю остальную работу студентам рекомендуется проводить самостоятельно при осуществлении текущего контроля преподавателем. Студенты могут получать дополнительные баллы (бонусы) за выполнение и хорошее усвоение материалов модуля. В группах со средним уровнем языковой подготовки рекомендуется проводить мозговой штурм с целью предварительной проработки проблем, противоречий или конфликтных ситуаций для усиления интерактивности диалогов.

В онлайн-курсе включены упражнения репродуктивного уровня, что следует рассматривать как подготовку к более сложным заданиям интерпретирующего уровня, которые, в свою очередь, позволяют обучающимся перейти на творческий уровень. В рамках нашего исследования студенты должны приобрести знания обо всех технических функциях социального сервиса «ВКонтакте». Мы также рассматриваем такие виды когнитивной деятельности студентов с использованием электронных ресурсов, как ведение терминологического профессионально-ориентированного глоссария с помощью программы-конкорданса *Lextutor* и заполнение кроссворда по профессионально-ориентированной лексике. Навыки работы с электронными ресурсами не только ускоряют процесс понимания иноязычного текста, но и могут служить инструментом эффективного изучения лексического материала.

В режиме самостоятельной работы можно регистрировать прохождение учебного материала обучающимися по разделам, рекомендованным для аудиторного обучения; время, затрачиваемое каждым обучающимся и группой на изучение материала; количество ошибок и, что может быть особенно полезным, типичные ошибки, а также регулярность выполнения самостоятельной работы.

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, позволяющая непрерывно отслеживать состояние и прогнозировать его деятельность» [14].

В рамках нашей диссертационной работы педагогический мониторинг рассматривается как совместная диагностико-аналитическая непрерывная деятельность преподавателя по отслеживанию предметной самостоятельной подготовки обучающихся. 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 обучающихся.

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.) [15]. 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.) [Там же]. Для обработки результатов мониторинга используют математико-статистические методы.

Мониторинг СРС является важным аспектом ее организации в рамках нашего исследования. Студенту необходимо было по каждой теме занятия выполнить 4 задания, выложить три скриншота и одну аудиозапись в социальный

сервис «ВКонтакте». Преподаватель проводил мониторинг посредством отслеживания поступления скриншотов в интерактивном режиме на социальный сервис «ВКонтакте». За каждое вовремя выполненное учебное задание студенту начислялся один балл. Один балл начисляется также за своевременное представление задания. Максимальное количество баллов, которое может получить студент - 5 баллов. В случае невыполненного задания с обучающегося снимался 1 балл.

Преподаватель использует скриншоты и аудиозапись, полученные в результате мониторинга, как средство дальнейшего индивидуального контроля самостоятельной подготовки обучающихся. На занятии преподаватель выборочно опрашивает несколько пар студентов, в первую очередь, со слабым уровнем подготовки по иностранному языку. 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.

Так, в результате мониторинга нами было выявлено, что отсутствует контингент студентов имеющих оценку «отлично», приблизительно 9% студентов имеют оценку «хорошо», 86% студентов имеют «удовлетворительно», 5% студентов имеют «неудовлетворительно». Процент студентов, которые в первых циклах занятия успешно сдали все задания составил 9%, в середине цикла занятий по ТИО - 24,5%, в конце цикла на седьмом занятии - 33,2%. Нами было также отмечено, что наиболее сложным является задание по алгоритмизации диалога, которое высылалось несвоевременно (27% студентов), а также задание по созданию аудиофайла диалога (27% студентов). Это являлось для нас важной информацией по совершенствованию технологии: преподавателю пришлось более подробно объяснить соответствующие задания на занятиях. Результаты мониторинга показали, что начиная с третьего занятия показатели всех студентов улучшаются и вступают в стабильную фазу [16].

Несомненно, что усиление роли самостоятельной работы поддерживаемое современным педагогическим мониторингом, обуславливает разработку соответствующей методической поддержки [17]. Созданная нами технология интерактивного обучения ИЯ является примером педагогической поддержки обучающихся, осуществляемой путем структурирования СРС и ее алгоритмизации.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что одним из условий организации самостоятельной деятельности студентов является использование интерактивных технологий, что способствует формированию их коммуникативно-когнитивной

самостоятельности. Организация СРС предполагает тщательный анализ, отбор таких компонентов, как цель, содержание, конструирование заданий, продуманное использование компьютерных ресурсов, что позволяет повысить уровень готовности обучающихся к профессиональному самообразованию и саморазвитию. По логике нашего исследования, именно через реализацию компьютерно-опосредованной технологии интерактивного обучения осуществляется привыкание студентов к самообразованию в течение всей жизни, а также формированию их самообразовательной компетенции.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://standart.edu.ru>.
2. **Попова Н.В.** Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход / под ред. М.А. Акоповой. Спб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. - 252 с.
3. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / Науч.-метод. совет по иностранным языкам Минобрнауки РФ; [разраб. Под рук. и под общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой; разработчики: Л.Г. Кузьмина, Е.Н. Соловова, М.А. Стернина, М.В. Вербицкая]. М., 2009. - 24 с.
4. **Солдаткин В.И., Лобачев С.Л.** On-line университет на базе *LMS MOODLE*, №9, 2009. - С. 103-110.
5. Московский институт открытого образования (МИОО) // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://mioo.seminfo.ru>.
6. Центр информационных технологий и учебного оборудования (ЦИТУО) // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.learning.9151394.ru>.
7. *LMS MOODLE* [Electronic resource] - <http://moodle.spbstu.ru/> - 2014 / Режим доступа: <http://moodle.spbstu.ru>.
8. Модуль интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе / сост. М.А. Одинокая, под ред. Н.В. Поповой // *LMS MOODLE* <https://dl.spbstu.ru/enrol/index.php?id=3320>.
9. Федеральные ГОС ВПО третьего поколения / [Электронный ресурс] // Департамент методического обеспечения СПбПУ: [сайт]. – Спб., 2011. / Режим доступа: <http://uap.spbstu.ru/fgos>.
10. Система АСУ, курс «Разработка учебных планов и программ дисциплин на основе ФГОС» // [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://license.stu.neva.ru/login/user\\_page.php](http://license.stu.neva.ru/login/user_page.php).
11. **Пряхина Е.Н.** Возможности информационных технологий в организации и совершенствовании самостоятельной работы студентов: Дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / Пряхина Е. Н. - Тюмень, 2006. - 171 с.
12. **Дробышевский А.А.** Организация самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий обучения: Автореферат дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Дробышевский А. А. - Саратов, 2013. - 24 с.
13. **Ятунина А.И.** Применение мультимедийных средств в формировании иноязычной презентационной компетенции. // Поликодовая коммуникация: лингвокультурные и дидактические аспекты: Сборник научных статей / Под ред. Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Чернявской В.Е. - СПб: СПбГПУ, 2011. - С. 182-191.
14. **Коваленко В.И.** Педагогический мониторинг: концептуальная модель и технологии реализации Текст. / Коваленко В.И., Решетников П.Е., Белгород, 2002. - 151 с.

15. **Гречин Б.С., Чернявская А.П.** Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] : учебно-методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ. - 2008. - 98 с.
16. **Одинокая М.А.** Технология интерактивного обучения как средство организации самостоятельной работы студентов технического вуза (на базе дисциплины «Иностранный язык»): дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / М.А. Одинокая - Санкт-Петербург, 2014. - 252 с.
17. **Кадыров С.К.** Управление самостоятельной работой студента при кредитной системе обучения / Вестник Челябинского государственного педагогического унив

**УДК 378.147:004.738.5**

**Н.Н. Погодина**

Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

### **СИСТЕМА MOODLE КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Статья посвящена использованию системы MOODLE на занятиях по иностранному языку. Детально рассматриваются основные составляющие системы: формат, ресурсы; такие элементы программы MOODLE как глоссарий, анкета, задание, лекция, тест. Особая роль отводится медиаобразовательному потенциалу данной системы, который помогает формировать культуру общения с медиа, творческие, коммуникативные способности, критическое мышление, умения полноценного восприятия интерпретации, анализа и оценки медиатекстов.

**Ключевые слова:** медиаобразование, медиакомпетентность, занятия по иностранному языку, модульно объектно- ориентированная динамическая обучающая среда, основные составляющие системы, культура общения с медиа, творческие и коммуникативные способности.

**Введение.** В последнее десятилетие завершился переход современного общества от постиндустриальному к информационному, развитие информационно-образовательного пространства, обусловило потребность формирования такой характеристики личности, как медиакомпетентность, которая позволяет гармонично сосуществовать в информационном пространстве.

В связи с этим важная роль отводится медиаобразованию в развитии общества и государства. Наглядное свидетельство этому концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы (Распоряжение Правительства РФ 07.02.11 №168-р). [2] Вопрос медиакомпетентности личности (школьника, студента) и различные аспекты его формирования интересовали в последние два десятилетия большое число как отечественных (Иванова 2011, Коновалова 2004, Кузьмина 2008, Рыжих 2007, Федоров, 2012, Хлызова 2009), так и западных (Кьюби 1997, Поттингер, 1997) исследователей. Так ученый А.В. Федоров предложил в

монографии определение понятия «медиакомпетентность», позволяющее четко понимать суть данного явления: «Медиакомпетентность» личности - это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме»(Федоров,2003,с 40).[3:40] Требования стремительно развивающегося информационного общества задают новые ориентиры модернизации российского высшего образования, важной особенностью которого является «смещение вектора образовательной деятельности в сторону самостоятельной работы». В этом свете большая роль отводится электронному обучению и дистанционным образовательным технологиям, которые, согласно принятому в 2012 году Федеральному закону Российской Федерации «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения дистанционных образовательных технологий», могут применяться при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования.[1:5]

Одним из инновационных медиасредств для работы в этом направлении по праву можно считать систему MOODLE, Dynamic Learning Environment (модульно объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), которую чаще называют системой дистанционного обучения (СДО), так как именно при помощи подобных систем во многих вузах организовано дистанционное обучение. MOODLE имеет большое количество пользователей в разных странах мира и развитое онлайн сообщество, присоединение к которому позволяет преподавателям вузов постоянно совершенствовать навыки работы в дистанционной учебной среде и обмениваться опытом с коллегами.

При создании курсов дистанционного обучения с целью активировать самостоятельную работу студентов конечно нельзя обойтись без привлечения различных технических средств обучения. Система MOODLE как нельзя кстати отвечает многим критериям (позволяет выбрать методику подачи материала, объем предложенного материала, частоту выполняемых заданий, форму отчетности, оценку работ и т.д.). Несмотря на всеобщую известность системы MOODLE, создание курса дистанционного обучения не имеет единого стандарта и во многом определяется содержанием дисциплины и методическими приемами, которые использует преподаватель исходя из своего опыта и квалификации. Перед применением нового формата обучения каждому преподавателю следует тщательно его изучить для использования преимуществ, предоставляемых новой образовательной средой.

**Формат.** Модульная объектно ориентированная динамическая обучающая среда MOODLE дает возможность проектировать, создавать и в дальнейшем управлять ресурсами информационно-образовательной среды. Интерфейс прост и понятен, он ориентирован на преподавателей, не

обладающих глубокими познаниями в области программирования и администрирования баз данных. Справочная система программы дает преподавателю подсказку при создании и управлении ресурсом. Редактор, который имеется во всех ресурсах и элементах курса, позволяет составлять или удалять текстовое сообщение, вставлять таблицы, схемы, аудио-и видеоматериалы, использовать графику и выбирать цветовую гамму для оформления учебного материала.

Эта система содержит в себе много функций, вследствие чего существуют как типы заданий, нацеленные на взаимодействие студента и преподавателя так и предполагающие взаимодействие студентов друг с другом. При создании дистанционного курса, были использованы:

-Ресурсы;

-Элементы программы MOODLE.

Ресурсы предполагают набор заданий, таких как: Пояснение; Текстовая страница; Веб-страница; Ссылка на файл; Ссылка на каталог;

Элементы курса предусматривают такой формат, как WIKI; Анкета; Глоссарий; Задания (файл или текст). Существует всего 15 типов интерактивных учебных материалов, причем каждый из них имеет много настроек и представлений.

Некоторые детали, связанные с Ресурсами:

Пояснение может быть использовано в качестве общего пояснения к конкретному заданию, а может и представлять собой информацию по конкретному вопросу.

Текстовая страница дает возможность напечатать текст-задание, например вставить подходящие по смыслу английские слова.

Веб-страница дает возможность использовать материалы Интернета, например при подготовке презентации на английском языке и редеринга.

Ссылка на файл представляет несколько технических решений и дает преподавателю широкие возможности работы с любым текстовым материалом, который можно найти в Интернете или сканировать. Оформленный в виде файла документ закачивается в файловую систему MOODLE и далее экспортируется в задание.

**Некоторые детали об элементах курса:**

WIKI, который позволяет всей группе одновременно работать над заданием, добавляя, расширяя, изменяя его содержание. Это задание можно успешно использовать при подготовке устных сообщений на заданные темы.

**Анкета**, спектр применений которой очень разнообразен при установлении взаимосвязи со студентами. Это может быть как и опрос по результатам изучения определенного модуля так и тест, связанный с некоторыми психологическими особенностями обучения того или иного типа личности.

**Глоссарий** представляет собой один из важнейших элементов курса английского языка. Это список определений терминов и словосочетаний, относящихся к определенной теме (экономическая лексика, бытовая лексика



и др.). При занесении определенного термина в глоссарий ссылка на данный термин будет автоматически появляться во всех документах курса.

**Задания** (4-х типов): с их помощью преподаватель получает ответ на определенное задание в электронном виде. При создании дистанционных курсов этот элемент программы является незаменимым. Используя элемент «Ответ в виде файла» у студентов есть возможность отправить преподавателю непосредственно разные виды заданий: выполненные тесты (предварительно преподаватель размещает их в файловой системе), презентацию, рендеринг прочитанной статьи по домашнему чтению и отчеты по любым видам лексико-грамматических заданий.

**Лекция:** представляет собой текстовый материал, расположенный на нескольких страницах. На каждую страницу текста преподаватель предлагает два вопроса верно\неверно. В зависимости от выбранного ответа студент переходит к следующей или возвращается к предыдущей. Такой формат задания определяет маршрут обучения, не пропуская дальше без понимания прочитанного материала. Такой вид задания давался в качестве дополнительного текста для чтения после изучения модуля и проверял качество полученных знаний.

**Тесты** - особый вид онлайн-тестов, которые создаются, редактируются и управляются преподавателями. В программу заложены вопросы разных типов: на вычисление, описание, эссе, встроенный ответ, множественный выбор, короткий ответ, ответ-верно\неверно. В созданных нами тестах мы полностью использовали ресурс новой программы и отразили все виды вопросов. Редактор программы дает возможность определить шкалу оценки, количество попыток, сроки выполнения, временное ограничение и начисление штрафов, что позволило дать более справедливую оценку работы студентов.

Оценивание выполненных работ может происходить и по произвольным, созданным преподавателем шкалам. Существует также возможность оценивать статьи вики, глоссария и ответов на форуме другими участниками конкурса.

Преподаватель также может просматривать оценки на специальной странице оценок курса, выбирая конкретные группы или всех участников, таким образом проводя сравнительный анализ результатов выполненных работ. В качестве примера приведем один из созданных тестов, TEST Unit 1-4 Infotech English for computer users, состоящий из 10 вопросов (типы вопросов: на соответствие, множественный выбор, короткий ответ), которые в свою очередь включают 32 задания.

### 1. На соответствие

Access	Intend
Input	Require
Connect	.Do
Enter	Choose

Perform	Link
Select	Insert
Develop	Withdrawing
Offer	Entering
Need	Evolve
Mean	Determine
	Involve

## 2. Короткий ответ

Does a PDA allow you to surf the Internet ?

Is a mainframe computer less power than a PC ?

Do expansion slots allow users to install expansion cards?

Do computers use a standard code for the binary representation?

Is a laptop likely to be more expensive than the equivalent desktop?

Are PCs used for administrative purposes?

Is the central processing unit the most influential component?

Can RAM capacity be expanded by adding extra chips?

## 3. Множественный выбор

A) In banks computers store enable staff to access large databases and to carry .....

Financial transactions.

-down

-out

-in

B) A Personal Digital Assistant is small enough to fit.....the palm of your hand.

-on

-into

-in

C) A system clock sends...signals at fixed intervals to measure and synchronize the flow of data

-out

-down

-through

D) I am looking.....a desktop PC that has good graphics for games.

-in

-for

-through

## 4. Множественный выбор

Do you need....help?

-the

-any

-some

What are you looking.....?

-in

-for

- through

Would you like to come....there?

-down

-over

-pass

Where is the storage capacity of.....hard drive?

-any

-the

-some

**5. Верно\Неверно**

There are three components allow computer system to operate.

A computer is a digital machine which can accept data in a certain form.

Data is fed into the computer's memory.

The nerve centre of PC is the processor.

**6. Короткий ответ**

RAM

Ulysses SD

CPU

PIN

**7. Короткий ответ**

Do you need any help?

.....

Have you got any fairy basic ones?

.....

Do you want to buy a PC?

Can you recommend a type of computer?

.....

**8. На соответствие**

Expandable	Strong
Expensive	Low-cost
Powerful	Outward
External	High-priced
Main	Central
Cheap	Stretchable
	Quick

**9. Короткий ответ**

Программное обеспечение

Устройства ввода

Устройства вывода

Центральный процессор

## 10. На соответствие

Airline pilots use computers	for the binary representation of characters
The power and performance of a computer is	its own arrangement of eight bits
Computers use a standard code	to help them control the plane
Each character on a keyboard has	partly determined by the speed of its processor
	in order to make their talks more visually attractive

Количество предложенных вопросов и заданий может изменяться в сторону большего или меньшего в зависимости от содержания изученного материала. Шкала оценки для 10, 100 и более вопросов заложена в программу, работает автоматически и является, по мнению автора, наиболее действенным инструментом для определения рейтинга выполненных тестов.

При разработке дистанционного курса для студентов как правило используется принцип тематического структурирования. В начале курса выкладывается информационный блок, который включает Рабочую программу, календарно-тематический план, список экзаменационных вопросов и адреса вебсайтов, которые являются частью ресурса учебника. Далее все темы, изучаемые в течении 2-х семестров (Units), которые разрабатываются отдельно и сопровождаются соответствующими заданиями. Каждое предложенное задание имеет настройку на количество попыток, ограничение по времени и закрывается по истечении указанной даты, что позволяет студентам правильно научиться планировать свою работу.

Заложённая в программу MOODLE страница просмотра последних изменений в курсе позволяет проследить активность и результативность каждого студента.

### **Преимущества:**

Дистанционные курсы успешно используются в работе со студентами различных курсов и специальностей. Это позволяет увидеть все преимущества обучающей среды MOODLE, которыми являются:

- многовариативность учебного материала
- интерактивность обучения
- модульное структурирование контента
- наличие постоянно активной справочной система
- создание индивидуального образовательного плана
- конфиденциальность обучения

Большинство преподавателей иностранного языка имеют представление и медиаобразовании как о процессе развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации(медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия интерпретации, анализа и оценки медиатекстов. И не последнюю роль здесь играют курсы повышения квалификации для преподавателей в Политехническом институте проводимые на базе ИКНТ, кафедра «Компьютерные интеллектуальные технологии»). Визуализация учебного материала с помощью медиасредств повышает мотивацию и скорость работы в процессе обучения. Систематизация учебного материала в сети делает его более доступным, обеспечивает новизной и вариативностью.

Исходя из вышесказанного, автор статьи считает, что обучение преподавателей использованию программных продуктов оказывает огромное влияние на формирование вторичной языковой личности и может успешно использоваться как средство для организации медиаобразования на занятиях по иностранному языку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Кабанова Н.А.** Методика преподавания английского языка. Электронное обучение иностранным языкам с использованием LMS Moodle. Ч1 Электронное обучение и компьютерная лингводидактика: учеб. пособие\ Н.А.Кабанова, О.Л. Колоницкая ; под.ред. д-ра пед. наук, проф. М.А. Акоповой.-СПб: Изд-во Политехн.ун-та,2013.-86 с.
2. О концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 г г {Электронный ресурс}; утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011г-№163-р. Режим доступа:<http://www.fcpro.ru>.
3. **Федоров А.В.** Медиаобразование в педагогических вузах {Текст}\ А.В.Федоров [\Таганрог: Кучма.-2003.-124 с.](#)



# ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 377.112.4

Л.П. Халяпина

Санкт-Петербургский политехнический  
Университет Петра Великого

## ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье представлены результаты теоретического анализа процесса глобализации и его влияния на такую сферу жизни общества, как культура, с точки зрения социологии, философии, культурологии, межкультурной коммуникации и лингводидактики. На основе полученных научных выводов автором сделаны аргументированные выводы, с одной стороны, о всё возрастающей роли иностранного языка, а с другой стороны, о возможных методологических направлениях дальнейших исследований в сфере лингводидактики и изменений в сфере целеполагания практического обучения иностранным языкам в условиях всеобъемлющей глобализации.

**Ключевые слова:** глобализация, культурная идентичность, мультикультурализм, релятивизм, межкультурная коммуникация, глобализация английского языка, полилог культур, поликультурная коммуникация, поликультурная языковая личность.

**Введение.** Необходимость в формулировании нового целеполагания в процессе обучения иностранным языкам продиктована сегодня потребностями процесса глобализации, характерными для современного общества. В условиях активного развития взаимозависимого глобализирующегося мира видоизменяются и функции иностранного языка, которые не могут ограничиваться лишь приобщением к иноязычной языковой системе и культуре изучаемого языка, но должны решать более глобальные задачи по обеспечению взаимодействия не линейного и диалогового характера, а масштабного, разноуровневого и полилогового. В связи с этим, попытаемся проанализировать явление глобализации с разных точек зрения и рассмотреть его влияние на цели обучения иностранным языкам (ИЯ).

Феномен глобализации сегодня мало кем оспаривается. Сам факт становления единого взаимозависимого мира, получившего наименование “глобального”, зафиксирован многими исследователями современности. Термин “глобальный” означает “всеобщий”, “всеохватывающий”, “всесторонний”, “объемлющий весь земной шар” [1].

В самом общем виде под глобализацией понимают процесс, который приводит к всеобъемлющему, всемирному связыванию структур, институтов и культур [2].

Под глобализацией понимается также процесс социальных изменений последнего десятилетия, заключающийся в формировании единого всемирного рынка, всемирной информационной открытости (Интернет), появлении новых информационных технологий, а также в увеличении глобальной культурной связи между людьми и народами. По мнению Э. Гидденса, глобализацию следует рассматривать как процесс интенсификации социальных отношений, которые связывают отдаленные районы таким образом, что локальные феномены формируются под влиянием событий, происходящих на очень большом от них расстоянии, а глобальные в большой степени определяются локальными изменениями [3].

Процесс глобализации влечет за собой серьезные изменения в сфере культуры, внутри которой также начинают формироваться определенные глобальные явления и процессы. Появляется термин “культурная глобализация” или «глобализация культур», который исследуется представителями различных научных направлений. В частности, ученых интересуют вопросы относительно того, что же происходит с различными культурами в условиях глобализирующегося мира, возможно ли сохранение многообразия культур, что необходимо предпринять для реализации принципа сосуществования культур. Кроме того, в современном мире актуализируется вопрос о месте и роли глобализации в трансформирующемся обществе, какое влияние оказывает она на ментальность, культурные ценности, социальное поведение индивидов, участвующих в данном процессе.

По одним позициям глобализация представляет вызов для культурного разнообразия, по другим – играет положительную роль в поддержании культурного разнообразия, создает условия для нового диалога между культурами и цивилизациями.

Ни одно общество в современных условиях нельзя оградить от проникновения «чужеродных элементов» в условиях постоянно меняющегося культурного фона. В контексте широкомасштабных интеграционных процессов происходит «перемешивание культур» при одновременном ослаблении этнокультурной идентичности. В этих условиях изменяются мотивы, ценности, ориентации, социально-типичные свойства личности и ее отношения с обществом.

Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что глобализация может иметь как положительные, так и отрицательные последствия (Т.Г. Богатырева, Т.Г. Киселева, В. Толстых и др.). Названные исследователи считают, что сегодня есть все основания говорить о том, что глобализация способна привести к общественной нестабильности и нанести ущерб национальным и этническим культурам. Высокая проницаемость национальных границ, повышение интенсивности, объема и скорости культурного взаимодействия сопровождаются кризисом базовых ценностей,

трансформацией культурного контекста формирования культурной идентичности [4, с. 17]. Последствия такого развития глобализации могут привести к унификации культур по принципу установления доминирующего положения культуры той страны, которая с экономической точки зрения превосходит все другие. В частности, чаще всего речь идет об экспансии американской культуры.

Последствия глобализации различного характера исследуются в различных научных сферах: философии, социологии, политологии. Известный специалист по проблемам этнической идентификации С. Холл в одной из своих работ говорит о трех сценариях возможных последствий влияния глобализации, как сложного, протяженного во времени процесса, на культурную идентичность. Причем, каждый из сценариев, по его мнению, имеет серьезные основания в современной культуре, чтобы быть реализованным. Так, в результате многоуровневой интеграции может быть достигнута культурная однородность. Тогда этнонациональная идентичность и культура станут частью индустрии глобальной культуры и мультинациональных средств массовой коммуникации и информации. Если будет усиливаться культурное сопротивление глобальной культуре, то это укрепит национальный, региональный и локальный уровни идентификации. Наконец, С.Холлом не исключается появление “идентификационных гибридов” – новых мощных субкультур, которые будут базироваться на переплавке традиционных влияний [5].

В философии глобализации двойственность данного процесса теоретически представляется двумя типами глобализации: «соборной» и «однополярной». Первый вариант: в общую копилку человечества вносятся проекты и тезисы, обобщающие исторический, культурный, социальный, политический, национальный, религиозный опыт различных народов и государств. Это называется «соборной моделью» глобализации или «соборной глобализацией». Вторым вариантом: все человечество выбирает (добровольно или не совсем добровольно, под нажимом) в качестве универсальной схемы развития какую-то одну цивилизационную модель, которая становится общеобязательным эталоном в политике, общественном устройстве, экономике, культуре. Какая-то часть человечества, определенный народ или государство выбирает цивилизационную схему и предлагает её в качестве универсальной всем остальным. В отличие от «соборной глобализации» второй вариант называется «партикулярной» или «односторонней глобализацией». В данном случае первый вариант соотносится с позитивным типом глобализации, а второй – с отрицательным.

Безосновательность второго типа глобализации и доказательства многоликости новой глобальной культуры приводятся в исследованиях американского социолога Петера Бергера и политолога Сэмюэля Хантингтона. Они также изначально строили свое предположение на том, что глобализация несет унификацию культур. Как пишет в предисловии к книге «Многоликая глобализация» Петер Бергер: «...термин «глобализация» вызывает весьма эмоциональное к себе отношение. Одни считают, что это



предвестие международного гражданского общества, начало новой эры мира и демократизации. Для других глобализация означает экономическую и политическую гегемонию Америки, в результате чего культура во всем мире станет однородной».

Сам П. Бергер признал, что результаты исследования заставили его изменить взгляд на глобализацию. Проведенное исследование показало, что унификации не происходит. Глобальная культура не убивает национальную, а, напротив, способствуют ее более сознательной идентификации. Потому что в ответ на глобализацию мир стал более сознательно и бережно относиться к поддержанию своего разнообразия [6].

Подобную точку зрения ещё в 1978 году отстаивал К. Леви-Стросс. Он писал, что «мировая цивилизация не может быть в мировом масштабе ни чем иным, кроме как коалицией культур, каждая из которых сохраняет свою самобытность».

В рамках данного подхода рассматриваются вопросы адаптации к глобальному обществу без утраты национальных и этнических корней и уникальности как отдельной культуры, так и отдельной личности.

Подтверждение данной точки зрения находим и в исследованиях известного английского социолога Р. Робертсона, который доказывает, что глобальное не может быть противопоставлено локальному, универсальное — частному. Локальное является аспектом глобализации. Глобализация имеет институциональный характер. Традиционные виды деятельности, характерные для локальных обществ исчезают, на их место приходят другие виды деятельности, далекие от этих локальных контекстов. Поэтому Робертсон предлагает заменить для большей точности термин «глобализация» «глокализацией» (glocalization) [7,8]. Он составлен из двух слов — «глобализация» и «локализация» — для подчеркивания их взаимного осуществления в настоящее время. Глокализация — своего рода метафора, указывающая на то, что глобальное не исключает локального, и наоборот. Существует много способов практической глокализации, включающей комбинации локального и глобального.

Таким образом, совершенно новым направлением в понимании идеи глобализации стало следующее: локальное является фактором глобального мира. Тогда, говорит Робертсон, встал вопрос о разнообразии не только на «мировом пространстве» — глобальном уровне, но и на локальном. Идея мирового пространства дает возможность рассматривать локальное как микропроявление глобального в противоположность идее, что локальное — всего лишь анклав культурной, этнической или расовой замкнутости. При таком подходе глобализация «сжимает мир» — якобы только она инспирирует создание и инкорпорирование новых локальностей.

Как результат такого понимания процесса глобализации произошел поворот от модернистской политики, основанной на идеалах всеобщего прогресса и развития, к политике мультикультурализма, суть которого состоит в позитивном отношении к наличию различных культурных групп, добровольной адаптации социальных институтов к их потребностям, а также

в поддержке новых культурных идентичностей: этнических, национальных, религиозных и др.

Понятие «глобализация» стало рассматриваться в непосредственной связи с такими понятиями, как «идентичность», «релятивизм».

В социальных науках под идентичностью преимущественно понимается либо осознание человеком своей принадлежности к какой-либо социальной группе, общности, позволяющее ему определить свое место в данном социокультурном пространстве, либо как самоидентичность социокультурного образования. В этом случае самоидентичность может рассматриваться в аспекте социальных и культурных изменений.

Идентичность предстает как персональная самоидентичность, если речь идет об индивиде, и как социальная интегрированность, способная вызвать ощущение самоидентичности у народа, а также возможность для индивида и общества быть представленными в теории в интегрированном виде. Под идентичностью понимают некоторую устойчивость индивидуальных, социокультурных, национальных или цивилизационных параметров, их самоидентичность [9]. Идентичность выступает интегральным параметром и не сводится к социальным ролям. Ее ядро составляют традиционная, национальная культура. Для последней глобализация является сильнейшим испытанием. Основным средством сохранения идентичности выступают диалог и преемственность культур.

Тема идентичности подробно исследована на уровне вхождения обществ в сообщества менее масштабные, чем глобальное, в частности, на примере интеграции стран в Европейское сообщество. При этом речь идет о возникновении плюралистической идентичности. Тем самым подтверждается гипотеза о том, что идентичность складывается, скорее, как многоуровневый концепт, нежели механическое, квазиролевое изменение.

На процесс трансформации этнокультурной идентичности влияет не только усложнение форм межкультурных коммуникаций. Изменение динамики культурных взаимодействий связано: с формированием глобальных инфраструктур, способствующих проникновению культуры сквозь национальные границы; с развитием индустрии культур, дифференцирующих культурные потоки; с появлением транснациональных корпораций для изготовления, распределения и распространения культурных товаров и услуг.

Глобализация охватывает множество стран, имеющих различные культурные установки и находящихся на разных ступенях развития, что накладывает свои особенности на процессы и результаты их взаимовлияния и на вытекающие отсюда вопросы идентичности. Перед лицом глобализации идентичность либо претерпевает изменения, либо начинает приобретать множественные, не свойственные данной культуре оттенки. При этом взаимовлияние культур осуществляется как на уровне образования единого коммуникационного пространства (с соответствующим формированием схожих компонентов), так и на уровне распространения элементов «культурных продуктов», изменяющих процессы идентификации.

Процесс глобализации приводит к актуализации этнической идентичности. В этих условиях для региональных этнических культур актуализируется задача – сохранив свою культурную идентичность и самобытность, определиться в условиях глобального мира, интегрироваться в мировое сообщество путем сочетания традиций и инноваций, т.е. через сохранение уважения этнической самобытности и этноразнообразия к экономическому и духовному развитию.

Сегодня мир сталкивается с многообразием типов проявления самобытности в современном мире. М. Кастельс говорит о “самобытности в условиях открытости”, которая связана со снятием жестких границ при осуществлении коммуникаций, приводящих к смягчению логики взаимоисключений и созданию условий для сосуществования разных этносов и культур в глобализирующемся мире. Носители этнической культуры этого типа, по мнению ученого, открываются навстречу контактам с другими культурами, тем самым создавая атмосферу подготовленности к диалогу. Иные цели преследуют носители “самобытности как формы закрытости”: защита своего природного и социокультурного пространства, противопоставление своих ценностей чужим, которые распространяются по разным каналам. Наиболее перспективной видится ему “самобытность, устремленная в будущее, – project identity”, создающая основы для формирования гражданского общества и проведения политики культурного плюрализма [10].

В данных условиях самобытность как универсальное свойство культуры предполагает не консервацию традиций, упрощение и примитивизацию культурных форм, а постоянное усложнение, укрепление ядра культуры, вокруг которого наращиваются инновации. В сложных контекстах этническая культура развивается по разным сценариям и направляется на достижение различных целей.

Соответственно, ориентации на ценности открытого мира предполагают расширение процессов взаимодействия, но не обязательно ведут только к унификации культур, ибо могут служить развитию культурного плюрализма и поддержанию этнокультурного разнообразия путем создания полей ценностного взаимодействия. Иначе говоря, в современных условиях востребовано сочетание самобытной и глобальной идентичности, которая бы при сохранении собственной самобытности была способна осуществлять взаимодействие со всеми людьми, независимо от их национальной принадлежности.

Глобализация, таким образом, обостряет ситуацию всеобъемлющего взаимодействия поликультурного мира, требует безотлагательного решения вопросов эффективного сотрудничества представителей различных культур, что, в свою очередь, ставит новые задачи перед системой обучения иностранным языкам. Под влиянием глобализационных процессов, считает И.К.Войтович, увеличивается количество моделей социального поведения, и одним из новых условий социальной мобильности и успешной адаптации в социальном пространстве становится владение ИЯ [11, с.16].

Таким образом, процессы глобализации способствуют возрастанию роли иностранного языка (чаще всего английского) для решения задач глобального взаимодействия, что позволяет говорить о глобализации целей обучения иностранным языкам. Иностранный язык (английский) рассматривается в данных условиях ни как средство приобщения к культуре страны изучаемого языка, а как средство приобщения к различным культурам глобального мира. Глобализация английского языка означает процесс распространения и использования иностранного языка при коммуникации между представителями разных стран и культур по всему миру.

Основные направления обучения иностранным языкам в данном контексте видятся в следующем.

1. В формировании соответствующих сторон **языковой личности** в процессе языкового обучения с определением её идентичности через индивидуальные, социокультурные, этнокультурные и цивилизационные (или универсальные) параметры, что является, по нашему мнению, первостепенным в условиях глобального общества. Мы предлагаем назвать данную языковую личность поликультурной.

Необходимость в формировании поликультурного характера языковой личности продиктована именно условиями глобального мира, для эффективного функционирования в котором недостаточно изучать и понимать лишь культуру страны изучаемого языка (что характерно для существующей системы обучения иностранным языкам). Необходим принципиально иной подход к формированию данного типа личности – подход, который базировался бы на когнитивном уровне осмысления как универсальных культурных концептов, имеющих общечеловеческую ценность, так и на понимании специфического культурного характера выражения данных концептов в различных этнокультурах.

2. В обращении к сложной модели **полилога культур** вместо сложившейся в последние годы модели диалога культур. В сложившихся условиях признается, что основным способом организации совместной жизни людей на нашей планете остается диалог. Точнее, диалог, основанный на плюрализме и партнерстве, признании равенства культур. Он становится базовым принципом взаимодействия культур в глобализирующемся мире. Следование этому принципу – важная стратегическая задача, решение которой можно рассматривать как шаг на пути сохранения этнокультурного многообразия, преодоление негативных тенденций подавления одной культуры другой, проявлений культурного изоляционизма и т.д. Однако сегодня проблема взаимодействия не может быть решена только на основе принятия принципа диалога, так как в условиях глобализации нелинейность и разноуровневость взаимодействий – огромный спектр межкультурных коммуникаций – образует сложную модель *полилога культур*.

*Полилог культур* в условиях глобализации – это не только взаимодействие по горизонтали, но и взаимодействие по вертикали (национальных и этнических культур), сложные “перекрестные” связи

(культур, развивающихся в рамках светских государств и территориальных сообществ, разделяющих разные религиозные убеждения; традиционных культур и культур постиндустриальных обществ, развивающих высокие технологии) и т.д. Образующаяся сложная сетевая информационно-коммуникативная структура собирается в целое не путем диалога между открытыми для взаимодействия культурами, а в режиме *полилога множества разных культур*, взаимодействующих по сетевому принципу. Диалогическая парадигма оказывается уже только частью процесса взаимодействия, ибо полилогичность сродни полифоничности, основанной на одновременном пересечении многообразных самостоятельных линий, но включенных в целое на равных правах и образующих это целое только в условиях взаимодействия.

3. В изменении целевой установки процесса обучения иностранным языкам, которая должна заключаться в подготовке к **поликультурной коммуникации**, а не к межкультурной коммуникации, как было ранее. В данной ситуации и сам процесс межкультурной коммуникации, предполагающий лишь диалог культур, не является достаточным и исчерпывающим для глобального мира. В сложившихся условиях мы считаем необходимым речь вести о поликультурной коммуникации, в процессе которой осуществляется полилог культур. Поликультурная коммуникация - это, по нашему мнению, другой уровень межкультурной коммуникации. Если межкультурная коммуникация – это взаимодействие между родной культурой и культурой носителей изучаемого языка, то поликультурная коммуникация – это взаимодействие родной культуры с любой другой культурой, которое осуществляется посредством языка глобальной коммуникации – английского.

**Выводы.** Глобализация, таким образом, обостряет ситуацию всеобъемлющего взаимодействия поликультурного мира, требует безотлагательного решения вопросов эффективного сотрудничества представителей различных культур, что, в свою, ставит новые задачи перед системой обучения иностранным языкам.

В частности возрастает роль иностранного языка (чаще всего английского) для решения задач глобального взаимодействия, что позволяет говорить о глобализации целей обучения иностранным языкам. Иностранный язык (английский) рассматривается в данных условиях ни как средство приобщения к культуре страны изучаемого языка, а как средство приобщения к различным культурам глобального мира. Глобализация английского языка означает процесс распространения и использования иностранного языка при коммуникации между представителями разных стран и культур по всему миру.

Мы считаем, что в условиях глобального поликультурного общества в большей степени востребована не вторичная языковая личность, которая в процессе обучения иностранным языкам приобщается лишь к концептуальной системе носителей второго (иностранного) языка, а *поликультурная языковая личность*, в которой сформирована способность и

готовность взаимодействовать с представителями разных стран и культур.

Принимая точку зрения ученых, считающих, что для формирования языковой личности в большей степени важно приобщить их не только к языковой, но и, что более важно и вместе с тем более сложно, концептуальной системе носителей другой культуры, можно сделать вывод о том, что в условиях глобализации общества перед системой обучения иностранным языкам ставится задача постижения концептуальных систем разных культур.

Соответственно, перед методикой обучения иностранным языкам встает задача сформировать такую языковую личность, которая бы обладала способностью средствами языка выявлять в каждом представителе иноязычной культуры характеристики плюралистической идентичности, обладающей как универсальными параметрами, так и специфическими этнокультурными, социокультурными и индивидуально-культурными.

Сформировав такой тип языковой личности, мы подготовим ее к продуктивному участию в ситуации поликультурной коммуникации, учитывающей модель полилога культур.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большая советская энциклопедия. Электронный ресурс: <http://bse.slovaronline.com/%D0%93/%D0%93%D0%9B/9845-GLOBALNYY>. Дата обращения 12.09.2015г.
2. **Archer M.S.** Sociology for One World: Unity and Diversity// International Sociology. - 1991. - V. 6.- P. 133.
3. **Giddens A.** Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. - Cambridge, 1991. P. 64.
4. **Богатырева Т.Г.** Глобализация и императивы культурной политики современной России: Автореф. дис. ... док-ра культурологии.- М., 2002.-38 с.
5. **Hall S.** The question of cultural identity// Hall S. (ed.) Modernity and its Future. - Cambridge: Polity Press, 1992.- 300 p.
6. Многоликая глобализация: Культурное разнообразие в современном мире/ Под ред. Петера Бергера и Самюэля Хантингтона. - М. Аспект Пресс, 2004.
7. **Robertson R.** Globalization: Social Theory and Global Culture. London, 1992.
8. **Robertson R.** Globalization Theory 2000+: Major Problematics // Ritzer G. and Smart B. (eds.). Handbook of Social Theory. - London, 2001.
9. **Федотова Н.Н.** Кризис идентичности в условиях глобализации// Человек.- 2003.- № 6.- С. 50-58.
10. **Кастельс М.** Могущество самобытности // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В. Л. Иноземцева. – М.:Akademia, 1999. - С. 307–308.
11. **Войтович И. К.** Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 212 с.

## КУЛЬТУРНЫЕ ФИЛЬТРЫ И ПРОЦЕСС КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются некоторые аспекты влияния ментальных программ, выполняющих роль культурных фильтров, на процесс коммуникации между деловыми партнерами из разных стран. Приведенные в статье ситуации, взятые из реальной практики, показывают, насколько важными в процессе сотрудничества являются ценностные ориентации его участников, сложившиеся как в рамках национальных управленческих традиций, так и в организационной культуре компаний.

**Ключевые слова:** ментальные программы, межкультурная коммуникация, культурные фильтры.

По замечанию голландского профессора Г. Хофстеде, многократно цитируемого в психологической и антропологической литературе, культура выполняет роль своего рода ментальной программы, которая закладывается с детства и предписывает человеку ту или иную линию поведения в соответствующих ситуациях, формирует его чувственную сферу, воздействует на его ценностные ориентации [1]. Эти программы действуют как своего рода коды или скрипты, одновременно выполняя роль фильтров, в которых культурная принадлежность играет далеко не последнюю роль. При этом таких программ может быть несколько, поскольку, помимо национальной культуры, большое значение в жизни каждого имеет семья, ближайшее окружение, школа, университет, профессия. В каждой из этих сфер человек выполняет определенную роль (или даже несколько ролей), в которой незримо присутствуют все компоненты культуры, начиная с коммуникации или ее внешней, видимой части и заканчивая глубинными пластами в виде верований, принципов и суждений.

Рассмотрим деловую ситуацию, в которых в качестве базовых программ выступают сложившиеся в каждой из участвующих культур управленческие традиции.

### Деловая ситуация 1.

После того, как акционерное общество Даймлер-Крайслер (которое называли не иначе, как «браком, совершенным на небесах») перестало существовать, в прессе и литературе начали появляться публикации, анализирующие причины распада. Помимо коммерческих, финансовых и организационных, в качестве проблем назывались также культурные отличия, которые существенно затрудняли совместную работу немецких и американских специалистов.

Представители Даймлер были недовольны нечетким и недостаточно структурированным стилем работы американцев, последних же раздражали излишняя формальность и негибкость немцев.

Вот, что говорит Роланд Кляйн, менеджер по вопросам корпоративной коммуникации объединенной компании: «В случае возникновения проблемы немцы сначала анализируют ее со всех сторон, находят варианты решений, затем обсуждают их со своими партнерами и только потом принимают решение. Это – последовательный и структурированный процесс». «Со своей стороны американцы начинают с обсуждения проблемы, к которому могут привлекаться и другие люди. В ходе дискуссий выявляются новые аспекты проблемы, на основе чего принимается окончательное решение». Бывшие топ менеджеры компании со стороны Даймлер считали такой подход хаотичным и всегда недоумевали, когда американцы возвращались к вопросу, который, по мнению немцев, был уже решен.

Роланд Кляйн добавляет: «В Америке менеджер всегда готов выслушать предложение подчиненного и даже принять по нему мгновенное решение – без объяснения причин или привлечения других работников. В Германии все по-другому: подчиненный должен подготовить детально проработанное предложение и выступить с рекомендациями во время совещания» [2].

В приведенном примере речь идет даже не столько о собственно коммуникации, сколько о процессе принятия решений, манере проведения совещаний, стиле руководства, важной частью которых является общение. В реальной действительности межкультурные отличия между двумя компаниями были настолько глубокими, что руководство инициировало проведение специально подготовленной тренинговой программы, в создании которой участвовали, в том числе, те сотрудники, которые имели большой опыт работы на, соответственно, американских и немецких предприятиях и хорошо знали особенности их национальной и организационной культуры.

Выступая в качестве отправителя сообщения, человек использует имеющиеся у него средства, главным из которых является язык, выражающий с помощью соответствующего кода понятийную, предметную, чувственную и духовную стороны жизни. При этом в процессе производства высказывания, выбирая из множества возможных нужное ему сочетание слов, человек находится под влиянием тех ментальных программ, которые сложились в рамках каждой из выполняемых им ролей. В случае с объединенной компанией Даймлер-Крайслер Роланд Кляйн, помимо национальной, представляет также профессиональную, в данном случае, менеджерскую культуру Германии и организационную культуру своей компании.

Насколько различными могут быть, казалось бы, близкие американская и немецкая управленческие традиции наглядно доказывает приведенный выше пример. Целый ряд других отличий в их подходах к работе приводится в Таблице 1.



Таблица 1.

## Предпочтения немецких и американских менеджеров

Американские менеджеры	Немецкие менеджеры
Общее отношение к организации работы	
Прагматичность, жесткая ориентация на цель, больше внимания на общую складывающуюся картину <i>«Как все выглядит в целом? Куда мы идем?»</i>	Ориентация на процесс, тщательное взвешивание обстоятельств, внимание к деталям <i>«Что нужно сделать, чтобы это четко работало?»</i>
Совещания, заседания, «летучки»	
Более короткие по времени, внимание на оценке состояния проекта <i>«На каком этапе работы мы сейчас находимся?»</i>	Могут быть более длительными по времени, с тем, чтобы была возможность обсудить каждую точку зрения <i>«Все ли в порядке? Есть ли проблемы?»</i>
Отношения с коллегами	
Довольно неформальные и открытые. С коллегами может обсуждаться широкий круг тем, включая и довольно личные	Довольно сдержанные, четкое разделение между работой и личной жизнью. Светская беседа носит непродолжительный характер и является, скорей, привычным ритуалом
Коммуникационные потоки	
Используется политика «открытых дверей» с тем, чтобы смягчить жесткость иерархической системы. Начальник доступен для подчиненных.	Коммуникационные потоки должны быть продуманы и организованы. Все должны руководствоваться соответствующими инструкциями.
Баланс работы и личной жизни	
Важным является выполнение работы, реализация намеченного. Готовность к длительной переработке и, при необходимости, короткому отпуску	Должен быть справедливый баланс между работой и отдыхом. Важен полноценный отпуск.
Свободное время с сотрудниками и подчиненными	
Руководители с удовольствием и часто проводят время с сотрудниками и подчиненными	Руководители редко проводят свободное время с сотрудниками и почти никогда с подчиненными

Начиная общение с иностранным партнером, менеджер той или иной компании руководствуется теми установками и убеждениями, которые были сформированы в нем под влиянием «своей» культуры – как национальной,

так и профессиональной. В ходе совместной деятельности нередко обнаруживаются различия в подходах сторон как к организации работы, так и принятию решений. Результатом может быть недоразумение, порой ведущее к конфликту.

В связи с возрастающей значимостью для компаний международного сотрудничества вопросы кросс-культурной подготовки управленческих кадров становятся все более и более важными. От топ-менеджеров ведущих транснациональных компаний требуется не только способность принимать стратегические решения в мировом масштабе, но и увязывать эти решения с особенностями национального и этнического развития регионов. Для этого необходимо работать на уровне различных, прежде всего, профессиональных групп (управленцев, чиновников, инженеров и т.д.), принимая во внимание их нормы и практику, ценностные ориентации, стиль общения и др.

В процессе кодирования сообщения на отправителя информации, помимо национальной и профессиональной, большое влияние оказывает организационная культура той компании, в которой он работает. Под этим понятием традиционно подразумеваются такие категории, как коллективно разделяемые ценности, установки, принципы, сложившиеся стиль и процедура принятия решений, установленные полномочия, мера ответственности и роли руководителей различных рангов и др. Культура организации отражается как в ее внешней атрибутике (примером является, в частности, фирменный стиль, организация рабочего места сотрудников, форма обслуживания клиентов), так и в невидимых глазу оценках правильного и неправильного поведения (например, степень готовности к риску, принятие-отторжение предложений сотрудников, лояльность по отношению к компании).

Для иллюстрации сказанного воспользуемся некоторыми отрывками из деловых ситуаций, приведенных в книге Эдгара Шейна [3].

#### Деловая ситуация 2.

##### **Компания**

DEC была первой крупной американской компанией, которая начала использовать интерактивное программное обеспечение. Расположенная в северо-восточной части США, с штаб-квартирой в г. Maynard (штат Массачусетс), она располагала филиалами и представительствами по всему земному шару. На пике коммерческого успеха прибыль компании составляла \$14 млн., в ней работали 100 000 человек. В середине 1980-х DEC была вторым в мире после IBM производителем компьютеров. В 1990-е годы компания пережила череду финансовых неудач и была куплена корпорацией Compaq в 1998 г., которая в свою очередь была приобретена Hewlett-Packard в 2001 г.

##### **Внешний вид и организация рабочего пространства**

Компания располагалась в здании, которое ранее было использовано для промышленных целей и позднее переоборудовано под нужды DEC. Много открытого пространства, мало дверей (тем более закрытых). Мебель в холлах и офисах сотрудников – простая, функциональная и недорогая. К

кафетерия примыкало огромное открытое помещение, в котором люди сидели за большими столами, оживленно обсуждая рабочие проблемы даже во время обеда.

По расположению офисов и кабинетов было трудно понять, у кого из сотрудников был более высокий или более низкий ранг. В компании не были предусмотрены статусные различия в виде частных обеденных комнат, для кого-то предназначенных парковок или помещений с красивым видом.

### **Иерархическая структура**

В компании была внедрена одна из первых версий матричной организации управления. При этом ощущался явный настрой на поиск структуры, которая работала бы лучше, что влекло за собой постоянные организационные изменения. В технической и управленческой иерархических системах было довольно много уровней, которые были созданы скорее для удобства, нежели в качестве серьезных административных ступеней.

### **Коммуникационные потоки**

Вопросам коммуникации уделялось в компании много внимания и времени. Работали различные комитеты, при этом постоянно создавались новые. DEC располагала обширной электронной сетью, охватывающей представительства и филиалы компании во всех регионах мира. Менеджеры и инженеры поддерживали постоянное телефонное и /или электронное общение друг с другом и часто выезжали в другие подразделения как внутри страны, так и за ее пределами.

### **Совещания**

Любые совещания или «летучки» всегда проходили бурно, эмоционально, с определенной долей межличностной конфронтации, спорами, иногда переходящими в конфликт. Перед принятием какого-либо решения нужно было заручиться поддержкой тех сотрудников, которые будут вовлечены в процесс его реализации. Для этого требовалось убедить остальных в правильности этого решения, быть готовым «отбить» любой контр-аргумент, высказываемый тем или иным оппонентом. Если после такого горячего сражения идея не умирала на поля боя, а выживала, все члены команды приступали к ее осуществлению, поскольку были убеждены в ее правильности.

Несмотря на ожесточенные баталии и высокий накал страстей во время совещаний, люди не становились друг другу врагами по завершении обсуждений.

### **Атмосфера**

Сотрудники общались друг с другом легко и непринужденно, они приветствовали друг друга, перебрасывались на ходу словами, перемещаясь по компании. Приветствовался неформальный стиль одежды. Повсюду было ощущение динамично развивающегося бизнеса. Как высоко можно оценить степень взаимодействия между сотрудниками, отражающего их энтузиазм, энергию, порой даже нетерпеливость.

Компания производила впечатление сплоченной группы, представляющей собой своего рода расширенную семейную ячейку, «отцом» которой был глава компании Кен Ольсен. Являясь сильным и авторитетным лидером, Кен Ольсен уделял большое внимание созданию таких отношений между сотрудниками, при которых они могли открыто высказывать свое мнение, не боясь реакции «босса» или критики коллег. Критика в целом не воспринималась как желание оскорбить или унижить кого-либо.

### **Люди**

Находясь на любом уровне иерархической структуры, сотрудники полностью отвечали не только за свою работу, но и за то, как они ее понимали. При этом они постоянно поощрялись всегда делать то, что, по их мнению, ДОЛЖНО быть сделано, т.е. является самым правильным в данной ситуации. Если руководитель просит тебя сделать что-то, что ты считаешь ошибочным или неумным, ты должен доказать это руководителю. Если же он настаивает, а ты все равно уверен в своей правоте, ты не должен этого делать и рискнуть – пусть проверит твою позицию.

Если кто-то из сотрудников делал предложение, и оно принималось коллективом, именно этот сотрудник должен был выполнять его. Если же это почему-то не получалось, он должен был вынести вопрос на обсуждение еще раз и заручиться более конкретной поддержкой коллег.

Каждый человек должен очень хорошо представлять себе сущность своей работы, не дожидаясь разъяснений от своего начальника. Обращаться же к нему с вопросами означало проявить слабость. Если ты что-то делаешь не так, реакция со стороны коллег не заставит себя ждать. Начальник задает лишь параметры работы сотрудника, ставит перед ним цели, для достижения которых он должен в инициативном ключе предложить оптимальное решение.

### Деловая ситуация 3.

#### **Компания**

В конце 70-х начале 80-х годов швейцарская компания Ciba-Geigy являлась географически децентрализованным химическим предприятием, насчитывающим несколько подразделений, выпускающих фармацевтическую, а также химическую продукцию для различных отраслей промышленности и сельского хозяйства. Впоследствии компания пережила слияние с Sandoz, своим конкурентом, позднее сменив имя на Novartis.

#### **Внешний вид и организация рабочего пространства**

Огромные здания из серого камня, тяжелые всегда закрытые двери. На входе просторный роскошный вестибюль, в котором сидели охранники, одетые в форменную одежду. Дорогая современная мебель для посетителей и гостей. Длинный пустынный коридор, по обеим сторонам которого располагались кабинеты. На двери каждого офиса табличка с фамилией и именем обитателя, которые он при желании мог закрыть откидной металлической пластинкой. Над дверью была электрическая лампочка, которая загоралась зеленым (можно постучать и войти), либо красным (просьба не беспокоить) светом.

На территории компании имелось несколько обеденных помещений, включая первоклассный ресторан с великолепными блюдами и напитками, несколько менее помпезную столовую, а также кафетерий для сотрудников. Еда являлась важным элементом статуса компании.

### **Иерархическая структура**

В Ciba-Geigy существовала система должностных полномочий, основанная на таких параметрах, как стаж работы в компании, показатели эффективности работы, а также общий уровень подготовки и квалификации сотрудника. Ранг и положение имели большое значение в компании. Сотрудники обращались друг к другу довольно формально, с использованием званий и титулов (например, Доктор Шмит). По манере поведения легко было заметить, кто из сотрудников имеет более высокий пост.

### **Коммуникационные потоки**

Коммуникация осуществлялась, главным образом, внутри подразделения, редко выходя за его пределы. Новые идеи, появляющиеся в каком-либо отделе или секции, как правило, оставались внутри нее.

Когда менеджер получал задание, оно становилось лично контролируемой им территорией. Он владел полным объемом информации, относящейся к этому заданию, и являлся основным экспертом. В этой связи если кто-то «посторонний» по собственной инициативе направлял ему незапрашиваемую информацию, это рассматривалось как покушение на чужую собственность и даже оскорбление.

### **Совещания**

Конфронация во время совещаний наблюдалась редко, имело место уважение к личному мнению конкретного эксперта. Совещания были предназначены для передачи информации, а не для принятия решений. Рекомендации специалистов или менеджеров, отвечающих за какой-либо вопрос, принимались и осуществлялись.

Обсуждения между сотрудниками, имеющими одинаковый статус, не представляли большую ценность, вся значимая для дела информация исходила от руководителя. Неподчинение было фактически исключено. К власти относились с уважением, особенно если она была основана на серьезной академической подготовке, опыте и должностной позиции.

### **Атмосфера**

В коридорах и на этажах зданий было довольно тихо, громко разговаривать или приветствовать друг друга не принято. Специалисты и менеджеры сидели в своих кабинетах, нередко за плотно закрытыми дверями. Только так, по их мнению, они могли выполнять свою работу, которая требовала тишины и сосредоточения.

Модель семьи незримо присутствовала в концепции компании, выражая отношения определенного неравенства между старшими по должности и возрасту (родителями) и младшими (детьми). От последних ожидалось послушание и следование правилам, взамен чего они получали заботу и поддержку «родителей».

## Люди

Образ менеджера Ciba-Geigy можно представить следующими характеристиками: серьезный, хорошо подготовленный, взвешенный, вдумчивый, хорошо знающий протокол и соблюдающий формальности.

Большое внимание в компании уделялось планированию, составлению расписаний, которым сотрудники четко следовали.

Вместе с заданием, работник получал от своего руководителя известную степень свободы в его выполнении. Если человек чувствовал, что ему не хватает знаний или умений, ожидалось, что он самостоятельно сможет восполнить этот недостаток.

Совершенно очевидно, что в обеих компаниях сложилась своя организационная культура, которая складывалась на основе понятий и концепций, значимых для создателей этих компаний и работающих в них людей. Внешняя атрибутика берет свое начало и тесно связана с внутренними ценностями, которые определяют общие принципы деятельности компании. Главные из этих ценностей в сравнительном плане представлены в следующей таблице:

Таблица 2.

### Ценностные ориентации DEC и Ciba-Geigy

DEC	Ciba-Geigy
Стиль взаимоотношений в компании	
Отношения, основанные на равном участии сотрудников в деятельности компании	Отношения, основанные на подчинении младших по должности старшим в соответствии с иерархической структурой
Неформальные, (даже) дружеские отношения между людьми	Формальные, несколько дистанцированные отношения между людьми
Процесс принятия решений	
Решения принимаются в ходе совместного обсуждения проблемы	Решения принимаются экспертом, компетентным в своей области
Совещания проводятся для обмена мнениями и выработки позиции	Совещания проводятся для обмена информацией
Отношения между руководителем и подчиненными	
Общее центральное руководство компании	Строгая иерархическая структура с линейным подчинением
С руководителем можно поспорить и доказать ему свою правоту	Руководителю принято подчиняться и выполнять то, что он сказал
Роли и вклад сотрудников	
Личная инициатива приветствуется и ожидается	Личная инициатива не ожидается
Осуществить свое предложение, можно только заручившись	Предложение поступает от компетентного сотрудника, знаниям

поддержкой коллег	и опыту которого доверяют
Тот, кто внес предложение, ответственен за его реализацию	Экспертная область специалиста – «контролируемая» им территория
<b>Горизонтальные и вертикальные коммуникации</b>	
Ярко выраженный индивидуализм, предпринимательский дух	Индивидуальная и организационная автономия
Матричная организация бизнеса, команды, включающие сотрудников по вертикальной и горизонтальной линиям	Коммуникации только на уровне подразделений в рамках соответствующего направления

Ценностные ориентации, определяющие отношения людей к важнейшим вопросам деятельности компании, оказывают существенное влияние на их поведение в процессе организации контактов с деловыми партнерами из других стран.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. **Hofstede, Geert H.** (2005) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill, с. 3.
2. **Gibson, Robert** (2014) *Intercultural Business Communication*. Oxford, Oxford University Press, с. 1-2.
3. **Schein, Edgar H.** (2010). *Organizational culture and leadership*, 4th ed., Jossey-Bass. San-Francisco

**УДК 811.111:316.77**

**Т.Е. Землинская, Н.Г. Ферсман**  
Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

### **КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА И СЕЛФИ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД СОВРЕМЕННОСТИ**

В статье представлен анализ проблематики селфи как культурного кода современной коммуникативной среды. Рассматриваются некоторые вопросы коммуникации как сферы научного знания, особенности коммуникативной среды, а также модели коммуникации, позволяющие раскрыть природу изучаемого феномена. Переосмысливается данное явление глобальной массовой культуры как способ конструирования собственной идентичности и социальных отношений и как показатель нового общемирового тренда.

**Ключевые слова:** коммуникативная среда, коммуникация, культурный код, семиотический код, контекст восприятия, модель коммуникации, культурный дискурс, селфи.

Стремительное развитие информационного общества повлекло за собой изменения во всех сферах человеческой деятельности, прежде всего в коммуникативной сфере. Для коммуникативной среды на современном этапе развития характерно постоянное возникновение в ней абсолютно новых феноменов (смс-общение, блоги, различные социальные сети и др.), позволяющих сегодня практически каждому отправителю информации вступать в коммуникацию одновременно как с одним, так и со многими ее получателями, что еще совсем недавно, лет двадцать назад, было совершенно невозможно.

Предметом нашего исследования стал такой феномен современной коммуникативной среды как *селфи* (англ. “selfie” от “self” – сам, себя), означающий разновидность автопортрета, сделанного при помощи мобильных устройств со встроенной в них функцией фотоаппарата.

Принимая во внимание чрезвычайную популярность *селфи*, предпримем попытку разобраться в ее причинах, для чего и рассмотрим ключевые, с нашей точки зрения, для данной ситуации понятия – такие, например, как «современная коммуникативная среда», «коммуникация», «код», «культурный код».

*Коммуникативная среда* представляет собой исторически сложившуюся этносоциоязыковую общность, которая характеризуется стабильными и регулярными внутренними коммуникативными связями и определенной территориальной локализованностью [1]. В работах В.И. Карасика коммуникативная среда человека определяется как все пространство его коммуникации, т.е. «все реальные и потенциальные партнеры по общению, информация, которую индивид получает или может получить, чувства, которыми человек может поделиться с окружающими, и которые он способен воспринимать от них» [2, с.124]. В.Б. Кашкин, говоря о *коммуникативной среде*, отмечает, что практически все окружающее человека, составляющее его среду обитания, есть также и его, человека, коммуникативная среда. При этом часть коммуникативной среды составляют предметы и явления, могущие быть использованными в коммуникативной функции, другая же часть состоит из собственно средств коммуникации, для которых, как подчеркивает автор, передача сообщений является их основным назначением [3]. С точки зрения Н.В. Касьяновой, в *коммуникативной среде* осуществляется духовная, политическая, экономическая и производственная деятельность человека, а основными характеристиками коммуникативной среды являются социальный статус коммуникантов, их коммуникативные роли, а также степень мотивированности в обмене информацией [4].

Таким образом, в современных исследованиях понятие «*коммуникативная среда*» определяется как множество связей «автор — реципиент», действующие в комплексе с используемыми средствами передачи сообщений и условиями протекания коммуникативных процессов.

Проблемы исследования коммуникативных процессов, протекающих в той или иной коммуникативной среде, входят в число наиболее актуальных проблем для целого ряда наук (лингвистики, социолингвистики, теории



коммуникации, социологии и пр.). Как сфера научного знания, коммуникация имеет длительную историю, а само понятие насчитывает огромное количество определений. Не ставя перед собой задачи анализа имеющихся определений понятия «коммуникация», мы понимаем процесс коммуникации как социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, процесс обмена мыслями, идеями, представлениями, эмоциональными переживаниями, направленного на достижение взаимопонимания и взаимодействия.

В общих чертах процесс современной коммуникации можно представить следующим образом: отправитель, взаимодействуя с окружающим миром, получает информацию и кодирует ее с помощью различных, в том числе и современных, знаков (языковых, знаковых, символьных и др.). Закодированная информация посредством различных каналов доводится до адресата. Успешное декодирование получателем информации и будет свидетельствовать о состоявшейся коммуникации.

Для понимания сущности и механизмов коммуникации было разработано большое количество ее моделей. Такое разнообразие моделей определяется динамическим характером коммуникации, а также конкретной целью, которую в том или ином случае ставят перед собой исследователи. В рамках нашего исследования рассмотрим лишь некоторые из них, наиболее полно позволяющие раскрыть природу феномена *селфи*.

Обратимся к линейной модели коммуникации К.Шеннона и У.Уивера, находившей широкое применение в лингвистике на протяжении достаточно долгого времени и послужившей отправной точкой для многих последующих моделей. В основу модели коммуникации К. Шеннона и У. Уивера были положены пять элементов: *источник информации, передатчик, канал передачи, приемник и конечную цель*, расположенные в линейной последовательности. В дальнейшем модель пересматривалась и включала уже шесть компонентов: *источник, кодирующее устройство, сообщение, канал, декодирующее устройство и приемник*. Однако, несмотря на то, что данная модель сыграла значительную роль в развитии многих наук, связанных с обменом информацией, она имела ряд достаточно серьезных ограничений, не способствовавших более полному раскрытию сути процесса коммуникации, такие как:

- отражение преимущественно технических способов коммуникации. Человек рассматривается лишь в качестве «источника» или «приемника» информации;
- абстрагирование от содержания и смысла передаваемой информации;
- линейный, однонаправленный характер коммуникации, отсутствие обратной связи.

Идеи К. Шеннона получили дальнейшее развитие и интерпретацию в функциональной модели коммуникации Р.О. Якобсона, где *адресант* отправляет *сообщение*, написанное *кодом*, *адресату* (курсив и выделение

наше). Р. Якобсон выделил шесть наиболее значимых составляющих процесса коммуникации: *адресант*, *контекст* (то, к чему адресуется смысл сообщения), *сообщение*, *контакт* (некий канал, который выступает и как физический канал передачи сообщения, и как психологическая связь между адресантом и адресатом, обуславливающие возможность установки и поддержания коммуникации), *код* и *адресат*. Каждому из шести элементов модели Р.Якобсона соответствуют шесть коммуникативных функций:

- контекст → референтивная функция (отсылка на объект сообщения);
- сообщение → поэтическая функция (фокусировка на форме сообщения);
- адресант → эмотивная функция (выражение отношения адресанта к тому, о чем он говорит);
- адресат → конативная функция (непосредственное воздействие на собеседника, т.е. на адресата);
- контакт → фатическая функция (направленность на поддержание контакта в процессе коммуникации);
- код → метаязыковая функция.

Для нашего исследования несомненную важность и значение имеет вывод Р. Якобсона о том, что целью любой коммуникации является адекватность общения, основанная на понимании сообщения. Адекватность общения при помощи *селфи* достигается за счет использования, как адресантом, так и адресатом, одного и того же кода – визуального знака, требующего от обеих сторон коммуникации одного и того же контекста восприятия (социального, культурного, идеологического).

Следующей моделью, представляющей для нас интерес с точки зрения понимания природы феномена *селфи*, является модель коммуникации Ю.Лотмана. Им были предложены две модели передачи сообщения. Первая представляет собой наиболее, как отмечает Ю.Лотман, типовой случай направления передачи информации – канал «Я – ОН», где «Я» является субъектом передачи, обладателем информации, а «ОН» - объектом, адресатом [5, с.24]. В данной модели переменными составляющими являются носитель и получатель информации (адресант может заменяться адресатом). К постоянным же элементам относятся код и сообщение. Вторая коммуникативная система, которая, по словам Ю.Лотмана, находится в тени традиционной, типовой модели «Я – ОН», представляет собой «Я – Я» направление передачи информации. В этом случае субъект передает информацию самому себе, при этом сообщение в процессе коммуникации переформулируется и приобретает новый смысл. Как отмечает Ю.Лотман, подобное достигается в результате ввода второго, добавочного кода и «исходное сообщение перекодируется в единицах его структуры, получая черты нового сообщения» [5, с.25].

Ценным для нашего исследования является вывод Ю.Лотмана о том, что при передаче информации в системе «Я – Я» происходит качественная ее

*трансформация, приводящая к перестройке самого «Я»* (курсив и выделение наше). Передавая информацию самому себе, человек внутренне перестраивает и свою сущность, т.к. сущность личности представляет собой «индивидуальный набор социально значимых кодов, а набор этот здесь, в процессе коммуникационного акта, меняется» [5, с.26].

В свете всего вышесказанного мы можем идентифицировать *селфи* как семиотический код, передаваемый по каналу коммуникационной системы «Я – Я», при этом носитель информации остается неизменным, но само сообщение в процессе коммуникации приобретает новый смысл.

В рамках данной работы рассмотрим еще одну модель коммуникации, предложенную итальянским писателем и ученым Умберто Эко.

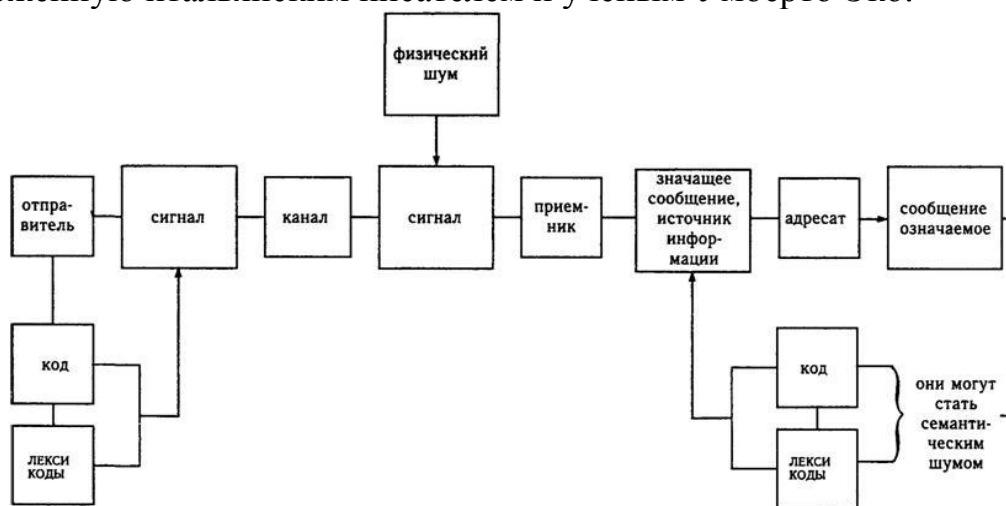


Рис.1. – Модель коммуникации У.Эко

Как отмечает Г. Почепцов, модель коммуникации У.Эко носит стандартный, прикладной характер. Однако У.Эко усилил ее путем ввода таких понятий как «лексикод» и «вторичный код». Под лексикодом и вторичным кодом при этом понимаются разного рода дополнительные коннотативные значения, которые известны лишь части аудитории [6].

Модели коммуникации Р.Якобсона, Ю.Лотмана и У.Эко разработаны в рамках семиотического подхода к коммуникации. Основными характеристиками данного подхода назовем следующие:

- коммуникация представляет собой процесс порождения и понимания новых смыслов;
- процесс декодирования получаемой информации занимает центральное место в процессе коммуникации, т.к. во время декодирования возможно изменение сущности личности адресата;
- модели коммуникации, разработанные в рамках семиотического подхода (Р.Якобсон, Ю.Лотман, У.Эко), в отличие от модели К.Шеннона и У.Уивера, носят *нелинейный* характер;
- в процессе коммуникации немаловажное значение имеет культурный контекст.

Таким образом, в рамках семиотического подхода *коммуникация*

понимается как взаимодействие, опосредованное знаками, знаковыми системами, языками, кодами.

Понятие *кода*, широко используемое в семиотике, позволяет понять и раскрыть механизм порождения смысла сообщения. В рамках нашей статьи рассмотрим размышления о коде Умберто Эко, содержащие его тройное определение:

- 1) как репертуар противопоставленных друг другу символов;
- 2) как правила сочетания, упорядочения символов, или как способ их структурирования;
- 3) как окказионально взаимооднозначное соответствия каждого символа какому-нибудь одному обозначаемому.

При этом У.Эко подчеркивает, что возможно выполнение одного или двух из указанных условий [7].

Для более полного понимания сущности семиотического кода У.Эко ввел понятие S-кода (собственно, «семиотический код»), для которого характерны следующие черты:

- организация высказывания по строгим правилам соответствия, комбинаторики;
- понимание высказывания под определенным углом зрения (таким образом, будет различаться организация высказывания, проведенная людьми разных профессий, образования и т.п.) [8].

Ученый подчеркивает экономичность кода, поскольку, чем большее количество символов используется в сообщении, тем больше вырастает число их комбинаций – сообщение при этом становится высокоинформативным, но непередаваемым, поскольку для его передачи требуется большое количество операций [7].

Таким образом, *селфи*, как семиотический код в трактовке У.Эко, возникло вследствие компрессии передаваемой информации, обеспечивающее адекватное понимание сообщения.

Канадский теоретик коммуникации Маршалл Маклюэн в своем труде «Понимание Медиа» (Understanding Media), рассуждая о средствах коммуникации, разграничивает их на «горячие» и «холодные». Он определяет «горячее» средство коммуникации как средство, «которое расширяет одно-единственное чувство до степени «высокой определенности». Высокая определенность – это состояние «наполненности данными» [9, с.14]. Фотография, по мнению М. Маклюэна, относится к «горячим» средствам коммуникации, поскольку она несет в себе большое количество визуальной информации. *Селфи*, как разновидность автопортрета, сделанного, как правило, на невысоком уровне, можно классифицировать как «холодное» средство коммуникации, поскольку оно дает минимальное количество визуальной информации.

Очень, на наш взгляд, подходит к *селфи* высказывание М.Маклюэна о том, что «с появлением фотографии люди открыли для себя, как делать визуальные сообщения без синтаксиса» [9, с.96]. С этой точки зрения природу феномена *селфи* можно рассматривать с позиции культурного

дискурса, в котором, «как части коммуникативного процесса между людьми, наиболее ярко проявляется его национально-культурная особенность, изучение которой, с одной стороны, позволяет выявлять его национально-специфические составляющие, а также успешно достигать поставленных коммуникативных целей в процессе межкультурного общения» [10, с.190].

Однако в рамках данной статьи мы ограничимся рассмотрением селфи в рамках семиотического подхода, т.к. сложность понимания селфи как культурного дискурса объясняется междисциплинарным характером самого дискурса, поскольку он «находится на стыке целого ряда научных дисциплин, таких как лингвистика, антропология, литературоведение, этнография, социология, социолингвистика, философия, психолингвистика, когнитивная психология и многих других» [11, с.74].

Рассуждая о фотографии как визуальном средстве коммуникации, М. Маклюэн отмечает, что фотография, а уж тем более *селфи*, создает «мир ускоренной быстротечности», в котором, с одной стороны, *селфи* есть дань современной моде, но с другой стороны, *селфи* создает эффект «упразднения времени», во многом аналогичный упразднению пространства телеграфом и телеграммой [9, с.100]. Первое *селфи* было сделано неким Робертом Корнелиусом еще в 1939 году, а само понятие появилось на австралийском интернет-форуме ABC Online в 2002 г. Спустя всего 10 лет оно было объявлено «словом года» и вошло в Оксфордский онлайн словарь современного английского языка.

*Селфи*, как разновидность цифровой фотографии, «стирает национальные границы и культурные барьеры и вовлекает нас в Семью человеческую, невзирая ни на какие частные точки зрения» [9, с.100]. В этом свете можно предположить универсальность *селфи* как культурного кода с универсальным для любой культуры языковым оформлением. Так, вербальную оболочку кода составляют: *релфи* (англ. *relfie* от *relationship selfie*) – автопортрет с любимым или близким человеком; *групфи* (от англ. *group selfie*) – групповой автопортрет; *селфишот* (от англ. *self* и *shot*) – снимок самого себя (синоним *селфи*); *фелфи* (англ. *felfie*, от *farmer selfie*) – автопортрет с животными. На невербальном уровне данный код понятен во всех культурах. Однако отметим, что отношение к разновидностям *селфи* может быть разным.

Реальность, образованная при помощи IT-технологии и ее посредника (компьютера, мобильного телефона, фотоаппарата и т.п.), имеет свою особенность: как известно, именно посредник задаёт характер и содержание общения, а разнообразная коммуникация - в рамках таких реальностей – строится и работает не по традиционным, уже принятым правилам.

Таким образом, вышеприведенные примеры свидетельствуют о том, что *селфи*, являясь неотъемлемой составной частью современной коммуникативной среды, - это один из самых распространенных сегодня способов общения, конструирования собственной идентичности и социальных отношений. Познание мира с самых древних времен всегда происходило в символической форме. Селфи, ставшее символом 2014 года,

еще раз подтвердило это правило миллионами выложенных в социальных сетях картинок на любую, даже серьезную (политическую, медицинскую, экономическую и т.п.) тему.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Словарь социолингвистических терминов / отв.ред. д-р филол. наук В.Ю.Михальченко. – М.: Ин-т языкознания РАН; Ин-т иностранных языков РАЛН, 2006. – 312 с.
2. **Карасик В.И.** Язык социального статуса. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.
3. **Кашкин В.Б.** Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
4. **Касьянова Н.В.** Лингвокультурологические особенности корпоративного блога как жанра Интернет-коммуникации (на материале английского и русского языков): дисс. ...канд. филол. Наук. – Ставрополь, 2015. – 209 с.
5. **Лотман Ю.М.** Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
6. **Почепцов Г.Г.** Теория коммуникации – М.: «Рефл – бук», К.: «Ваклер», 2001. – 656 с.
7. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 432 с.
8. **Усманова А.Р.** Код//Постмодернизм. Энциклопедия (под ред. Грицанова А.А., Можейко М.А.) – Минск: Интерпрессервис: Книжный дом, 2001. – С.364 – 365
9. **Маклюэн М.Г.** Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл.ст. М. Вавилова. – М.: Жуковский: «КАНОН – пресс – Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.
10. **Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г.** Межкультурный дискурс: понятие, содержание и стратегии изучения. – Вопросы методики преподавания в вузе. - №2(16). – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – С.188 – 197
11. **Попова Н.В.** Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов (на базе первого иностранного языка). – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 330 с.

**УДК 372.881.111.1**

**Л.В. Царева**

Санкт-Петербургская государственная  
художественно-промышленная  
академия им. А.Л. Штиглица.

### **АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И АФОРИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена проекту пособия по переводу с английского языка на русский, основанному на материале английских пословиц и афоризмов. Рассматриваются принципы организации и структура пособия. Особое внимание уделяется характерным чертам пословиц и поговорок, которые позволяют им функционировать в качестве эффективного методического средства. Даются рекомендации по использованию пособия в студенческих группах с разным уровнем языковой подготовки, а также в случае самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** поговорки, афоризмы, однооформленность, единицы постоянного контекста, переосмысление, сентенция, методическое средство.

Английские пословицы и афоризмы, издавна привлекавшие ценителей слова образностью и лаконизмом языкового высказывания, могут послужить не только источником интересного чтения, но и прекрасным методическим материалом для обучения переводу.

В настоящей статье рассматривается проект пособия по обучению переводу с английского на русский, основу которого составляют специально подобранные английские фразеологизмы - пословицы и афоризмы (авторские высказывания).

Каждое такое высказывание представляет собой законченную мысль; эта мысль, как правило, ритмомелодически организована и эмоционально окрашена. По сути, пословицы сохранились в народной памяти именно благодаря меткости мысли, заключенной в лаконичную, яркую языковую форму. Их можно сравнить с “миниатюрными художественными произведениями” [1:12], например, с изящными рисунками, теми, что дают простор для фантазии и удовольствия зрителя.

Что касается афоризмов, то есть все основания полагать, что образцом для их создания явились именно народные крылатые выражения. Художники слова черпали вдохновение в отобранной с безупречным вкусом сокровищнице народного языка. Многие брали за основу некое народное (или ставшее народным) высказывание и вносили в него новое содержание, полемизируя с первично заложенной в поговорке сентенцией.

Так, например, на основе поговорки “Necessity is the mother of invention.” [2:204] (Необходимость—мать изобретательности.) был создан афоризм Уильяма Тэккерея “Cupid is the father of invention.” [3](Купидон—отец изобретательности.).

Агата Кристи предложила более развернутый вариант: “I don’t think necessity is the mother of invention. Invention, in my opinion, arises directly from idleness, possibly also from laziness - to save oneself trouble.” [4:320] (Я не думаю, что необходимость—это мать изобретательности. Изобретательность, по-моему, возникает непосредственно из праздности, возможно также из лени—просто чтобы избежать неприятностей).

Один из признанных создателей литературного языка, Оскар Уайльд, был знаменит именно своими блестящими парадоксальными афоризмами, в основе которых лежит переосмысление общепринятых стереотипных высказываний. Приведем лишь один пример. Взяв за основу общеизвестное высказывание “Appearances are deceptive.” [2:193] (Внешность обманчива), Оскар Уайльд создал свой блестящий парадокс: ““It is only shallow people who don’t judge by appearances.” [3] (Только поверхностные люди не судят по внешности).

В английских народных высказываниях иногда используется эффект повторяемости одних и тех же звуков, что придает поговорке своеобразную красоту и запоминаемость. Например: « Money makes the mare

go.”[2:203](Буквальный перевод: деньги заставляют кобылу идти дальше). К аналогичному приему прибегают и создатели афоризмов. Так, у Чарли Чаплина встречаем: «All I need to make a comedy is a park, a policeman, and a pretty girl”[3] (Все, что мне необходимо, чтобы сделать комедию, это парк, полицейский и хорошенькая девушка.)

Приведенные выше высказывания и многие им подобные свидетельствуют о преемственности и родственности форм поговорок и афоризмов, что позволяет объединить их под одной рубрикой в рассматриваемом учебном пособии. Иногда в одном и том же блоке пособия присутствует и народное высказывание, и созданный на его основе авторский афоризм, что создает дополнительный интерес для вдумчивого читателя.

Например, рядом с народной пословицей “Where there’s a will, there’s a way.”[2:209] (Где есть желание, там есть и возможность) соседствует афоризм Мартина Гарднера ”Where there’s a will, there are relatives – and a murder.”[2:185] (Там, где есть завещание, есть родственники—и убийство). Как видим, при создании этого афоризма происходит характерная игра слов, меняется значение первой лексемы. При этом первоначальное, исходное высказывание как бы продолжает просвечивать сквозь вновь созданное, и таким образом возникает дополнительное напряжение и интерес.

В английской традиции литературный жанр афоризма довел до совершенства уже упомянутый выше Оскар Уайльд, а также его современник (кстати, тоже ирландец) Бернард Шоу. Их блестящие высказывания можно встретить в настоящем пособии, наряду с афоризмами других деятелей культуры, как классиков, так и современников.

Тематика высказываний касается прежде всего искусства и культуры, что особенно актуально в аудитории студентов художественных и гуманитарных специальностей. В них также можно обнаружить элементы чисто английского юмора и английской философии жизни. Разумеется, пособие не претендует на сколько-нибудь полный охват английских пословиц и афоризмов. Избранный ограниченный корпус языковых образцов (около трехсот единиц) представляет собой подборку оригинальных, запоминающихся языковых иллюстраций того или иного грамматического явления.

Подобранные поговорки и афоризмы организованы не по тематическому принципу, как это принято обычно в сборниках афоризмов, а по принципу однооформленности.[5:5] Каждый из четырнадцати разделов пособия посвящен одному грамматическому явлению, представляющему определенную сложность с точки зрения перевода с английского языка на русский. Приведем по-английски названия некоторых разделов: ONE, IT, INFINITIVE, COMPLEX OBJECT, COMPLEX SUBJECT, и т.д. Однооформленность направляет внимание студента на одно языковое явление, и оно легко запоминается.

Принцип однооформленности лежит в основе различных традиционных языковых упражнений по переводу, но специфика данного материала позволяет сделать процесс усвоения более эффективным. В



отличие от вырванных из контекста, и обедненных таким образом фраз, здесь мы имеем дело с законченными по смыслу и яркими по форме единицами постоянного контекста.

При переводе этих языковых единиц не удастся дойти до смысла, лепя слово к слову, как это порой происходит в студенческой аудитории, когда приходится “корпеть” над скучными упражнениями. Работа с пословицами и афоризмами требует определенной сосредоточенности, зато побуждает интеллект и воображение, что особенно ценится студентами-художниками. Дело в том, что учащимся предстоит не только перевести без искажения смысла тот или иной фразеологизм, но и понять его суть, да еще найти подходящий русский эквивалент. При этом студент приобщается к изысканным языковым образцам, сохраненным в народной памяти, либо созданным талантом отдельных личностей.

Работа над пособием предполагает решение нескольких методических задач, из которых главная — это актуализация некоторых проблемных с точки зрения перевода грамматических структур. В процессе перевода однооформленных фраз, причем фраз интересных и оригинальных, происходит наилучшее запоминание. Если в дальнейшем студент выучит несколько наиболее понравившихся высказываний, он станет “обладателем” определенной грамматической модели, пользуясь которой без труда, не вспоминая соответствующих правил, будет переводить подобные конструкции в новом тексте. Продолжая тренироваться, он сможет создавать по этой модели свои собственные фразы на иностранном языке.

Параллельно с актуализацией грамматических структур можно под руководством преподавателя совершенствовать фонетический и интонационный рисунок высказывания. Опыт показывает, что именно пословицы и краткие высказывания предоставляют наилучший материал для фонетического и интонационного тренинга. Произносительные навыки, отработанные на коротком языковом образце, переносятся затем в повседневную речь.

Многие из поговорок и афоризмов при дословном переводе выглядят несколько обедненными. Возьмем, например, английский афоризм “Don’t stare up the steps— step up the stairs.” (Не любуйся ступенями, ведущими вверх, поднимайся по ним.) [5:76]. Здесь для создания интересного языкового и смыслового эффекта “работает” инверсия (step – “подниматься по лестнице” или “ступенька”). Помимо этого наблюдается контраст омофонов (stare – stairs), а также повторяемость одного и того же звука (s). Естественно, что в переводе красота оригинала будет частично утеряна.

В подобных случаях следует обратить внимание студентов на то, какими способами в первоисточнике достигается художественный эффект. Далее следует предложить им найти, пусть и не совсем точную, но красивую аналогию в русском языке.

Возьмем, например, известную английскую поговорку “Don’t trouble trouble till trouble troubles you”. Здесь игра слов происходит за счет инверсии. К этой пословице можно подобрать, например, такой русский вариант: “Не

тронь лиха, пока лежит тихо”. В подобных наблюдениях и поисках воспитывается интерес и вкус к языку, как к родному, так и иностранному.

Рассматриваемое пособие можно использовать максимально свободно: как системно, так и выборочно; как в группах с сильной подготовкой, так и в более слабых; как с преподавателем, так и самостоятельно.

Порядок расположения материала таков, что в начале идут более простые поговорки, а в конце более сложные афоризмы. Таким образом, всегда можно выбрать то, что приемлемо на данном уровне языковой подготовки. Как было отмечено ранее, работа над такими фразами требует повышенного внимания, учитывая концентрированность мысли и яркость языковой формы. Отсюда следует методическая рекомендация обязательного отбора и сокращения материала в соответствии с конкретными учебными целями.

В более продвинутых учебных группах можно предложить выборочную работу лишь с теми блоками, которые требуют припоминания. Как показал опыт апробирования материалов пособия в студенческих группах, работа по переводу часто служит отправной точкой для обмена мнениями и комментариев на английском языке по поводу проблем, затронутых в пословицах и афоризмах.

Предлагаем примерный перечень вопросов, которые могут инициировать студенческие высказывания и дискуссии.

- Which of the phrases do you find the most topical?
- Do you remember any similar proverbs in Russian?
- Can you describe the situation when this proverb/quotation is really burning?
- Do you agree with the essence of this proverb/quotation?
- Which of the phrases are the most beautiful from the point of view of imagery and language form?

Чтобы исключить возможность неправильного перевода или ложного толкования смысла высказывания в конце каждого блока помещен ключ. В ключе приводится наиболее точный перевод, а также суть высказывания, если таковая не прозрачна для восприятия русского читателя.

Разумеется, возможны и другие варианты перевода, не противоречащие сентенции, заложенной в данном фразеологизме, а также новые, порой неожиданные ассоциации с русскими образцами. Иными словами, ключ не ограничивает творческой свободы переводчика, а лишь указывает нужное направление. При этом он незаменим в случае самостоятельной работы студентов.

В заключение отметим, что знакомство с английскими пословицами и афоризмами, даже в рамках сугубо учебной парадигмы, несомненно, расширяет кругозор студентов. Так происходит приобщение к максимально четко зафиксированному в языке гуманитарному и культурному опыту. Особый интерес вызывают страноведческие аспекты, касающиеся

английского восприятия жизни и английского юмора. Поработав над пособием, некоторые учащиеся желают расширить свои познания в этой области культуры и обращаются к другим информационным ресурсам.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Вяльцева С.И.** О критериях отбора и употреблении английских пословиц. // Словарь употребительных английских пословиц. М., 1988.
2. **Буковская М.В., Вяльцева С.И., Дубянская З.И., Зайцева Л.П., Биренбаум Я.С.** Словарь употребительных английских пословиц. М., 1988.
3. Quote Investigator: [веб-сайт]. – URL: [www.quoteinvestigator.com](http://www.quoteinvestigator.com). (дата обращения: 25.09.2015)
4. **Christie A.** An Autobiography. London, 2011.
5. **Лебединская Б.Я.** Английская грамматика в стихах. Пособие по английскому языку. М., 2000.
6. **Котий Г.А.** Сборник английских афоризмов. М., 2003.

УДК 378.147

**Т.Н. Корж**

филиал Московского государственного университета  
имени М. В. Ломоносова, Севастополь

### ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕРЕВОДУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются возможности, проблемы и трудности обучения студентов неязыковых вузов переводу в сфере профессиональной коммуникации. Представлен опыт обучения переводу текстов по специальности, рассмотрены основные проблемы, связанные с организацией обучения переводу студентов неязыковых специальностей, а также лингвистические трудности подязыков разных специальностей. Приведен методический цикл обучения адаптивному переводу с русского языка на английский студентов финансовых специальностей.

**Ключевые слова:** перевод в сфере профессиональной коммуникации, планирование, фоновые знания, глубинные смыслы, профессиональные концепты, адаптивный перевод.

**Введение.** Поскольку изучение иностранных языков на современном этапе строится на междисциплинарной интегративной основе и направлено на комплексное формирование и развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов неязыковых вузов [1], то умение переводить информацию профессионального характера с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный является крайне ценным для специалистов любых профилей подготовки. Уже больше десятилетия в

рамках дополнительного образования вузы России предлагают студентам и выпускникам вузов неязыковых специальностей получить дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», что, безусловно, повышает их конкурентоспособность и расширяет возможности трудоустройства.

Однако не у всех студентов и выпускников неязыковых вузов есть дополнительные финансовые и временные возможности для обучения по дополнительной программе. Поэтому целесообразно, на наш взгляд, уделить более пристальное внимание вопросу формирования переводческой компетенции студентов неязыковых вузов в курсе обучения иностранным языкам для профессиональных целей. На сегодняшний день задача овладения как минимум основами перевода в сфере профессиональной коммуникации стоит перед каждым студентом неязыкового вуза, поскольку современный специалист должен быть готов к работе с профессиональной иноязычной литературой, и объем всех деловых, научных и технических переводов на сегодняшний день составляет более девяносто пяти процентов от общей суммы переводимых текстов. Отсюда очевидна актуальность специального обучения будущих специалистов независимо от профиля подготовки навыкам перевода специальных текстов.

С другой стороны, перевод всегда рассматривался в методике обучения иностранным языкам как самый эффективный прием проверки понимания иноязычного текста. Типичным заданием в учебниках по иностранным языкам является задание «*Прочитайте и переведите текст*». Нередко преподаватель дает установку студентам «*Дайте дословный перевод текста / предложения*». Некоторые кафедры неязыковых вузов практикуют проведение конкурсов на лучший перевод. Эти факты свидетельствуют о том, что умение переводить с иностранного языка на родной язык ошибочно рассматривается как априори существующее в когнитивной сфере обучающихся, равно как и о недостаточной теоретической подготовке преподавателей иностранных языков неязыковых вузов к обучению переводу в сфере профессиональной коммуникации. Как справедливо отмечает Н.Н. Гавриленко, методика обучения переводу остается наименее разработанной областью [2, с. 9].

**Проблемы обучения профессиональному переводу студентов неязыковых специальностей.** В настоящей статье будет рассмотрен опыт обучения студентов и те проблемы, с которыми могут на практике столкнуться преподаватели иностранных языков неязыковых вузов при планировании и проведении курса перевода в сфере профессиональной коммуникации. Для успешного формирования навыков и развития умений переводить литературу по специальности, студентам неязыковых вузов необходимо владеть *лингвистической компетенцией*, включающей знания о языковой системе иностранного языка (лексической, грамматической, синтаксической, стилистической), а также знания о языковой системе родного языка; *предметной компетенцией*, т.е. общенаучные и специальные знания, необходимые для понимания узкоспециальных текстов;

**стратегической компетенцией**, представляющей собой совокупность переводческих приемов и стратегий.

Остановимся на трудностях и проблемах экстралингвистического характера. Первой (и на наш взгляд стратегической ошибкой) является планирование курса иностранного языка для профессиональных целей (LSP) и, соответственно, курса перевода в сфере профессиональной коммуникации, если таковой вообще присутствует в рабочих программах вуза. Как правило, курс иностранного языка для профессиональных целей преподаётся на младших курсах вуза (1-2 курсы), когда у студентов еще не сформирована достаточная предметная компетенция по базовой специальности. Отсутствие базовых (фоновых) знаний у студентов осложняет не только процесс их обучения, но и работу преподавателя, который вынужден выступать в качестве носителя профессиональных знаний, что не входит в круг его профессиональной компетенции. Отсюда крайне низкая эффективность курса, которая подчас приводит студентов к низкой самооценке, разочарованию в возможностях овладения иностранным языком.

Большое значение имеет базовая специальность студентов. Так для студентов специальностей «Прикладная математика», «Информатика и компьютерные науки» намного проще начать осваивать профессиональную лексику и профессиональный дискурс на английском языке уже на младших курсах в силу того, что английский язык можно по праву считать языком компьютерщиков и программистов. Большая часть фундаментальных трудов по компьютерным наукам написана на английском языке, крупнейшие IT компании мира работают в США, вся литература по программному обеспечению, документация, конференции, форумы пишутся и проводятся в основном на английском языке. Все языки программирования используют англоязычные лексемы. Поэтому студенты этой специальности легко понимают профессиональные тексты и подыскивают русские соответствия, опираясь не столько на лексику, сколько на профессиональную ситуацию, стоящую за текстом.

В отличие от студентов компьютерных специальностей студенты специальностей «Финансы», «Банковское дело» испытывают серьезные трудности, сталкиваясь со специфическими финансовыми категориями и понятиями в английских текстах. Отсутствие предметных знаний вызывает большие трудности в понимании базовых финансовых понятий, таких как *monetary base, legal tender, base money, bank money, tax liability* и др.

Еще более затруднительным представляется курс перевода в сфере профессиональной коммуникации для студентов специальности «Психология» из-за отсутствия у последних достаточных предметных знаний. Психологический дискурс английского и русского языка серьезно различается в способах описания психологических явлений, что приводит к тому, что только опора на внешнюю форму текста (лексику) может вызвать искажение его смысловой стороны (понятий и категорий психологии). Так, например, читая о процессах памяти, студенты затрудняются правильно идентифицировать процессы памяти *encoding, storage, retrieval*, переводя их

как «кодирование, хранение и извлечение» вместо «запоминание, удержание, вспоминание». Такие темы как *Intelligence, Burnout, Organization of autobiographical memory* непосильны для студентов, поскольку профессиональный контекст этих тем не актуализирует соответствующие концепты в силу их несформированности на родном языке.

В качестве следующей проблемы мы бы выделили неоправданные ожидания студентов от курса профессионального перевода, а иногда и просто непонимание целей и задач курса. Проведенный по окончании курса профессионального перевода опрос студентов второго курса специальности «Мировая экономика», показал, что многие из них имели весьма субъективное представление и ожидания от этого курса. Об этом свидетельствуют такие комментарии как «не учили новые слова и фразы», «мало говорили», «постоянно переводили», «много внимания русскому языку». И это не смотря на то, что в начале курса традиционно объяснялись цели и задачи курса, его специфика и отличия от курса общего английского языка. Это объясняется тем, что на младших курсах у студентов еще нет целостной картины своей специальности, и они не полностью осознают свои профессиональные потребности, и, следовательно, не могут еще полноценно планировать личную образовательную траекторию. Поэтому возрастает роль преподавателя как координатора, который обеспечивает «самоопределение и самореализацию студентов как языковой личности в процессе овладения и использования иностранного языка» [3]. В условиях неязыкового вуза целесообразно говорить о формировании профессиональной иноязычной личности и профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов средствами иностранного языка [4].

Собственно лингвистические проблемы при обучении переводу возникают в основном с терминологической лексикой специальности, поэтому курс перевода в сфере профессиональной коммуникации целесообразно проводить после курса иностранного языка для профессиональных целей (LSP). В идеальном варианте это должен быть курс, составленный преподавателем для конкретной группы студентов с учетом их специальности, будущих профессиональных задач, требований потенциальных работодателей (a tailor-made course). Курс иностранного языка для профессиональных целей, направленный на формирование иноязычного лексико-грамматического минимума, необходимого для успешного участия в иноязычной профессиональной коммуникации будет той основой, на которой в дальнейшем возможно формирование навыков и развитие умений перевода профессиональных текстов.

В условиях усложнения образовательных задач и повышения требований к обучению иностранным языкам необходимо пересмотреть общее распределение часов, отводимых на предмет «Иностранный язык». Как уже отмечалось, в большинстве неязыковых вузов изучение иностранных языков заканчивается после второго курса. Принимая во внимание специфику предмета, зависимость от практики, времяемкость формирования языковых навыков и развитие речевых умений, такое

распределение вряд ли оправдано. Ситуация усугубляется еще и тем, что экзамен по иностранному языку является вступительным в магистратуру. Перерыв в два года, естественно не способствует сохранению приобретенных навыков и умений, что не может не усложнить ситуацию с поступлением в магистратуру для большинства студентов.

На наш взгляд, распределение часов минимум на три курса обучения (без их фактического увеличения), было бы продуктивным и логичным. При такой ситуации, I-II семестр отводится на общий иностранный язык (General Languages) с достижением уровня A2 – B+; III – IV семестр – иностранный язык для специальных целей (LSP) общей направленности с охватом основных разделов изучаемой специальности и формированием навыков говорения и аудирования профессиональной литературы; V семестр – обучение беспереводному, зрелому чтению и формирование лексико-грамматической и концептуальной базы подязыка специальности по разработанному преподавателем курсу для конкретной специальности; VI семестр – перевод в сфере профессиональной коммуникации. При изыскании дополнительного времени на изучение иностранного языка в VII семестре возможно изучение иностранного языка для академических целей с акцентом на развитие навыков письма, а в VIII семестре – иностранного языка в сфере делового общения.

Собственно элементы перевода можно вводить уже при обучении зрелому чтению. Хотя на этом этапе основной целью является развитие умения беспереводного чтения, такой вид перевода как *адаптивный перевод* или *рендеринг* будет крайне полезным не только для закрепления лексико-грамматического минимума темы, но и для формирования и актуализации *профессиональных концептов* как сгустков знаний о конкретном явлении или ситуации профессиональной сферы [5]. Под адаптивным переводом понимают вид языкового посредничества, при котором содержание оригинала передается в преобразованной форме, обеспечивающей заданный объем и характер передаваемой информации [6].

Такие особенности адаптивного перевода / рендеринга представляют особую ценность для студентов неязыковых специальностей, изучающих английский язык для профессиональных целей (LSP). Поскольку рендеринг предполагает изложение, толкование информации, фактов, событий, содержащихся в тексте или статье, рендеринг-текст представляет собой инвариантную форму изложения содержания исходного специального текста. Сосредотачиваясь на сохранении содержательной стороны первичного текста, студенты свободны в выборе языковых средств для ее выражения. При этом, как правило, изложение текста включает собственный комментарий относительно актуальности сообщаемой информации, способа постановки и решения проблемы, затронутой в тексте, истории вопроса (background), дополнительную информацию по теме.

В разработанных нами курсах для студентов финансовых специальностей “Basics of Banking”, для студентов географов “Basics of environmental science” и студентов-физиков “Fundamental problems of Physics”

задание *Render in Russian* студенты выполняют на заключительном этапе работы с профессиональным текстом, после того, как через серию упражнений ими были закреплены лексические и грамматические аспекты читаемого текста.

Продемонстрируем методику обучения адаптивному переводу на примере разработанного курса для студентов финансовых специальностей “Basics of Banking”[7].

I. Первичная семантизация (с помощью стоп-перевода или выборочного перевода) текста профессиональной направленности. Студенты знакомятся с активной лексикой, обращая особое внимание на термины. Именно термины являются концептами, в которых отражен понятийный аппарат той или иной науки. Для закрепления и актуализации концептов текста после его семантизации выполняются задания:

***Exercise I. Find in the Text the Russian for:***

*A medium of exchange; a bank deposit; a valuable commodity; commodity money; fiat money; tax liability; tax credit; tax collection; monetary base; the Fed; securities; monetizing the debt; the borrower’s account; issue a loan; pay off a loan; hold reserves; transaction deposits; vault cash; savings accounts; certificates of deposit.*

***Exercise II. Find in the Text the English for:***

*Средство международных расчетов; ценный товар; товарные деньги; меновая стоимость; монета из ценного металла; слиток золота; придавать особый статус; бумажные деньги; основной товар; законное платёжное средство; налоговая ответственность; налоговая скидка; денежная база; Федеральный Резервный Банк; ценные бумаги; казначейство; заем; по номинальной стоимости; денежная наличность; сберегательный счет; депозитные сертификаты.*

II. На следующем этапе студенты выполняют продуктивные виды заданий. Они активно используют лексические единицы, освоенные на первом этапе.

***Exercise III. Answer the following questions:***

- 1. What is money?*
- 2. What nature can it be of?*
- 3. What is the tangible form of money?*
- 4. What is the intangible form of money?*
- 5. When money can be referred to as commodity money? ...*

***Exercise IV. Fill in the proper words:***

***Money functions***

*Money is any object or record, that is generally accepted as 1)\_\_\_\_\_for goods and services and repayment of debts in a given country or socio-economic context. The main functions of money are distinguished as: 2)\_\_\_\_\_; a unit of account; a store of value; and, occasionally, a standard of deferred payment. Any kind of easily verifiable record serves these functions as well as an object (an*

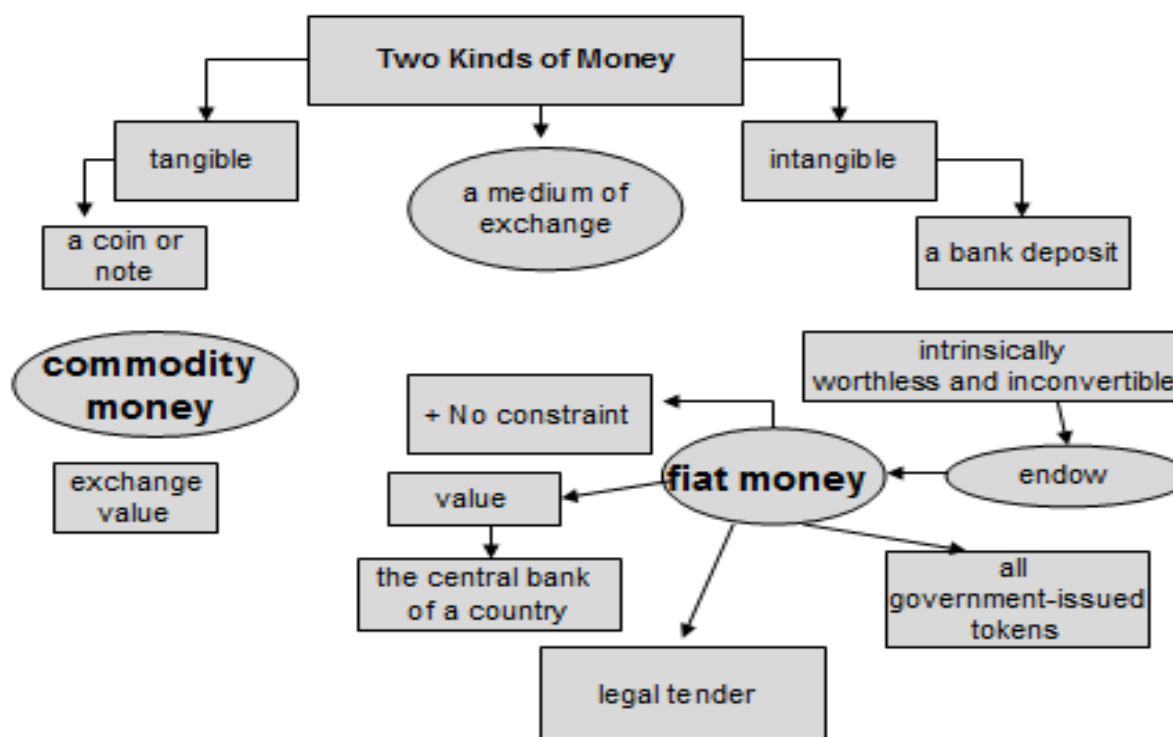


"object" that is taken as money actually serves as just a type of secure record), and 3) "\_\_\_\_\_" that exists only as secure records in computerized files, is now the most common form of money.

Money originated as 4)\_\_\_\_\_, but nearly all contemporary money systems are based on 5)\_\_\_\_\_. Fiat money is without 6)\_\_\_\_\_ use value as a physical commodity, and derives its value by being declared by a government to be 7)\_\_\_\_\_; that is, it must be accepted as a form of within the boundaries of the country, for "all 8)\_\_\_\_\_, public and private".

(commodity money, a medium of exchange, intrinsic, payment, debts, digital money, fiat money, legal tender)

**Exercise V. Speak about basic types of money using the scheme:**



На этом этапе происходит переход от внешней структуры текста к внутренней, глубинной. Студенты постепенно начинают понимать текст на уровне глубинных смыслов, интерпретируя содержание первичного текста в соответствии со своими фоновыми знаниями, особенностями мышления и языковыми возможностями. Интерпретация смысла всегда связана с переходом в восприятии текста на более глубинный уровень понимания, связанный 1) с процедурами логического вывода и получением выводных знаний; 2) с соотношением языковых знаний с неязыковыми [8].

Понимание текста проходит этапы, выделенные Е.С. Кубряковой: от осмысления текста по его компонентам; соотношения языковых форм с их значениями до выведения общего смысла текста на основе непосредственно данных в нем языковых единиц и установления отношений между ними [9]. В конечном итоге происходит структурирование профессиональной

информации и образование фрейма темы, концептуализация знаний. Студенты начинают видеть «мир за текстом», т.е. воспроизводить ту коммуникативную ситуацию, которая описана автором первичного текста [10]. В собственно курсе перевода в сфере профессиональной коммуникации умение визуализировать профессиональную ситуацию и описать ее на иностранном языке должно стать основной задачей при минимальном сжатом и функциональном изложении теоретических положений теории перевода.

III. Первые два этапа являются подготовительными для выполнения адаптивного перевода. Именно на этих этапах происходит необходимое накопление и усвоение лексических концептов по изучаемой теме. Поскольку, как известно, «перевод начинается там, где кончается словарь», первые два этапа логически готовят студентов к собственной иноязычной речевой деятельности по профессиональной тематике.

На этапе обучения адаптивному переводу выполняется под контролем и руководством преподавателя. После объяснения сути задания **Render in English**, преподаватель рассматривает и анализирует все предложенные студентами варианты перевода. Основой вариантов являются прочитанный текст и его пересказ. Так, первое предложение текста, который должны перевести студенты имеет смысловый эквивалент в прочитанном тексте: Фиатные (символические, бумажные, декретированные, ненастоящие) деньги = fiat money – деньги, не имеющие самостоятельной стоимости или она несоразмерна с номиналом = intrinsically worthless and inconvertible.

#### **Exercise V. Render in English:**

##### **Фиатные деньги**

Фиатные (символические, бумажные, декретированные, ненастоящие) деньги – деньги, не имеющие самостоятельной стоимости или она несоразмерна с номиналом. Фиатные деньги имеют ценность и способны выполнять функции денег, поскольку государство принимает их в качестве уплаты налогов, а также объявляет законным платёжным средством на своей территории.

На сегодня основной формой фиатных денег являются банкноты и безналичные деньги, находящиеся на счете в банке. При этом понятие «безналичные деньги» условно, так как речь идет по существу о безналичных (безденежных) расчетах, то есть о расчетах должников с кредиторами без использования наличных денег. ...

На первых порах предложенные студентами варианты будут иметь однообразную, упрощенную структуру (в основном с глаголами to be, to have, оборот there is/are). По мере практики, грамматические и синтаксические конструкции усложняются, студенты обучаются приемам компрессии и логического изложения информации.

**Выводы.** Как мы видим, обучение основам перевода текстов по специальности является актуальной и вполне осуществимой задачей в курсе преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. Многолетняя

практика обучения студентов неязыковых специальностей переводу специальных текстов показала целесообразность и необходимость такого обучения для формирования профессиональной концептосферы будущих специалистов. При рациональном планировании и распределении учебной нагрузки, курс обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации способствует формированию как лингвистической, так и предметной компетенции выпускника неязыкового вуза, повышает его рейтинг на рынке труда и готовит к успешному выполнению своих профессиональных обязанностей.

Сравнительный анализ дискурса изучаемой специальности на русском и иностранном языках позволит преподавателю выделить те трудности, с которыми столкнутся студенты в процесс перевода. В первую очередь необходимо научить студентов восстанавливать профессиональную ситуацию, стоящую за исходным текстом. Разработанный комплекс заданий для поэтапного формирования навыков адаптивного перевода профессиональных текстов свидетельствует о его эффективности и может быть рекомендован для обучения студентов разных специальностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. "Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов [Электронный ресурс]: примерная программа / под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. М., 2009. 24 с. URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf>. Дата обращения 25.08.2015.
2. **Гавриленко Н.Н.** Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации [Текст] / Н. Н. Гавриленко, М.: [б. и.], 2009, .Кн.1, 178 с.
3. **Клец Т.Е.** Функции и роль преподавателя в интерактивном обучении // Труды псковского политехнического института. Изд-во СПбГУЭФ, 2006, С. 52-54.
4. **Корж Т.Н.** Обучение аннотированию профессионально-ориентированных текстов (когнитивно-коммуникативный подход) / Т.Н. Корж, Севастополь, Изд-во РЕБЕСТ, 2015, 162 с.
5. **Корж Т.Н.** Обучение студентов экономических специальностей адаптивному переводу профессиональных текстов / Т.Н. Корж // Горизонты образования, Т.2, 2012. № 3. С. 128–131.
6. **Комиссаров В.Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. СПб., 2002. 271 с.
7. **Корж Т.М.** Basics for Banking: учебно-методические материалы для практических занятий по английскому языку для профессиональных целей / Т.М. Корж. – Севастополь: Рибест, 2013. 158 с.
8. **Валгина, Н.С.** Теория текста / Н.С. Валгина. Москва, Логос. 2003. – 173 с.
9. **Кубрякова Е.С.** Текст – проблемы понимания и интерпретации // Семантика целого текста. М.: Наука, 1987. С. 93-94.
10. **Сдобников В.В.** принципы обучения переводу или О чем еще не было сказано // Мосты. – 2015. – № 1(45). – С.51-59.

## КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Работа посвящена анализу генезиса задач и содержания коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре. Автор рассматривает зарождение подхода и его задачи, которые ставились в 90-е гг. XX в. Изменение социокультурного контекста изучения языков международного общения требует пересмотра некоторых положений этого подхода. В статье автор предлагает свое понимание задач и содержание данного подхода 25 лет спустя.

**Ключевые слова:** коммуникативно-этнографический подход, погружение, социокультурная компетенция, обучение культуре

Несмотря на то, что в культурологии и социологии этнографический подход существует довольно давно, в методике обучения иностранным языкам данный подход появился относительно недавно и ассоциируется с именем британского лингвиста и педагога Майкла Байрама [1, 2]. В конце 1980-х гг. им были разработаны теоретические основы этнографического подхода в рамках исследования по обучению английских студентов некоторым аспектам французской культуры в условиях иммерсии – погружения студентов в аутентичную языковую и культурную среду. Студенты исполняли роль этнографов. Они получали карточки с заданиями на наблюдение за коммуникативным поведением носителей языка и культуры в конкретных ситуациях. После наблюдений, они собирались вместе с целью обсуждения и интерпретации полученных данных. Доминирующими методами этнографического подхода выступали четыре основных метода этнографии: метод наблюдения, анкетирование, опрос и интервью. Остановимся подробнее на рассмотрении этих методов.

Первым методом этнографического подхода выступает метод наблюдения. Студенты погружаются в аутентичную среду языка и культуры страны изучаемого языка и делают наблюдения за коммуникативным поведением носителей языка в заранее обозначенных ситуациях общения. После сбора данных студенты встречаются для группового обсуждения полученных результатов и их интерпретации.

Вторым методом этнографического подхода выступает анкетирование. Студенты готовят анкеты, содержащие вопросы культурологического характера, предлагают их для заполнения носителям языка и культуры, после чего анализируют и интерпретируют данные. На основе такого анализа

студенты создают представления об определенном аспекте культуры страны изучаемого языка или об особенностях межкультурного общения в данной стране (культуре).

Третьим методом этнографического подхода является опрос. Он подразумевает сбор первичной информации с целью последующего анализа и интерпретации. Студенты создают вопросник по конкретному аспекту изучаемой культуры страны изучаемого языка, а затем опрашивают по нему желающих. Четвертым методом этнографического подхода выступает интервью. Он заключается в беседе студентов с носителями языка.

Совершенно очевидно, что на основе методов этнографии можно получить определенную информацию о языке или культуре страны изучаемого языка. Но, учитывая тот факт, что для большинства студентов погружение в аутентичную социокультурную среду будет носить фрагментарный характер, в первоначальной версии этнографический подход не в состоянии сформировать у обучающихся целостного представления о культуре страны изучаемого языка.

По мысли М.Байрама этнографический подход поможет студентам сформировать межкультурную компетенцию, в структурном плане состоящую из пяти компонентов: *«Отношения*: любознательность и открытость, готовность приостановить сомнение в правдивости других культур и убеждения в своей собственной; *Знания*: а) социальных групп, их продуктов и практики в собственной стране и в стране своего собеседника; б) общих процессов общественного и индивидуального взаимодействия; *Навыки интерпретации*: способность интерпретировать документ или событие из другой культуры, объяснять это и связывать его с документами из своей собственной; *Навыки овладения информацией и взаимодействия*: способность приобретать новые знания о культуре и культурной практике и способность использовать знания, отношения и навыки с учетом ограничений в режиме реального времени общения и взаимодействия. *Критическая культурная осведомленность / политическое образование*: способность на основе четких критериев критически оценивать родную культуру и культуру страны изучаемого языка» [2, с. 9].

На современном этапе развития методики обучения иностранному языку, а также учитывая тот факт, что преподавание иностранного языка в средних общеобразовательных школах и вузах России строится на коммуникативно-когнитивном и социокультурном подходах, П.В. Сысоев предлагает расширить задачи этнографического подхода и предлагает термин «коммуникативно-этнографический» подход. Под ним ученый понимает «один из культуроведческих подходов, направленных на изучение иностранного языка и культуры в условиях погружения обучающихся в языковую и социокультурную среду» [2, с. 11]. Соединение двух терминов – «коммуникативный» и «этнографический» в названии подхода неслучайно. Оно акцентирует важность двух неотъемлемых составляющих межкультурного общения. ««Коммуникативная» составляющая обозначает одну из основных целей обучения – обучение иностранному языку как

*средству общения через общение* с представителями разных стран и культур. «Этнографическая» – акцентирует важное условие реализации процесса обучения иностранному языку и культуре – обучающиеся должны находиться в языковой и социокультурной среде и выступать исследователями-этнографами, наблюдающими и изучающими иностранный язык и культуру посредством наблюдения за коммуникативным поведением представителей страны изучаемого языка и общения с ними» [2, с. 11].

К основным характеристикам коммуниктивно-этнографического подхода П.В. Сысоев предлагает отнести следующие:

- **индивидуализация и дифференциация обучения**, позволяющая учитывать индивидуальные способности, интересы и потребности обучающихся в области языкового и социокультурного образования;
- **погружение обучающихся** в языковую и социокультурную среду страны изучаемого языка для выполнения роли исследователей-этнографов, наблюдающих, исследующих и интерпретирующих явления языка и культуры;
- **использование методов этнографии и проблемных культуроведческих заданий** [4-6];
- **изучение явлений языка и культуры в реальном социальном и культурном контексте**;
- **коммуникативное обучение иностранному языку и культуре** (а) исследовательская работа обучающихся на основе методов проблемного обучения подразумевает непосредственное общение на иностранном языке с представителями языка и культуры (принципы речевой направленности и функциональности); б) постоянная смена используемых методов этнографического исследования, приемов, форм работы, речевых заданий, направленных на овладение иностранным языком и культурой страны изучаемого языка; в) изменение содержания обучения с учетом индивидуальных потребностей и интересов обучающихся; г) изучение варьирования речевого высказывания (лексический, грамматический, стилистический и др. аспекты) в зависимости от ситуаций формального и неформального общения);
- **социокультурное образование обучающихся** (а) изучение систем ценностей, значений и норм разных культурных групп (по территориальным, этническим социальным, религиозным и т.п. признакам) и выделение доминирующих ценностей культурного сообщества на конкретной территории; б) изучение культуры этноса во взаимосвязи с региональной (континентальной) культурой и взаимозависимости от нее; в) изучение национально-специфических социальных особенностей и особенностей речевого поведения представителей изучаемой культуры; г) изучение влияния культурной принадлежности (по территориальному, социальному, экономическому, религиозному и др. признакам) на образ и стиль жизни в стране ИЯ; д) формирование межкультурной компетенции студентов) [7, 8];

- **поликультурное образование обучающихся** (а) изучение палитры культур по конкретному аспекту (социальному, этническому, религиозному и т.п.) страны изучаемого языка; б) осознание обучающимся себя в качестве представителя родной культуры с многогрупповой принадлежностью (по религиозным, территориальным, социальным, политическим и др. аспектам); в) использование в обучении заданий на анализ, сравнение и сопоставление полученных данных (языкового, речевого или социокультурного материала) о разных культурных группах при сопоставлении родной и изучаемой культур; г) рефлексия обучающихся; д) формирование межкультурной компетенции обучающихся) [9, 10].

Таким образом, если на начальном этапе в 90-е гг. этнографический подход был направлен на изучение некоторых фактов или аспектов культуры страны изучаемого языка, чем не мог способствовать созданию целостного представления о культуре [1, 2]. То на современном этапе, как свидетельствуют работы Н.И. Алмазовой [7], П.В. Сысоева [9, 10] и В.В. Сафоновой [4, 8], изучение фактов культуры без рассмотрения их во взаимосвязи с историческим и социальным контекстами явно не достаточно как в дидактическом и методическом, так и в социокультурном планах. Дополненные задачи коммуникативно-этнографического подхода позволяют создать уникальные возможности для изучения иностранного языка и культуры в условиях иммерсии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Byram M.** Teaching and assessing intercultural communicative competence. UK: Multilingual Matters, 1997.
2. **Byram M.** Assessing intercultural competence in language teaching // Sprogforum. 2000. № 18. Vol. 6. Pp. 8-13.
3. **Сысоев П.В.** Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку и культуре: новые задачи и новые возможности в XXI веке // Иностранные языки в школе. 2015. № 1. С. 9-22.
4. **Сафонова В.В.** Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001.
5. **Сысоев П.В.** Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2-12.
6. **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.
7. **Алмазова Н.И.** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед.наук. СПб., 2003. 446 с.
8. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991.
9. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования. М.: Еврошкола, 2003.
10. **Сысоев П.В.** Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 42-47.

**АРХЕТИПИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ДЕРЕВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

Освещаются некоторые подходы современных литературоведов к сложной проблеме взаимоотношения фольклора и литературы. Рассматривается определение архетипа и определяется роль архетипов в художественном тексте. Анализ отрывков художественных произведений раскрывает тесную связь символического значения дерева с его архетипом и позволяет увидеть глубинные содержательные стороны художественного произведения. Актуальность исследования заключается в недостаточной изученности архетипических образов и символов в современной художественной литературе.

**Ключевые слова:** фольклор, символ, архетип, архетипический образ дерева, картина мира, художественный текст.

Настоящая статья посвящена исследованию архетипического образа дерева в современной художественной литературе. Общеизвестным в литературоведении является тот факт, что литература возникла на основе художественного опыта фольклора [1]. Проблема взаимодействия литературы и фольклора уже не одно десятилетие находится в центре внимания фольклористов, филологов, лингвистов. Значительный научный вклад в исследование разных аспектов фольклоризма, проблемы взаимодействия фольклора и литературы внесли российские учёные С.С.Аверинцев, М.М.Бахтин, Л.С.Выготский, Ю.М.Лотман, Д.Н.Медриш, Е.М.Мелетинский, В.Н.Топоров и др. Большинство учёных сходятся во мнении, что фольклор и литература образуют общую систему словесного искусства, свободно контактируют между собой, дополняют и обогащают друг друга. Однако, из-за разных сфер бытования, устной и письменной, приобрели ряд специфических особенностей.

Литературоведение выработало свои принципы анализа соотношения фольклора и литературы в творчестве писателя. Сначала выясняется отношение художника к фольклору, затем определяется круг фольклорных источников писателя, а далее характеризуются способы обработки фольклорного материала и интерпретируются элементы разных фольклорных жанров. Однако, если писатель не оставил сведений о своём отношении к фольклору, то выявляются и интерпретируются отдельные фольклорные элементы, особое место среди которых занимают архетипические представления писателя. Обращение литературы к фольклору может быть разнообразным, начиная от мотивов и заканчивая архетипами и символами.



В современном отечественном и зарубежном литературоведении наблюдается устойчивый интерес к личности и учению К.Г.Юнга, который первым ввёл понятие «архетип» в аналитическую психологию. Согласно К.Юнгу, архетипы представляют собой структурные элементы человеческой психики, которые «скрыты в коллективном бессознательном, общем для всего человечества» [2, с.36]. В литературоведении архетип понимается как универсальный прасюжет или прообраз, зафиксированный мифом и перешедший из него в литературу [3]. Таким образом, архетип – это «первичный образ, некий оригинал, некая совокупность древнейших общечеловеческих символов, прообразов, лежащих в основе мифов, фольклора и культур в целом и переходящих из поколения в поколение» [2, с.36]. Своеобразное переосмысление и «адаптация» теории К.Юнга в области литературоведения стали необходимой основой для целого ряда современных научных исследований.

За последние два десятилетия появился целый ряд диссертационных работ, в которых основным методологическим принципом явилось применение теории архетипов. Данная теория нашла широкое применение в научных изысканиях российских учёных А.Г.Бондарева, О.В.Латышко, М.А.Новиковой, В.А.Маркова, М.А. Хакуашевой и др. Несколько работ посвящено сравнительному анализу зарубежной и русской литератур в свете теории архетипов: В.С.Юдова «Художественная актуализация архетипического в европейской литературе первой трети XX века»; Т.А.Хитаровой «Архетипические образы верха и низа в романе с притчевым началом (на материале произведений А.Мердок, У.Голдинга, А.Платонова)».

М.А.Хакуашева в своей докторской диссертации «Формирование и развитие архетипических образов в кабардинской литературе» рассматривает архетип как универсальный символ, который может по-разному интерпретироваться в различных условиях, и считает поиск и описание ведущих архетипов, первообразов эпохи – главной задачей литературоведения [4].

Архетипы могут реализовывать свои значения в виде различных элементов текста (сюжетов, образов и мотивов) и дают возможность увидеть глубинные содержательные стороны художественного произведения.

Обратимся к одному из древнейших архетипических образов в мировой мифологии, фольклоре и литературе – образу дерева. С образом «мирового древа, древа жизни» в русской мифологии и фольклоре связано представление о единстве мира. Мировое древо – это ось и символ мироздания, модель самого мироустройства. В.Н.Топоров так определяет значение этой мировой универсалии: «Древо мировое («космическое древо»), характерный для мифопоэтического сознания образ, воплощает универсальную концепцию мира. Образ Древа мирового засвидетельствован практически повсеместно или в чистом виде, или в вариантах – «древо жизни», «древо плодородия», «мистическое древо», «древо познания» и т.п.; более редкие варианты: «древо смерти», «древо зла», «древо нисхождения». Именно с помощью этого образа, по определению

исследователя, «воедино сводятся общие бинарные смысловые противопоставления, служащие для описания основных параметров мира» [5, с.398].

В европейской традиции дерево также становится центральным образом-символом модели мира. Эту древнейшую традицию поддерживают и обновляют в европейской культуре тексты Ветхого Завета. Под Мамврийском дубом произошло событие огромной важности для всех христиан – явление Троицы Аврааму и Сарре, когда люди получили надежду на спасение и вечную жизнь, узрев Бога. Символика начала времён соединилась с «жертвенной символикой крестного древа» [1, с.96-97].

Во многих мифологиях дерево было символом жизни, центром мироздания, Космическое Древо Жизни соединяло подземный мир с земным и небесным и олицетворяло бесконечный жизненный круговорот. Здесь важно подчеркнуть четырёхчленность структуры дерева: ветки, крона, ствол и корни. Каждая часть дерева связывает его с определённой сферой мирового пространства. Дерево может иметь временной смысл – корни связывают дерево с землёй (прошлое), давая жизнь новым поколениям (будущее) и поддерживая жизнь ствола (настоящее). Дерево связано также с циклическим течением жизни природы: оно расцветает, цветёт, желтеет и опадает. И каждый из таких циклов может иметь сходство с определённой стадией человеческой жизни.

По мнению М.Ч.Ларионовой, и писатель, и читатели могут воспринимать тот или иной художественный образ как символ, но могут и не воспринимать. Это зависит от таких факторов, как образование, культурный уровень, род занятия, интуиция и т.д. Для того, чтобы читатель воспринял образ как символ, его значения, порождённые конкретным текстом, должны быть актуализированы. Однако, как утверждает М.Ч.Ларионова, «почти каждый символ формирует комплекс своих значений не в пределах какого-то произведения, а гораздо раньше, в истории культуры, иногда очень отдалённой от писателя и читателей...» [1, с. 94-95]. В качестве примера в монографии приводится символический образ дуба в романе Л.Н.Толстого «Война и мир». Дуб является символом жизни князя Андрея не только потому, что в произведении актуализирован комплекс символических значений дуба, но и вне романа обозначает жизнь в её круговороте и нескончаемости, «торжество жизни, счастье возрождения» [1, с.98].

Обратимся к символическому образу дуба в романе Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах» («Сдаётся в наём»):

“...Jolyon gazed through the leaves of **the old oak-tree** at that view which had appeared to him desirable for thirty-two years. The tree beneath which he sat seemed not a day older! So young, the little leaves of brownish gold; so old, the whitey-grey-green of its thick rough trunk. **A tree of memories**, which would live on hundreds of years yet, unless some barbarian cut it down – would see old England out at the pace things were going!” [6, p.33].

Джолион с трепетом и восхищением взирает на старый дуб, ведь дерево хранит память о прекрасно прожитых годах его жизни, его любви к Ирэн.

Дуб одновременно и молод, и стар, подобно Джолиону, который молод душой, но физически стар и чувствует приближающийся конец. А старый дуб будет жить сотни лет, каждый раз «молодея» весной. У кельтов существовал культ дуба, который символизировал божественную мудрость. Под дубом проводились различные праздники и ритуалы. Структура и комплекс значений данного символа сформировались ещё в глубокой древности и являются в художественном произведении способом кодирования авторской интенции. Актуализация комплекса символических значений дуба в романе Голсуорси «Сдаётся в наём» позволяет читателю увидеть глубинные содержательные стороны произведения. Неслучайно, что Джолион перед смертью приходит именно к старому дубу: «...On across the lawn he went, up the slope, **to the oak-tree**. Its top was alone glistening...» [6, с.186]. И после смерти Джолиона Ирэн и Джон приходят к старому дубу: «...walked a little, talked a little, till they were standing silent at last **beneath the oak-tree**...» [6, с.220]. Старый дуб хранит их любовь, их светлую память о Джолионе и становится символом жизни. Таким образом, символический образ дуба в романе Голсуорси «Сдаётся в наём» теснейшим образом связан с его архетипом и раскрывает авторскую интенцию.

В рассказе Дафны Дюморье «Яблоня» архетипический образ дерева служит сюжетообразующим фактором и наиболее ярко отражает особенности малой прозы писательницы. В рассказе повествуется о пожилой бездетной паре, уставшем от жизни муже и всегда недовольной всем происходящим вокруг жене. После смерти жены муж обвиняет её в своих несчастьях, олицетворяя умершую со старой яблоней в саду. Герой безжалостно срубает яблоню, пытаясь избавиться от воспоминаний о жене. Однако, возвращаясь поздно вечером домой, попадает ногой в пень, который остался после срубленного дерева. «Адские тиски» больно сжимают ногу. Другой персонаж рассказа, слуга Виллис, который ухаживает после смерти жены героя за садом, пытается противостоять «злу», т.е. желанию хозяина срубить старую яблоню. Для него – «она ... живая» [7].

Подобное восприятие Виллиса отражает его сакральное отношение к цветущей яблоне и представление человека о времени: прошлое (корни), настоящее (ствол) и будущее (ветки, крона). Рубка старой яблони в рассказе становится событием, в котором противостоят не только два персонажа, но и добро и зло. Вырубив яблоню, герой не просто уничтожает дерево, но и уничтожает прошлое, своё родовое древо жизни (корни). Наступает возмездие : нога попадает в расщелину пня, принося ему сильные страдания. Читатель понимает, что источником зла является сам герой, а эгоизм и гордыня приводят его к разрушению и уничтожению древа жизни. Однако в финале герой рассказа взывает к милосердным силам и автор намекает на возможность благоприятного исхода ситуации: «Из глаз у него текли слёзы, он всё глубже и глубже оседал в снег, и когда его губ случайно коснулась какая-то веточка, мокрая и холодная, ему почудилось, что это чуть заметное прикосновение руки, робко тянувшейся к нему в темноте» [7].

Таким образом, обращение Дафны Дюморье к архетипическому образу

дерева в рассказе «Яблоня» помогло автору показать сложность разграничения добра и зла в жизни и раскрыть ценностную ориентацию героев.

Интересен факт использования архетипического образа дерева у «нефольклорных» авторов. Так, в финале повести «451 градус по Фаренгейту» Бредбери приводит следующую цитату из последней книги Нового Завета «Откровение Иоанна Богослова»: And on either side of the river was there **a tree of life**, which bare twelve manner of fruits, and yielded her fruit every month; And **the leaves of the tree** were for the healing of the nations [8, с.213]. И это неслучайно, ибо главный герой, Монтэг, отказавшись от разрушения, начинает думать – и читать. После гибели в огне одной из нарушительниц закона, не пожелавшей уйти из подожженного дома, Монтэг задумался о ценности литературы и о смысле жизни. Став сам нарушителем закона, он отправился на поиски единомышленников, людей, которые объяснили бы ему то, что его волнует и тревожит. Упомянутое в финале рассказа **древо жизни** является символом возрождения и надежды главного героя и подсказывает читателю, что герой выбрал дорогу исцеления от бездуховности, а автор вселяет надежду на оптимистический исход событий.

Таким образом, проанализированные отрывки из произведений современных авторов позволяют сделать вывод о том, что символическое значение дерева тесно связано с его архетипом. Проведённый нами анализ подтверждает мысль Юнга о том, что архетип кристаллизуется в произведении в форме символа. Анализ показал, что архетипический образ дерева олицетворяет как непрерывность и неизбежность жизненного круговорота, так и торжество жизни над смертью, возможность преодоления невзгод и обретения надежды и веры в будущее. Вышесказанное помогает читателю проникнуть в глубинные содержательные структуры художественного произведения и понять замыслы автора.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Ларионова М.Ч.** Миф, сказка и обряд в русской литературе XIX века. – Ростов н/Д: Изд-во Рост.ун-та, 2006. – 256 с.
2. **Иудин А.А.** Архетипы в брендинге: специфика русской культурной традиции. – Нижний Новгород: НИСОЦ, 2008.
3. Введение в литературоведение. Литературные произведения. Основные понятия и термины / под ред. Л.В.Чернец – М., 1999.
4. **Хакуашева М.А.** Формирование и развитие архетипических образов в кабардинской литературе: Автореф. дис. док. филол. наук, Нальчик, 2008.
5. **Топоров В.Н.** Древо мировое // Мифы народов мира: Энциклопедия. Т.1. М., 1995, С. 389-406.
6. **Джон Голсуорси.** Сага о Форсайтах. Книга 3. Сдаётся в наём (на англ. яз.). – М.:Прогресс, 1975, 255 с.
7. URL: <http://lib.ru/ДЕТЕКТИВЫ/ДУМОРИЕ/dumorieb.txt>
8. **Бредбери Р.** 451 градус по Фаренгейту: Книга для чтения на английском языке. – СПб.: КАРО, 2013. – 224

**РЕЧЕВАЯ ПРАГМАТИКА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ +/- PRO-DROP  
ПАРАМЕТРА СУБЪЕКТНОГО МЕСТОИМЕНИЯ**

Употребления субъектного местоимения в испанском языке в рамках теории SLA (Second Language Acquisition) рассматривается сквозь призму различных направлений лингвистики. Мы в своем обзоре преподавания испанского языка коснемся таких понятий, как явные ссылки, фокус высказывания, контрастивный фокус и прагматический вес, и предложим пять основных правил, которым подчиняется практика обучения употреблению субъектных местоимений в испанском языке.

**Ключевые слова:** Second Language Acquisition (SLA) (англ. – Освоение второго иностранного языка), субъектное местоимение, +/- pro/drop параметр.

Такое явление как параметр употребления субъектного местоимения [+/- pro-drop параметр] в испанском языке в рамках теории SLA (Second Language Acquisition) рассматривается сквозь призму различных направлений лингвистики, включая теоретический синтаксис, социолингвистику и прагматическую фразеологию. Мы считаем, что данная проблема должна рассматриваться комплексно, так как выбор говорящего обуславливается грамматическими, семантическими, прагматическими, когнитивными и социо-диалектическими/коммуникативными факторами, а вариативное употребление субъектного местоимения имеет широкую географическую и социальную распространенность.

Многочисленные исследования случаев +/- употребления субъектного местоимения в испанском языке проводились с точки зрения вариативной перспективы, ориентируясь на частотность заполненной/нулевой позиции субъектного местоимения, а также на вероятность его использования при наличии/отсутствии ограничивающих факторов [7]. На самом деле, вариативность использования субъектных местоимений в личных конструкциях является предметом изучения в испанской диалектологии. Существует также мнение, что вариативность использования субъектных местоимений обусловлена текстовой прагматикой, функциональной и/или когнитивной составляющей [6]. Законы прагматики речи, которым следуют носители испанского языка, намного многофакторны, нежели их может объяснить грамматика. Зачастую учебная грамматика объясняет вариативность использования субъектных местоимений с точки зрения простого свободного выбора, но такое объяснение применимо лишь к ограниченному типу конструкций, например:

*Пример 1. Tú/Ø trabajas demasiado.*

*Пример 2. ¿Crees que yo/Ø tengo alguna duda?*

На самом же деле носители испанского языка четко различают случаи +/- употребления субъектных местоимений, и термин «свободный выбор» уместен (если вообще применим) только к ограниченному числу речевых ситуаций. Следующая структура является примером такого свободного выбора +/- употребления субъектного местоимения:

*Пример 3. Vine con Pepe a la oficina; Pepe/él/Ø vive cerca de mi casa*

В разговорном языке, однако, наблюдается тенденция преобладающего использования конструкций с нулевым субъектным местоимением в случаях, где следовало бы явно указать на подлежащее, следовательно, употребление последнего имеет характеристику свободного выбора. Традиционная грамматика оперирует терминами «выделение», «контраст» или «исключение неоднозначности», объясняя правило использования субъектных местоимений, но все они не дают точного определения этому правилу, и, следовательно, не объясняют порядок использования субъектных местоимений в речи.

Мы в своем обзоре преподавания испанского языка коснемся таких понятий, как явные ссылки, фокус высказывания, контрастивный фокус и прагматический вес и предложим пять основных правил, которым подчиняется практика обучения +/- употреблению субъектных местоимений в испанском языке.

Необходимость указания на подлежащее в испанском языке можно частично объяснить с точки зрения психологического фокуса внимания либо когнитивного состояния «внимания» [3]. Нечто всегда находится в фокусе, если внимание участников разговора можно считать сфокусированным на нем на основании его явности на данном промежутке речевого взаимодействия. Следуя этому подходу, мы можем указать на то, что данный статус «внимания» имеет лингвистическую корреляцию с соответствующими случаями употребления безударных местоимений и пустых позиций (т.е. нулевых местоимений). Другими словами, в случаях, когда предмет обсуждения однозначно известен и является фокусным центром данного контекста, наблюдается тенденция использования минимума безударных, а отсюда необозначенных языковых форм, включая нулевые подлежащие и безударные клитичные местоимения [1]. Рассматриваемый статус относится к «антецедентному явлению», т.е. такому ранее выделенному тематическому центру, к которому в рамках данного дискурса обращено все внимание на любом отрезке этого дискурса и который имеет однозначную анафорическую природу.

Первое правило – **правило «явной ссылки»** – гласит: всегда следует использовать нулевое подлежащее, когда предмет обсуждения находится в центре внимания говорящих, т.е. «в фокусе» дискурса на любом его отрезке, когда всегда подразумевается один и тот же предмет, принимая во внимание содержание контекста, информированность собеседников, семантику и морфологию глаголов. Такой прагматический подход может быть представлен следующим воспроизведением высказывания носителя языка,

где говорящий (а это лицо женского рода) использует нулевое подлежащее для обозначения как своей "primer amor", школы, себя и своего друга, только себя, так и собственно обсуждаемой ситуации. Она представляет нам "las chavas" при сохранении фокуса высказывания на одной теме – своем первом возлюбленном.

*Пример 4. ...Su nombre era es Luis Enrique Trejo López y [Ø] era el más guapo de la escuela [Ø] era una escuela muy chiquita entonces y [Ø] éramos... [Ø] estuve con él cortando y volviendo [Ø] creo que en quinto semestre [Ø] fue en quinto año las chavas de sexto lo acosaban mucho porque como [Ø] era muy guapo [Ø] lo acosaban demasiado y yo soy bien celosa...*

Здесь мы наблюдаем, что выбор нулевых подлежащих обусловлен тем, что соответствующие ссылки на них находятся «в фокусе».

Второе правило – **правило «смены фокуса»** – обусловлено наблюдаемой языковой тенденцией, получившей название нео-Грайсианского принципа, - которая указывает на то, что говорящему следует использовать только обозначенные формы (менее сжатые, более распространенные и менее привычные выражения) для указания на отличную от предыдущей интерпретацию, т.е. на другой, не прежний предмет, который также может быть выражен необозначенной альтернативной формой (например, нулевой). Другими словами, субъектное местоимение может рассматриваться как вводящее такое значение (или ссылку), на которое (в большинстве случаев) не указывает нулевое подлежащее. Второе прагматическое правило принимает во внимание тот факт, что носитель испанского языка всегда использует явное подлежащее для смены фокуса внимания на другой предмет, если этот предмет (1) на данном этапе разговора «не в фокусе» и (2) является отличным от того, на который ссылается нулевое подлежащее в этом же контексте. Студентам испанского языка в речевой практике следует вводить безударное, но явное подлежащее для переключения фокуса внимания и смены темы, для ссылки на отличающийся от указываемого нулевым подлежащим предмет. В приводимом примере явное подлежащее “yo” используется для переключения фокуса внимания с “mi amigo” на самого говорящего там, где нулевое подлежащее не в состоянии осуществить такое переключение.

*Пример 6. De la primera vez que [Ø] me enamoré no tiene mucho. [Ø] Fue el año pasado, de una persona que se llama Jonathan. El, [Ø] lo conocí porque [Ø] llegó un día a saludar a uno de mis mejores amigos y mi amigo entró. Yo estaba en la Preparatoria, y mi amigo entró a una clase y él se quedó haciéndome compañía y [Ø] empezamos a platicar, y así y este.*

Термин «фокус» имеет различные толкования в литературе. Согласно Ламбрехту «фокус сопровождает ввод новой информации», и он определяет это понятие с точки зрения презумпции и утверждения: «[фокус] есть элемент информации, когда презумпция и утверждения отличаются друг от друга. Фокус суть такая пропозиция, которая не может приниматься на веру в момент речи. Это элемент, не подлежащий предсказанию или прагматическому восстановлению в предложении» [5].

В романских языках интонационное ядро является элементом фокуса и самым ритмически выделенным словом в интонационной фразе. Принято считать, что фокусом может быть как вновь вводимая информация, так и ранее введенная информация, поэтому он может быть как и темой, так и фокусом высказывания. Идальго-Даунинг определяет порядок слов в предложении как фактор, который отличает вновь введенный фокус от контрастивного: выделяемые элементы, являющиеся вновь введенной или непрезумпционной информацией, располагаются, как правило, в финальной позиции предложения в отличие от контрастирующих элементов [4].

*Пример 7. ¿Quién paga?, и ответы:*

7. a. YO pago [у по т́]. (так называемый контрастирующий фокус)

7. b. Pago YO. (так называемый вновь вводимый непрезумпционный фокус)

Элементы контрастирующего фокуса имеют просодическое выделение для того, чтобы привлечь внимание собеседника к этим элементам и указать на их контрастирующее значение по отношению к другим возможным участникам события. Таким образом, мы готовы предложить к рассмотрению **третье правило** +/- употребления субъектных местоимений в случаях их указания на фокус, и, следовательно, выделяемых просодически – правило **«контрастивного фокуса»** - которое требует их явного присутствия в предложении. Следует употреблять явное подлежащее во всех случаях, когда оно вводит новую/непрезумпционную информацию (обычно в постпредикатной позиции) и когда оно (имплицитно или эксплицитно) является противоположным другой ссылке в дискурсе. Следующий пример иллюстрирует применение правила контрастивного фокуса.

*Пример 8. ... [Ø] pasamos mucho tiempo juntas además como que [Ø] es una retroalimentación, yo dependo de ella y ella de mí, [Ø] podemos hablar de de tontería y...*

Для обозначения необходимости употребления явного субъектного местоимения для того, чтобы указать на то, что высказывание имеет «личностную направленность и содержит эмоциональную составляющую» или усилить» позицию» говорящего в том, что он говорит, введен такой термин, как «прагматический вес» [2]. Согласно определению, явные субъектные местоимения, используемые для этих целей, всегда обусловлены тематически и, поэтому, произносятся первыми. Они обозначают большее личностное посвящение и усиливают причастность говорящего к тому, что говорится. Тематически обусловленные явные субъектные местоимения также могут указывать, что приверженность эта имеет первостепенное значение либо способствовать тому, чтобы говорящий начал свое выступление/фразу, как только ему это будет позволено. Например: анализ речевых конструкций показывает, что частое употребление явного *yo* с глаголами выражения мнения, убеждения или просьбы (*creer, pensar, decir*), а также с глаголом (*saber*) указывает на то, что говорящий хочет прибавить прагматический вес тому, что говорится. Такой же прием используется и с глаголами эмоциональной семантики *sentir* и *querer*.



*Пример 9.1. ... O sea verla así, muy muy débil, muy vulnerable, ... Yo lo sentí muy feo. Ahorita ya gracias a Dios [Ø] ya está recuperándose, ...*

*Пример 9.2 ... La primera vez que [Ø] me enamoré y yo creo que [Ø] ha sido la única, ...*

*Пример 9.3.. ... primero [Ø] fue una amistad así muy bonita y como de tres, cuatro meses. De hecho yo siento que a veces [Ø] me hacía más caso a mí que a su novio, ...*

На основании вышеизложенного **четвертое правило** +/- употребления субъектного местоимения, обозначающего 1-е лицо (т.е. говорящего), - правило «**прагматического веса**» - мы формулируем следующим образом: следует использовать явное субъектное местоимение YO с глаголами, обозначающими просьбу, убеждение, мнение, эмоции или знание для добавления высказыванию прагматического веса, для обозначения твердой позиции, для указания на большие вложения либо эмоциональные переживания, или на его чрезвычайную значимость.

Также отмечается, что глаголы, употребляемые говорящим для ввода в речь метафорических комментариев по поводу предыдущего или последующего высказывания, теряют свои истинно-функциональные значения. Чаще всего такой трансформации подвержены глаголы с лексическим значением знания и наблюдения; они получили характеристику эпистемологических вводных [8]. Такие глаголы употребляются для обозначения убежденности говорящих в том, что они говорят, либо для ослабления или смягчения силы высказывания. Также эти глаголы указывают на позицию говорящих по отношению к их высказываниям. Испанские эпистемологические вводные *no sé* или *digo* указывают на осмысление говорящим своего же повествования. Такие выражения имеют функцию ремарок или оценочных комментариев по сути содержания высказывания, и, будучи таковыми, эти слова не являются ключевыми, а, скорее, безударными вводными конструкциями. Последнее может служить объяснением того, что вместе с такими вводными выражениями употребляются только нулевые субъектные местоимения. Но следует учитывать тот факт, что имея в своем составе глагол в форме 1-го лица единственного числа и нулевое подлежащее, эти вводные конструкции не относят говорящих к фокусу обсуждения, и на этом основании за ними следует местоимения YO для того, чтобы вернуть дискурс к фокусу.

*Пример 10.1. "Pues [Ø] busca, adelante". [Ø] No sé, pues [Ø] era muy cómodo de ...*

*Пример 10.2. ... [Ø] hablo por mis hermanos que también [Ø] digo, este, mi mamá es enfermera, una ...*

*Пример 10.3.. ...va a pasar a sexto de primaria. [Ø] Digo y yo a mi mamá, la admiro por ese ..*

**Пятое правило** +/- употребления субъектного местоимения – правило «**эпистемологического вводного**» - нами формулируется следующим образом: следует употреблять нулевое подлежащее во вводных конструкциях для оценки предыдущего или последующего высказывания, для смягчения его силы или для высказывания оценочного суждения по сути дискурса.

Итак, мы выделяем пять правил речевого поведения при обращении к синтаксической функции подлежащего, выражаемого субъектным местоимением: правило «Явной ссылки», правило «Смены фокуса», правило «Контрастивного фокуса», правило «Прагматического веса» и правило «Эпистемологического вводного», - которые могут составлять основной регламент +pro-drop параметра при освоении испанского языка как иностранного в русскоговорящей аудитории, так как, несмотря на то, что русский глагол имеет такую же сильную парадигму для обеспечения концентрации внимания на фокусе дискурса с нулевым подлежащим, особенности испанской речевой прагматики требуют, чтобы этот практический опыт был озвучен и введен в систему практических речевых упражнений во время самостоятельных и аудиторных занятий.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Silva-Corvalán, C.** (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press [Электронный ресурс] – режим доступа <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/bibliogs/contact.htm> Дата обращения 14.08.2014
2. **Morales, A.** (1997). *La hipótesis funcional y la aparición de sujeto no nominal: El español de Puerto Rico*. [Электронный ресурс] – режим доступа - <http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/42.pdf> Дата обращения 08.08.2014.
3. **Gundel, J. K., Hedberg, N., & Zacharski, R.** (1993). *Cognitive status and the form of referring expressions in discourse*. [Электронный ресурс] – режим доступа - <http://www.ling.upenn.edu/papers/pwpl/v6.1/gundel.pdf> Дата обращения 12.08.2014.
4. **Blackwell, S. E.** (2003). *Implicatures in discourse: The case of Spanish NP anaphora*. [Электронный ресурс] – режим доступа - <http://linguistlist.org/issues/indices/Review2005.html>. Дата обращения 08.08.2014.
5. **Lambrecht, K.** (1994). *Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press [Электронный ресурс] – режим доступа - [http://ccl.pku.edu.cn/doubtfire/Syntax/Construction\\_Grammar/Construction%20Grammar%20Website.htm](http://ccl.pku.edu.cn/doubtfire/Syntax/Construction_Grammar/Construction%20Grammar%20Website.htm) . Дата обращения 08.08.2014.
6. **Hidalgo Downing, R.** (2003). *La tematización en el español hablado*. [Электронный ресурс] – режим доступа - <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no11/hidalgo.htm> Дата обращения 08.08.2014.
7. **Davidson, B.** (1996). *Pragmatic 'weight' and Spanish subject pronouns: The pragmatic and discourse uses of 'tú' and 'yo' in spoken Madrid Spanish*. [Электронный ресурс] – режим доступа - [http://www.academia.edu/4484924/Constructions\\_and\\_pragmatics\\_Variable\\_middle\\_marking\\_in\\_Spanish\\_subir\\_se\\_go\\_up\\_and\\_bajar\\_se\\_go\\_down](http://www.academia.edu/4484924/Constructions_and_pragmatics_Variable_middle_marking_in_Spanish_subir_se_go_up_and_bajar_se_go_down) Дата обращения 08.08.2014.
8. **Thompson, S. A., & Mulac, A.** (1991). *A quantitative perspective on grammaticalization of epistemic parentheticals in English*. In E. Traugott & B. Heine (Eds) [Электронный ресурс] – режим доступа - Дата обращения 08.08.2014. <http://www.comm.ucsb.edu/sites/www.comm.ucsb.edu/files/sitefiles/people/faculty/mulaca/cv-mulac.pdf> Дата обращения 16.08.2014.

## СТИЛИСТИКА ГАЗЕТНЫХ МАТЕРИАЛОВ БРИТАНСКИХ ТАБЛОИДНЫХ ГАЗЕТ

Проанализирован газетно-публицистический стиль речи, а именно поиск литературности во внелитературных контекстах. На конкретном языковом материале проводится исследование некоторых языковых явлений, с которыми мы сталкиваемся в практическом применении полученных знаний. В данной статье представлены особенности языка газеты. В качестве материала для исследования используются очерки, статьи, заметки, репортажи, комментарии самых популярных британских таблоидных газет: "Daily Mail", "Daily Express", "Mirror", "The Sun".

**Ключевые слова:** текст, газета, публицистика, литературность, жанр, таблоид, стилистика, лексика

**Введение.** Жизнь общества постоянно меняется, а язык, обслуживающий общество, быстро реагирует на эти изменения. Общественные трансформации, как в зеркале, отражаются в языке. Публицистический стиль в большей степени, чем все остальные стили языка, воспринимает эти изменения. Многозначность, ресурсы словообразования, эмоционально экспрессивная лексика, средства стилистического синтаксиса, актуальность тематики, обсуждение проблем политического, экономического, морального, культурного характера определяют и возможности применения газетно-публицистических текстов на занятиях по иностранному языку в вузе. Они позволяют вести различные приемы работы с ними, реализующие личностно-ориентировочные технологии обучения, а также методы исследования особенностей газетных статей: аналитический метод, функционально-стилистический, лингвистический, сопоставительный методы, использовать групповые формы учебной деятельности как фактор интенсивного обучения [1].

Результаты исследования могут быть использованы на лекциях по переводу спонтанной речи, по обучению самостоятельному чтению современных британских газет, для лекций по стилистике функциональных стилей, а также с целью ознакомления с рациональными методами работы с британскими таблоидными газетами. Работа с газетными текстами является важным аспектом в процессе обучения иностранному языку, т.к. газетный материал, как никакой другой, дает возможность овладения современной лексикой, знакомит с новыми явлениями, характерными для состояния языка на сегодняшний день.

**Газетный стиль и особенности публицистики.** Газета как понятие публицистического стиля является весьма объемным, а газета как предмет изучения относится к публицистическому стилю, поэтому рассматриваться будет главным образом один пласт публицистики - газетный стиль (на материале британских таблоидных газет). К основным чертам ее языка относятся: экономия языковых средств, лаконичность изложения при информативной насыщенности; отбор языковых средств с установкой на их доходчивость; использование общественно-политической лексики и фразеологии; использование характерных для данного стиля речевых стереотипов, клише; жанровое разнообразие и связанное с этим разнообразием стилистического использования языковых средств: многозначности слова, ресурсов словообразования (авторские неологизмы), эмоционально-экспрессивной лексики; совмещение черт публицистического стиля с чертами других стилей (научного, официально-делового, литературно-художественного, разговорного), обусловленное разнообразием тематики и жанров; использование изобразительно-выразительных средств языка, в частности средств стилистического синтаксиса (риторические вопросы и восклицания, параллелизм построения, повторы, инверсия и т.д.).

Газетному и публицистическому стилям свойственны все языковые функции за исключением эстетической и контактоустанавливающей. Впрочем, вероятно, правильнее сказать, что эстетическая и контактоустанавливающая функции не отсутствуют, а имеют особый характер и выполняются главным образом графическими средствами: шрифтами, заголовками, которые должны бросаться в глаза и привлекать к себе внимание даже издали, делением на полосы и распределением одной статьи по разным страницам, чем увеличивается шанс каждой статьи попасться читателю на глаза, особыми заголовками к параграфам [2].

Остановимся более подробно на особенностях речевого стиля современных английских газет, которые издаются в Великобритании, они делятся на две большие группы: газеты «качественные» - широкого формата и таблоиды (Broadsheets and Tabloids). Таблоидная – малоформатная газета, выполнена не на традиционном листе [A2](#), а на вдвое меньшем листе [A3](#), рассчитанная на широкий круг читателей, публикующая сенсационные, низкопробные сообщения со множеством иллюстраций [3]. В Великобритании таблоидными газетами являются the Daily Mirror, the Daily Express, the Sun.

Таблоидная газета как предмет изучения относится к публицистическому стилю. Выбор таблоидных газетных изданий обусловлен тем, что они наиболее интересны с точки зрения языка, содержания и дизайна. Они рассчитаны на массового читателя, следовательно представляют собой вполне доступный материал для изучения. Газеты представляют собой аутентичный материал, что обуславливает ее ценность и практичность. Газеты "Daily Mail", "Daily Express", "Mirror", "The Sun" являются популярными или массовыми газетами. Они содержат большое разнообразие сюжетов, типов текстов и языковых стилей, которые достаточно трудно обнаружить в обычных учебных пособиях. Для них характерны крупные, на всю первую полосу заголовки, краткие материалы, пестрая верстка, множество фотографий.

Итак, публицистика - особый род литературы, своеобразный по форме, методу подхода к действительности, средствам воздействия. Публицистика тематически неисчерпаема, труднообозрима, огромен ее жанровый диапазон, велики выразительные ресурсы. По силе воздействия публицистика не уступает художественной литературе, а кое в чем и превосходит ее [4].

**Газетный заголовок.** Специфические функциональные и лингвистические черты газетного заголовка обуславливают выделение его в отдельный жанр журналистики. Трудности понимания заголовка часто обусловлены разнообразием лингвистических средств, представленных в нем [5]. Заголовки газеты должны привлечь наибольшее количество читателей, иными словами, обеспечить нормальное функционирование самой газеты. Поэтому заголовки английской таблоидной газеты прежде всего выделяются своей внешней особенностью — они напечатаны иногда очень крупным шрифтом. Как известно, газетный заголовок в сжатой форме информирует читателя об основной теме статьи. Заголовок во многом детерминирует выбор читателя, ведь часто именно от него зависит, будет ли статья, стоящая под ним, прочитана или нет. Все это создает и "особый язык" газетных заголовков, т.е. особый набор стилистических и синтаксических приемов с целью воздействовать на читательский выбор.

Языковые особенности заголовков английской газеты обуславливаются их функциональным назначением — кратко изложить содержание заметки возможно в более сенсационном виде. В заголовках опускаются артикли, связочные глаголы. Часто употребляются неличные формы глагола: герундий, причастие, инфинитив. Многие заголовки английских газет построены в виде *вопросов*, которые имеют целью привлечь внимание читающих к содержанию сообщения, например: WITH THIS RING, HAS MICK PICKED BRIDE NO3? (Daily Mail).

Часто в целях *эмфазы* в заголовках используется повтор, например: Shame! Shame! Shame! (Daily Mail). *Идиома*: Blair comes off the fence to back euro. Learn the rules - I don't do doormat (the Daily Mail); *Сравнение*: Villagers sick as parrot. Crashscene *Игра слов*: Fisherman nets lotto jackpot. like a battle field (the Sun). Car-makers drive up profits (the Daily Mail); *Метафора*: VIDEO:How my great backpack adventure turned into a 7-month Indian jail hell. The nightmare of marrying a man with a bitter ex wife: Join The Second Wives Club. *Неологизм*: Why it's time to get shirty. *Рифма*, построенная на *аллитерации*: My beautiful baby was starving to death, until I defied the "breast is best" bullies [6].

Перечисленные особенности заголовков английских газет не исчерпывают многообразия их форм. Мы приводим лишь наиболее характерные, часто встречающиеся типические формы. Заголовки английских газет оказывают значительное влияние на общие нормы развития стиля английских газет.

**Классификация литературных приемов.** Таблоиды имеют высокую степень стандартизации используемых средств: стандартные *термины и названия* и т.п. (эта особенность прежде всего характерна для новостных материалов и отражает стремление их авторов создать впечатление абсолютной объективности и беспристрастности), например: cyclical neutropenia (Daily Mail), mastectomy (Daily Mail), Eriocnemis isabellae (Daily Mail), anorexia (The Sun).

Для английских газет таблоидного формата характерны следующие *графические средства выделения* (графологические отклонения): многие слова пишутся с большой буквы, целый ряд слов и словосочетаний печатаются курсивом, некоторые слова, в особенности собственные имена обозначены не полностью, а только первой и последней буквой, а это значит, что слова, которые хочет подчеркнуть автор каким-либо образом выделены. Вот образец такой газетной информации выделение курсивом: The truth is that there *is* no wider European cultural identity, merely a series of localised voting blocks (Daily Mail) или жирным шрифтом, например: But Rosie says it is a myth **ALL** footballers have bad taste (The Sun); множество *сокращений*, например: DJ, EU, EEC, 2<sup>nd</sup>, UK, NZ, Man Utd; *цитат прямой речи*, отмеченных кавычками, и косвенной речи: He said: "A 44-year-old man was arrested on suspicion of obstructing police and was taken to a west London police station."He subsequently received a caution for obstructing police (Daily Express).В газете встречаются слова так называемого «сленга», например: Phoney, Fat, Jail, Cool, Morons, moronic, Rubbish, idiots.

Вообще смешение разговорных и книжных элементов языка становится ведущей лексической характеристикой таблоидных газетных статей, рассчитывающих на завоевание доверия широких масс читателей: *Повторы*, использованные в стилистических функциях эмпазы, обычно классифицируются по композиционному принципу, то есть месту повторяющейся единицы в составе предложения или абзацах коммуникации, охватывающих ряд высказываний, например: This sad state of affairs - and yes, I do think it's sad that we haven't won since Katrina And The Waves with Love Shine A Light two days after Tony Blair entered Downing Street in 1997 - is in many ways a parallel of the situation in the EU (Daily Mail (DM)); *Аллитерация* особый стилистический прием, цель которого создание дополнительного музыкально-мелодического эффекта высказывания. Например: feel tossed and torn (Daily Mail), Look better, live better, cook better (Daily Express).

К числу стилистических приемов, в какой-то степени родственных эпитету (по функции, но не по лингвистической природе), относится *сравнение* (simile): as, such as, as if, like, seem и др., например: like a slab of steak, Britain as the sick man of Europe. *Аллюзии* — это ссылки на исторические, литературные, мифологические, библейские и бытовые факты, например: role of the Tin Man in The Wizard Of Oz; *Метонимия* — это отношение между двумя типами лексических значений — предметно-логического и контекстуального, основанное на выявлении конкретных связей между предметами, например: to get famous faces designing clothes; *Тавтология* — (греч. tautología, от tautó — то же самое и lógos — слово), например: a life of fame and glory; *Каламбур* — словосочетание, содержащее игру слов, например: extraordinary woman with the ordinary size. *Идиома*: Cast your eye, fell in love [7].

Анализируя таблоидные газеты выделяем следующие виды эпитетов, например: eternal youth (постоянный), Gucci look (пояснительный), Pretty pills (метафорический), а также out-of-contract Great Britain star Shaun Johnson (фразовый) и melancholic faces (метонимический). Эпитеты являются мощным средством в руках писателя для создания необходимого эмоционального фона повествования; они рассчитаны на определенную реакцию читателя сходства и несходства, семантическое разногласие, нарушение отмеченности. Как отмечалось выше, эпитетом называется слово или словосочетание, содержащее экспрессивную характеристику или словосочетание, содержащее экспрессивную характеристику предмета речи, прилагаемую к наименованию последнего [8]. Экспрессивность эпитета повышается, если один предмет описан цепочкой эпитетов, например: Plump and unprepossessing, sartorially challenged, barely able to sing and equipped with a truly boring song, there is no possible objective explanation for her victory (DM).

**Действие литературных приемов на примере текста из таблоидной газеты the Daily Mail и качественной the Guardian.** При сравнении качественных и таблоидных газет, которое проводилось на уровне содержания, языка и форматных признаков, а также при введении понятия "литературности", нужно отметить, что, если с точки зрения содержания и языка исследователи уделяют газетным СМИ огромное внимание, то поиску литературности современных газет, и особенно в таблоидном формате, внимания до недавнего времени уделялось мало. В качественных и таблоидных газетах прослеживается тенденция, которая заключается в субъективности авторского мнения, причем в таблоидных газетах тенденция выражается более явно, а именно: автор навязывает нам свое мнение, используя эмоционально-экспрессивную лексику и множество образов.

Из особенностей качественной (строгой, в основном информативной) и таблоидной (развлекательной, с широким использованием образной фразеологии и эмоционально-экспрессивной лексики) прессы, очевидно, что предпочтительнее и интересней искать "литературность" в таблоидных газетах. Понятие литературности важно для стилистического учения. Черты "литературности" обнаруживаются как в литературе также и за пределами литературы (начиная от каламбуров и детских считалок и кончая философскими медитациями, не говоря уже о журналистских репортажах или описаниях путешествии), равно как и невозможность найти общий определитель для всех "литературных" произведений (если не считать того, что все они пользуются языком). Таким образом, литературность - совокупность средств художественной выразительности, характерных для литературного произведения, автора, литературного направления или целой эпохи, факторов, от которых зависит художественная выразительность (художественность) дискурса [9, 10].

Рассмотрим действие литературных приемов на примере таблоидной газеты the daily mail и качественной the guardian. Газетам the guardian и daily mail свойственны ярко и непосредственно выраженные функции воздействия (экспрессивная) и сообщения (информирования), только проявление этих функций носит различный характер. Поскольку основной функцией газеты является функция информативности, остановимся на кратком содержании статей. В обеих статьях журналист сообщает о популярном конкурсе "евровидение", проходившем в финляндии. Автор обеих газет дает им оценку, только в качественной газете дается объективная оценка происходящему в отличие от таблоидной газеты, в которой автор навязывает свое субъективное отношение к результатам события [11, 12].



Так же как и в качественной газете, в таблоидной главную роль играет образ автора. В газетных статьях характерно принципиальное совпадение автора и рассказчика. В газете **The Guardian** автор констатирует факты происходящего события, рассказывает о конкурсе, как сторонний наблюдатель. В таблоиде же *daily mail* автор мало того что сообщает факты, но еще и анализирует их со своей субъективной точки зрения: он позволяет себе обвинять, осуждать, ругать, иронизировать и т.д. его вокабуляр содержит экспрессивно-эмоциональные слова, т.е. автор использует в своей статье разговорную, сниженную лексику, он позволяет давать свою личную оценку: *a bad serbian singer barely able to sing and equipped with a truly boring song plump and unprepossessing.*

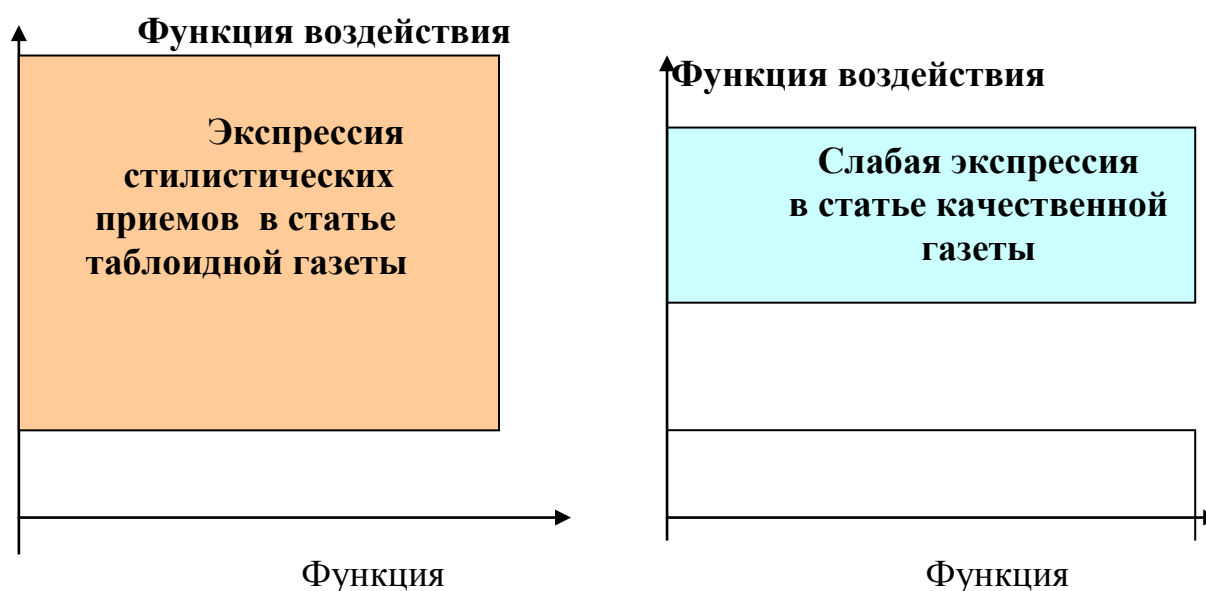
Заголовки в обеих газетах привлекают внимание читателей и несут смысловой характер, т.е. передают содержание газет. Только в качественной газете - заголовок несет в себе позитивность, т.е. положительную оценку: *From pariah state to kitsch victory: how a Balkan ballad showed Europe a new Serbia.* В таблоиде же заголовок воспринимается негативно и звучит как нелестный отзыв: *What a bad Serbian singer tells us about the utter futility of the European dream.*

В обеих статьях можно уловить образное употребление слов: метафоры, эпитеты, метонимии, олицетворения и т.д. Только в таблоиде они встречаются гораздо чаще и резче. Огромную роль в статьях играют эпитеты как средство выражения личного оценочного момента авторов. Эпитет, благодаря своей структуре и особой функции в тексте приобретает некоторое новое значение или смысловой оттенок, выделяя в объекте изображения индивидуальные, неповторимые признаки и тем самым, заставляя оценивать этот объект с необычной точки зрения.

Примеры эпитетов, метафор, идиом и т.д. приведены ниже в таблицах (см. Таблицы 1, 2, рис.1,2):

**Качественное употребление образных слов в статьях качественной газеты the Guardian и таблоидной газеты the Daily Mail(обе статьи о конкурсе Евровидение»)**

<u>Стилистические приемы -</u> <b>Таблоидная газета</b>	<u>Стилистические приемы -</u> <b>Качественная газета</b>
<p><u>Эпитет</u> - musical taste, wooded hills, heavyweight academic studies, naive enthusiasm, sad state of affairs, modest beginnings, bureaucratic embrace, idiculous European Parliament, giant bureaucratic gravy train, lame duck days</p> <p><u>Метафора</u> - pipe dream, In the wake of the sex offenders scandal, losing my mind</p> <p><u>Идиома</u> - stood a chance, tattered fig leaf</p> <p><u>Метонимия</u>, <u>Олицетворение</u> - Нет</p> <p><u>Ирония</u> - Sorry Scooch, but you never stood a chance</p> <p><u>Аллюзия</u> - role of the Tin Man in The Wizard Of Oz:</p> <p><u>Каламбур</u> - "To dance or not to dance . . . it's not a question"</p>	<p><u>Эпитет</u> - foil-covered cross-dressing Ukrainians, cheesy pop, ear-splitting mélange</p> <p><u>Метафора</u> - to throw a party, all-night party that erupted, a song of heartbreak, new generation spice girls, ear-splitting melange of Balkan rhythms, bringing Europe to us, kick off another night of partying</p> <p><u>Идиома</u> - went its own way, got under way, changed his tune</p> <p><u>Метонимия</u> - Yugoslavia that could vote Slovenia, Croatia, Montenegro, Macedonia, and Bosnia - gave 12 points to Serbia. <u>Олицетворение</u> - Balkan ballad showed Europe a new Serbia, Balkan torch ballad that conquered Europe, Prayer was a comfortable winner, Every bit of the former Yugoslavia that could vote, Slovenia, Croatia, Montenegro, Macedonia, and Bosnia - gave 12 points to Serbia.</p> <p><u>Ирония</u>, <u>Аллюзия</u>, <u>Каламбур</u> - Нет</p>



**Рис.1. Графическое представление функциональных особенностей статей из таблоидной и качественной газет**

Таблица 2

Количественное употребление образных слов в статьях качественной газеты the Guardian и таблоидной газеты the Daily Mail (обе статьи о конкурсе «Евровидение»)

Стилистические приемы	Количество образных единиц в таблоидной газете	Количество образных единиц в качественной газете
Эпитет	10	3
Метафора	3	7
Идиома	2	3
Метонимия	-	2
Олицетворение	-	5
Ирония	1	-
Аллюзия	1	-
Каламбур	1	-
Итого:	18	20

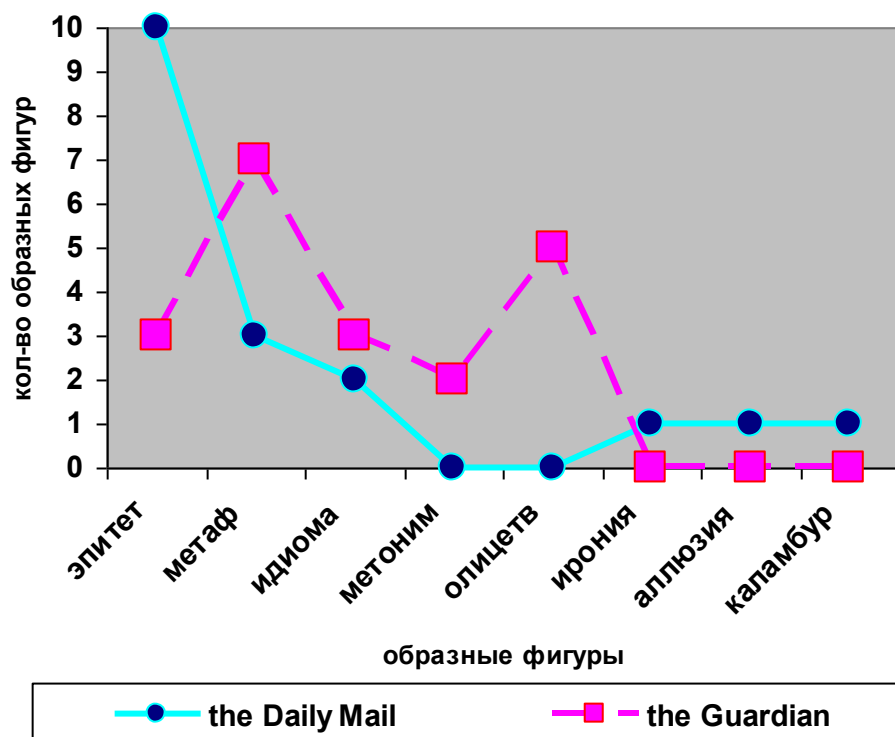


Рис.2 Графическое представление количественного употребления образных слов в статьях качественной газеты the Guardian и таблоидной газеты the Daily Mail

Сравнивая стилистические приемы этих двух статей можно увидеть, что по количеству они не уступают друг другу. Однако в таблоидной газете все эти стилистические образы более выразительные, яркие, т.е. вызывающие у читателя массу бурных эмоций: несогласие с автором, недовольство, возмущение, протест. Читатель статьи качественной газеты не может вынести из статьи, каково же мнение автора об этом событии, поэтому даже его стилистические средства: олицетворения, метафоры, идиомы - не столь образны, не вызывающие чувства и сравнимы с нейтральным стилем. Но читатель воспринимает их буквально, привычно, как и остальной текст, который не содержит никаких образов. Автор качественной статьи и не ставит перед собой цели создавать какой-либо эффект, он просто сообщает информацию.

Из вышесказанного следует, что таблоидная статья имеет огромное эмоциональное воздействие на читателя помимо того, что она информирует его, в то время как текст качественной газеты выполняет, в основном, функцию сообщения. Роль стилистических приемов таблоидной статьи значительнее потому, что автор с их помощью провоцирует своих читателей на конкретную реакцию. Тем самым и объясняется, что тенденция данной статьи более явно выражена, чем в статье качественной газеты. Языковые особенности английской таблоидной газеты обуславливаются их функциональным назначением – подачей материала в возможно более сенсационном виде с целью привлечения большего количества читателей. В зависимости от тематики и жанра в таблоидах используется разнообразная лексика и фразеология. Газетный текст обильно насыщен различными терминами, топонимами, антропонимами, иностранными словами и выражениями и неологизмами. Таблоиды имеют высокую степень стандартизации используемых средств: стандартные термины, названия и т.п.

Заголовки английских газет оказывают значительное влияние на общие нормы развития стиля английских газет. В них встречаются идиомы, сравнения, игра слов, метафоры. В качественных и таблоидных газетах прослеживается тенденция, которая заключается в субъективности авторского мнения, причем в таблоидных газетах тенденция выражается более явно, а именно: автор навязывает нам свое мнение, используя эмоционально-экспрессивную лексику и множество образов. Из особенностей "качественной" (строгой, в основном информативной) и "таблоидной" (развлекательной, с широким использованием образной фразеологии и эмоционально-экспрессивной лексики) прессы, очевидно, что предпочтительнее и интересней искать "литературность" в таблоидных газетах.

**Выводы.** Газетам качественного и таблоидного формата свойственны ярко и непосредственно выраженные функции воздействия (экспрессивная) и сообщения (информирования), только проявление этих функций носит различный характер. Таблоидная газета имеет огромное эмоциональное воздействие на читателя помимо того, что она информирует его, в то время как текст качественной газеты выполняет, в основном, функцию сообщения.

Роль стилистических приемов таблоидной статьи значительнее потому, что автор с их помощью провоцирует своих читателей на конкретную реакцию. Тем самым и объясняется, что тенденция статьи таблоида более явно выражена, чем в статье качественной газеты.

Работа с газетным текстом является важным аспектом в процессе обучения иностранному языку, т. к. газетный материал, как никакой другой, даёт возможность овладения современной лексикой, знакомит с новыми явлениями, характерными для состояния языка на сегодняшний день. Это касается и лексического, и грамматического аспектов. Помимо этого, при чтении английской прессы, мы узнаём страноведческие и бытовые реалии современной духовной жизни общества страны изучаемого языка. С другой стороны, расширяется и обогащается его коммуникативный опыт. Тематически удачно подобранные статьи повышают мотивацию. В процессе работы с газетным материалом приобретаются навыки комплексного подхода к тексту любого вида.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Колкова М.К.** Обучение иностранным языкам// Материалы для специалиста образовательного учреждения. СПб: КАРО, 2003. 320 с.
2. **Арнольд И.В.** Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов.- 4-е изд., испр. и доп. – М.: ФЛИНТА: Наука. - 2002.- 384 с.
3. **Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П.** История мировой журналистики. Ростов-На-Дону, 2003. - 432 с.
4. Электронный ресурс: [http://literary\\_criticism.academic.ru/296/](http://literary_criticism.academic.ru/296/) Дата обращения 25.08.2015.
5. **Солганик Г.Я.** Стилистика текста: Учеб. пособие. - М.: Флинта, Наука, 1997. 256 с. Электронный ресурс: Википедия. <http://ru.wikipedia.org/wiki/> Дата обращения 25.08.2015.
6. Электронный ресурс: Википедия. <http://ru.wikipedia.org/wiki/> Дата обращения 25.08.2015
7. **Солганик Г.Я.** Стилистика публицистической речи. - М.: АВ-пресс, 2001. 389 с.
8. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. М, 1986. 486 с.
9. **Попова Н.В.** Английский язык. Стилистика. СПб, Изд-во СПбГПУ, 2014. 142 с.
10. **Попова Н.В.** Обучение старшеклассников дискурсивному анализу (на примере грамматики английского языка). Иностранные языки в школе. 2011. № 3. С. 64-70.
11. Электронный ресурс: [http://www.daily\\_mail.co.uk/home/sitemaparchive/day20070514.html](http://www.daily_mail.co.uk/home/sitemaparchive/day20070514.html) What a bad Serbian singer tells us about the utter futility of the European dream. Дата обращения 25.08.2015.
12. Электронный ресурс: [http://www.the\\_guardian.com/world/2007/may/14/balkans.musicnews/](http://www.the_guardian.com/world/2007/may/14/balkans.musicnews/) From pariah state to kitsch victory: how a Balkan ballad showed Europe a new Serbia. Дата обращения 25.08.2015.

**К ВОПРОСУ О ТЕКСТЕ КАК ОБЪЕКТЕ АНАЛИЗА В РАМКАХ ЯЗЫКОВОЙ  
ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТА**

Рассмотрены основные характеристики текста как объекта лингвистического анализа в рамках языковой подготовки лингвиста. Изучены теоретические работы, посвященные исследованию текста и его ведущих категорий. Проанализирован текст как особая эстетическая реальность, а также принципы его целостного построения. Рассмотрены категории целостности и связности, а также реализация категории связности в художественном и нехудожественном тексте.

**Ключевые слова:** текст, лингвистический анализ, целостность, связность, категория текста, элементы, структуры.

Текст, по определению М.М. Бахтина, – это «первичная данность» всех гуманитарных дисциплин и «вообще всего гуманитарно-филологического мышления... Текст является той непосредственной действительностью, действительностью мысли и переживания, из которой только и могут исходить эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта исследования и мышления» [1, с. 306].

Бесспорно, профессиональная подготовка лингвиста предполагает собой комплекс теоретических и практических дисциплин, направленный на формирование различных компетенций будущего специалиста. Языковой подготовке отводится значительная часть аудиторной и самостоятельной работы обучающихся. В рамках различных практико-ориентированных языковых дисциплин учебного плана важным компонентом является работа с текстом и, конкретно, анализ текста. Анализ текста, нацеленный на изучение языковых средств разных уровней в системе художественного текста с функционально-эстетической точки зрения, а также с точки зрения их соответствия авторскому замыслу и индивидуальной манере письма автора, традиционно определяется как лингвистический анализ текста. При этом, в рамках подготовки гуманитария с высшим образованием невозможно избежать и учета культурологического статуса текста путем анализа взаимной обусловленности формы и содержания текста и их соответствия замыслу автора, что характерно для более широкого аналитического подхода, именуемого филологическим анализом текста, которому присущи такие принципы, как историзм, антропоцентричность, культурологическая направленность, комплексный интегральный характер, лексикоцентричность. Комплексный филологический анализ текста, как правило, включает в себя лингвистический, стилистический и литературоведческий анализ. Таким образом, студентов-лингвистов необходимо научить

интерпретировать текст на основе анализа его основных единиц и категорий, когда под интерпретацией понимается «работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровней значения, заключенных в буквальном значении...» [2, с. 18].

Итак, всякий текст – это носитель смыслов [3, с. 102]. В связи с этим, в настоящее время чрезвычайно важно изучение мыслительных, творческих процессов порождения и восприятия личностью текстов. Текст порождается языковой личностью и адресуется языковой личности. В нём реализуется антиномия системность/индивидуальность, совмещаются типолого-генетические индивидуальные черты. Системность является результатом влияния жанровой принадлежности, литературного направления, историко-культурного процесса, индивидуальность – это проявление языковой личности художника, которая определяется системой национального языка [4, с. 106]. Текст – это сложное, многогранное явление, так как именно через него осуществляется связь языка с действительностью, с различными сферами человеческой деятельности. В соответствии с теорией речевой деятельности, текст понимается нами как продукт этой деятельности, как некоторое коммуникативное единство. Это фиксированное на письме речетворческое произведение [5, с. 50]. Такое понимание текста характерно для коммуникативного подхода к его изучению, согласно которому закономерности текстовой структуры включают не только грамматические правила языковой структуры, но также коммуникативные и композиционные принципы, которые организуют речевую деятельность. Данный подход создаёт основу для комплексного описания текста, вырабатывает понятия, характерные только для грамматики текста и даёт наиболее полное и адекватное представление об особенностях текстов.

Нужно отметить, что термин «текст» отличается многозначностью. Он употребляется для обозначения всякого речевого произведения; речевого произведения, объективированного в виде письменного документа; для обозначения как художественного, так и нехудожественного текста. Согласно трактовке Г.В. Ейгера и В.Л. Юхта, текст, в лингвистическом смысле, – это определенным образом упорядоченное множество предложений, объединённых единством коммуникативного задания [6, с. 103]. Художественный текст рассматривается как его специфическая разновидность. Он не является чем-то в корне отличным от нехудожественного текста. Так, например, как художественный, так и нехудожественный текст есть структурно-семантическое единство, ограничен в пространстве и времени, несет информацию в определенной сфере коммуникации. Различие между художественным и нехудожественным текстом заключается, главным образом, в том, что нехудожественный текст предназначен только для хранения и передачи информации. Следовательно, для него характерно отражение конкретных фактов действительности, эксплицитно выраженное содержание, совпадение реального и отраженного времени и т.д. Художественный текст является произведением искусства. Он представляет собой языковое выражение

замысла автора, которому свойственны индивидуальные обобщения, типизация, вымысел. Как отмечал В.В. Виноградов, образ автора, лежащий в основе создания художественного текста, присущ только одному роду словесности – художественной литературе и отличает художественные произведения от всех других типов текстов [7, с. 14–17]. По определению И.В. Арнольд, художественный текст – это связное, законченное целое, обладающее идейно-художественным единством, служащее для передачи по канонам художественной литературы предметно-логической, эстетической, образной, эмоциональной и оценочной информации. Он способен к образно-эстетическому воспроизведению действительности и предназначен также для эмоционального воздействия на читателя [8, с. 45]. Для него характерно употребление разнообразных образных средств и подчинение их единому заданию – воплощению замысла автора.

Наблюдаются различные направления в изучении текста, что в значительной степени объясняется многоплановостью и многоаспектностью этого явления. Большое внимание уделяется изучению одной из ведущих характеристик текста – о его структурности. Э.Г. Ризель указывает, что текстом является «...любое, в зависимости от объёма, более или менее структурированное высказывание» [9, с. 6]. З.Я. Тураева определяет текст как «...сложное целое, функционирующее как структурно-семантическое единство» [10, с. 34]. Ю.М. Лотман с позиции структурного литературоведения также понимает текст как сумму структурных отношений, нашедших лингвистическое выражение [11, с. 67]. В художественном произведении структура является результатом творческого акта и представляет собой содержание информации. Как отмечает Ю.М. Лотман, художественная мысль реализует себя через структуру и не существует вне её [12, с. 18].

Структура художественного произведения, при ближайшем рассмотрении, оказывается многослойной иерархией структур. И хотя в отдельных видах искусства эта «многоступенчатость» проявляется по-разному, можно выделить три слоя, наличествующие во всяком произведении:

- а) слой материального образования – объект непосредственного чувственного восприятия;
- б) слой предметно-представимого – слой образной реконструкции;
- в) слой предметно-непредставимого – слой художественного значения [18, с. 163].

Слой материального образования соответствует поверхностной, формальной структуре текста, слой художественного значения – глубинной структуре, слой предметно-представимого, по всей вероятности, соответствует самой объективной реальности, которая находит отражение в данном произведении. Таким образом, текст – это некая глобальная структура, включающая в себя глубинную и поверхностную структуры, представление о которых связано с вертикальной моделью порождения



текста, которая предполагает существование исходной, абстрактной (семантической) модели. Эта модель проходит ряд преобразований до конкретной реализации, до воплощения в поверхностную структуру [13, с. 59].

В художественном произведении сочетаются два принципа – условность, вымышленность создаваемого мира художественного слова и сложное, незеркальное отображение существующей действительности. Произведение искусства может моделировать и частный, и универсальный объект. Так, например, описывая судьбу одного человека (слой предметно-представимого), писатель тем самым может воссоздать судьбу целого поколения (слой художественного значения). Таким образом, мир художественного произведения является условным миром, где за знаком не стоит конкретный, единичный денотат, но им может служить любая часть окружающей нас реальной действительности.

Между глубинной и поверхностной структурой, другими словами, между содержанием текста и его формальным лингвистическим выражением существует тесная связь, так как содержание текста проявляется лишь в процессе восприятия или воспроизведения формальной стороны текста. Таким образом, для объективного анализа содержательной структуры текста существует только один путь – через анализ его формальной структуры. Как отмечал Б.В. Томашевский, форма и содержание практически неразделимы. Это два аспекта неделимого целого. Их единство является неотъемлемым свойством хорошего произведения [14, с. 8]. В художественном тексте связь формы и содержания отличается особой органичностью. Художественное содержание неотделимо от своего материального выражения, изменение которого влечет за собой разрушение художественного образа.

Текст членим на составляющие его элементы, единицы низшего уровня (предложения, сверхфразовые единства, предикативно-релятивные комплексы). Все элементы текста тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Они реализуются в отношениях к элементам того же уровня, в отношениях к элементам других уровней и к структурному целому всего текста. Несомненно, существует определённый алгоритм порождения текста из более элементарных единиц, однако выявить эти правила чрезвычайно трудно. Нормы и правила структурной организации текстов находятся в непосредственной зависимости от их внутренней, смысловой организации, и в то же время испытывают на себе влияние экстралингвистических факторов, к которым можно отнести форму существования акта коммуникации, специфику жанрового стиля, индивидуальный стиль автора и т.д. Интерес к взаимосвязи языка, мышления и действительности делает особенно актуальными попытки проникнуть в динамику порождения художественного образа.

Основными характеристиками любой структуры вообще и текстовой структуры в частности являются целостность и связность. Целостность является одной из основных характеристик текста. Она неопределима лингвистически, так как является психолингвистической категорией.

Целостность – это характеристика текста как смыслового единства, как единой структуры и определяется на всём тексте. Только тот текст целостен, который воспринимается как целостное единство [15, с. 28]. Целостность обусловлена единой общей темой и поддерживается использованием связующих средств между предложениями в тексте. Именно целостность является первопричиной «ёмкости смысла» текста, так как целое – это не простая сумма составляющих его частей, оно как бы перерождает «части», выявляет их свойства, даёт им новое содержание. С другой стороны, части определяют целое, выражают его природу. По мнению Г.В. Степанова, целостность художественного произведения определяется самой природой художественного мышления, которое стремится представить действительность как целое, не дробя её на части. Специфика целостности художественного текста заключается в сочетании подчинённости отдельных лингвистических единиц тексту как целому с самостоятельной содержательной ценностью этих единиц [16, с. 24].

Следующей важнейшей характеристикой текстовой структуры является связность, так как текст немислим без связности его компонентов. Изучение связности является одной из центральных проблем теории текста, так как она является одной из важнейших текстовых категорий.

Как произведение языкового творчества, текст (художественный и нехудожественный) подчиняется определенным общим правилам построения на композиционно-смысловом, семантическом, лексическом и грамматическом уровнях. Текстовые категории отличны от языковых категорий, их нет в языковой системе, так как они возникают вместе с текстом и отражают качества, присущие тексту как продукту речи, как принципиально особому единству, отличному от других языковых явлений. Категории текста отражают его наиболее общие и существенные признаки и представляют собой ступеньки в познании его онтологических, гносеологических и структурных признаков. Текстовые категории носят универсальный характер и проявляются во всех связных текстах независимо от языка и типа текста.

Связность – это чрезвычайно сложное, многостороннее явление, которое можно определить как сеть отношений, объединяющих элементы текста в единое целое. По мнению Б. Палека, это – «...взаимозависимость предложений одного речевого произведения, выражаемая средствами языковой системы и позволяющая носителю языка уже по языковой форме распознать связанное речевое произведение...» [17, с. 244].

Подобно тому, как понятие структуры связанного текста включает глубинную и поверхностную структуру, понятие связности текстовой структуры также должно включать глубинную и поверхностную связность. Так как глубинная структура текста – это его идейно-тематическое, смысловое содержание, то глубинная связность есть манифестация тематической, смысловой связности текста. Последняя выполняет ведущую роль в организации текстовой структуры. Отношения между глубинной и поверхностной связностью аналогичны отношениям между глубинной и

поверхностной структурой. Глубинная связность находит своё формальное выражение в поверхностной связности. Категория связности реализуется на всех уровнях организации текстовой структуры. Она пронизывает текстовую структуру и функционирует между всеми её элементами. Оптимальным признаком связности является наличие референционной связи между его элементами, то есть связи через референт в широком смысле (имеется в виду объект, ситуация, к которой относится текст).

Наблюдаются различные виды связи между текстовыми элементами. Так, например, связность может быть радиального типа, при которой отдельные части текста не связаны непосредственно друг с другом, а только с темой всего текста, и линейного типа, когда части текста связаны непосредственно друг с другом. Радиальная связность характерна для текстов несюжетного типа, к которым относятся различного рода справочники, вопросники, указатели. Связность линейного типа – это обычный, наиболее часто встречающийся тип связи, когда элементы текста непосредственно связаны между собой в порядке следования друг за другом. Выделяются также такие типы связности между текстовыми элементами как присоединительная, различие между которыми определяется направлением вектора коммуникации. В результате присоединения образуются текстовые элементы присоединительного типа, которые характеризуются постоянным и одинаково направленным вектором коммуникации составляющих его единиц. Встречная связь образует текстовые единицы встречного типа, для которых характерна противоположная направленность составляющих их элементов и представляют собой речевой стимул и речевую реакцию [18, с. 283]. Таким образом, можно сделать вывод, что текстовая связность присоединительного типа наиболее характерна для текстов монологического типа, а встречная связность, которая объединяет единицы текста, представляющие собой речевой стимул и речевую реакцию, свойственна текстам, включающим диалогическую речь.

Связность между текстовыми элементами может быть также плавной, непрерывной, что характерно для повествовательных, небольших по объёму текстов, развивающих одну тему, а также прерывистой, отражающей частые смены тем, что характерно для больших по объёму текстов [19, с. 63]. Таким образом, употребление того или иного вида связи или сочетания видов связи находится в непосредственной зависимости от конкретного типа текста. Выделяется также контактная и дистантная связность, способная действовать на больших расстояниях в тексте [20, с. 9]. В художественных текстах средства связности особенно богаты и разнообразны, так как в них тесно переплетены логические, психологические и формально-структурные виды связности [21, с. 74–75].

Несомненно, реализация категории связности в художественном и нехудожественном тексте различна. Можно выделить виды связи, употребление которых более предпочтительно для художественного или нехудожественного текста. Так, например, радиальная связь нехарактерна для структуры художественного текста. Ему свойственны такие типы связи,

как линейная, присоединительная, встречающая, дистантная. Связь в художественном тексте может быть как непрерывной, так и прерывистой, что зависит от конкретного типа текста.

Исследование реализации категории связности может быть опорой для стилистической характеристики текстов, для выявления типологических особенностей текстов различных жанров. Своеобразное преломление в тексте этой категории, несомненно, зависит от жанровых особенностей текстов и накладывает отпечаток на текстовую структуру. Категории целостности и связности дают неисчерпаемый материал для изучения языковых средств и их реализации.

### Литература

1. **Бахтин** М.М. Язык в художественной литературе //Собр.соч.: 7 т. М., 1997. Т. 5. 482 с.
2. **Рикёр** П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. М., 1995. 415 с.
3. **Налимов** В.В. Спонтанность сознания. М.: Прометей, 1989. 287 с.
4. **Тураева** З.Я. Лингвистика текста. М.: Просвещение, 1986. 126 с.
5. **Гальперин** И.Р. К проблеме зависимости предложения от контекста // Вопросы языкознания. М.: Наука, 1977. – № 1. – С. 48–55.
6. **Ейгер** Г.В., **Юхт** В.Л. К построению типологии текста // Лингвистика текста / Материалы научн. конфер. Часть 1. М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1974. С. 103–109.
7. **Виноградов** В.В. О художественной прозе. М.–Л.: Наука, 1930. 190 с.
8. **Арнольд** И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования. Изд. 2-е, перераб. Л.: Просвещение, 1981. 295 с.
9. **Ризель** Э.Г. Текст как целостная структура в аспекте лингвостилистики // Лингвистика текста / Материалы научн. конфер. Часть 2. М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1974. С. 5–17.
10. **Тураева** З.Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное. М.: Высш. шк., 1979. 219 с.
11. **Лотман** Ю.М. Структура художественного текста. // Лотман, Ю.М. Об искусстве. СПб.: «Искусство-СПб», 1998. С. 14–285.
12. **Лотман** Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. Л.: Просвещение, 1972. 52 с.
13. **Тураева** З.Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – № 3. – М.: Наука, 1994. С. 105–114.
14. **Томашевский** Б.В. Стилистика и стихосложение. Л.: Учпедгиз, 1959. 535 с.
15. **Леонтьев** А.А. Высказывание как предмет лингвистики психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 18–36.
16. **Степанов** Г.В. Несколько замечаний о специфике художественного текста / / Лингвистика текста / Сборник научн. трудов. Вып. 103. М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1976. С. 19–31.
17. **Палек** Б. Кросс-референция. К вопросу о гипертасисе // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. М.: Прогресс, 1978. С. 243–258.
18. **Щур** Г.С., **Мальченко** А.А. О связях и отношениях в языкознании и об одном средстве текстуальной связи в современном английском языке // Лингвистика текста / Сборник научных трудов. Вып. 103. М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1976. С. 273–289.
19. **Кожевникова** К. Об аспекте связности в тексте как целом // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 49–67.
20. **Лосева** Л.М. Как строится текст. М.: Просвещение, 1980. 96 с.
21. **Гальперин** И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 138 с.

**СЕМАНТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЕРМИНАХ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ  
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Семантика языка рассматривает знаки в их отношении к обозначаемым объектам - не имеющими знаковой природы. Рассматривается термин «фитнес», которым пытаются заменить термин «физическая культура». Делается попытка определиться с конечным термином, и этим термином является «физкультурное образование». Физическую культуру можно обозначить понятием *кинезиология*, имеющим аналог в российской терминологии. Рассматривается также понятие «борьба» в философии и как определение вида физических упражнений.

**Ключевые слова:** семантика языка, понятийный аппарат, термин фитнес, два антонима, термин «борьба», философия.

Явления жизни должно называть наиболее подходящими словами, однако люди в потоке суеты могут придавать слова иной смысл, более или менее отличный от изначального смысла. И такие искажённые значения могут закрепляться за словом в культуре общества и вести к разнородным ошибкам, а то и катастрофам. Потому как хорошим словам может быть придан порочный смысл, а порочным — добрый, что не отменяет негативного воздействия информации и энергии семантики слова на Мироздание. Такая подмена, по сути — помощь в воплощении зла. Потому следует быть очень внимательным к словам и их смыслу.

Семантика языка рассматривает знаки в их отношении к обозначаемым объектам - не имеющими знаковой природы. Терминология – это совокупность специальных понятий и терминов, принятых в какой-либо области деятельности. Любые понятия (термины) – это всегда итог взаимной договоренности об употреблении слова (термина как системы знаков). Но эта договоренность должна быть такой, чтобы определяемый смысл (содержание) достаточно точно отражало реальность (с математической точностью увязывалось с другими сопредельными науками), а избранный для его обозначения термин не противоречил сложившемуся словоупотреблению. Особенно эта проблема актуальна в современном мире при формировании формализованных языков.

Вводимые санкции США и Евросоюза в торговой сфере наводят на мысль возможного преднамеренного вытеснения (подмены) понятийного аппарата (терминологии) (семантики русского языка) зародившегося у ариев, славян на Руси или уже в России и имеющие родовую связь с естественным русским языком - введением терминов и понятий не соответствующих своему семантическому значению. В данном случае мы сталкиваемся, так сказать, с инвертированной (обратной) стороной понятия

(термина), смысл которого точно не определен и многими специалистами понимается по-разному (неоднозначно).

Такая ситуация складывается в науках о человеке и обществе, в частности, в сфере двигательной деятельности (физической культуры), когда одно понятие (понимание) вкладывается в разные термины или разные понимания вкладываются в один термин. Нужно определить смысловое содержание термина таким образом, чтобы он приобрел черты научного понятия. Определение понятия всегда связано с тем, что термину придается вполне определенный понятийный смысл, и область его допустимого («правильного») употребления ограничивается им.

Одно понимание может менять свой обозначенный термин, как это произошло с термином «фитнес», который пришел в СССР из США. Термином «фитнес» пытаются заменить термин «физическую культуру», определяя его содержание как общедоступную физическую культуру, то есть занятия физическими упражнениями в оздоровительных целях: « для поддержания тела в хорошей форме и ради получения собственного удовольствия». Таким образом, указывает А. Гончар (2008): « Физическая культура является прообразом того фитнеса, который мы знаем сейчас», что указывает на попытку подмены терминов. Было бы понятно, если бы физическую культуру пытались подменить понятием кинезиология имеющая аналог в российской терминологии двигателюдеи (кинезиологии) – науки о движении человека, которая имеет в своей основе специфический процесс и результат двигательной деятельности, средство и способ двигательного совершенствования людей для выполнения ими своих социальных обязанностей [4]. Без четкой понятийной базы нет хорошей теории, без четких терминов нет четких понятий [2].

В обсуждаемом случае употребления термина фитнес не совпадает с практикой формирования в научном русском языке понятий (терминов) всех его потенциальных русскоговорящих пользователей. При возникшем противоречии важно различать содержательную (опирающуюся на анализ реальной действительности, где термин «фитнес» не выдерживает критики, так как не имеем связи с реальной действительностью) и терминологическую (основанную на взаимной договоренности об ограничении смыслового содержания слова-термина) стороны.

Этот термин резко противоречит сложившемуся словоупотреблению русскоговорящим пользователям и навязывается «резкостью» звучания» и ожиданием какого-то сверхъестественного эффекта от предлагаемого мероприятия. Договариваться респонденты, вводящие в обиход термин «фитнес», не собираются, они потихоньку захватывают вновь образующиеся области или вводят термин *фитнес* как синоним двигательной деятельности, особенно в коммерческих направлениях физической культуры, где на первый план выступает мамона (денежный доход) на пересечении со здоровьем или агрессивной красотой тела – это оздоровительные центры или, как их называют, фитнес – центры. На самом

деле правильной было бы называть их красивым латинским термином *кинезис-центры*.

В то время как область теории и практики физической культуры постепенно не сопротивляясь, скатывается с занимаемых ей позиций из-за отсутствия семантических связей термина физическая культура с объектом - двигательным действием (движением). Это можно назвать введением внутренних не объявляемых санкций против семантики в науке о человеке со стороны пользователей не желающих использовать смысловое содержание славянского (русского) языка. Относительно внутреннего содержания науки физическая культура как вида культуры, включающая в себя: неспециальное физкультурное образование (физическое воспитание), физическую рекреацию, спорт, двигательную реабилитацию, адаптивную физическую культуру[1].

Иногда в названиях мероприятий, учреждений, отраслей знаний, издательств и даже федеральных законов соподчиненность терминов каким-то непреднамеренным или преднамеренным образом нарушается. Термины соподчинение по вертикали, то есть имеющие субординационные связи, представляются (объединяются) иерархическими связями и просто перечисляются, хотя в научном определении физическая культура включает их или они выступают как не имеющие иерархических связей: физическая культура, спорт, туризм, здоровье и молодежная политика. Это является некорректным использованием терминов и требует вмешательства науки семиотики, которая посвящена анализу комплекса связанных и несвязанных между собой понятий[2]. Это совпадает с интуитивным пониманием смысла предлагаемых терминов одними пользователями и не совпадает с тем содержанием, которое в него привыкли вкладывать другие пользователи, то есть разные понимания вкладываются в один термин.

Потенциально такая ситуация создает семиотические противоречия между разделами естествознания. В такие термины, как «ускорение», «работа», «энергия», «масса», «вес», «сила», «физика» в физике вкладывается в термин иной смысл, чем в науках о человеке и провоцирует споры на основе этих противоречий, которые малопродуктивны, если спорящие забывают об семантическом характере противоречия (т.е. об одинаковом знаковом обозначении разных объектов). Потенциально такая ситуация создает языковые неудобства (например, в такие термины, как «удар», «бросок», «прием», «рывок», «толчок», в физике вкладывается иной смысл, чем в повседневной жизни) и провоцирует споры, которые малопродуктивны, если спорящие забывают об их терминологическом характере (т.е. о необходимости просто договориться о смысле термина) и рассматриваются как научный спор.

Примером может служить дискуссия о понятиях физическую культуру. К концу XX началу XXI вв. понятие «физическое образование» стало плавно трансформироваться в «физкультурное образование», исходным словом для создания которого послужило сокращенное название термина «физическая культура» - «физкультура». Причиной этому послужило очень важное

обстоятельство – в естественных науках получил широкое распространение термин «физическое образование», который используется для обозначения образования в физике, т.е. **на свет родились два антонима**, которые со временем могут привести к достаточно серьезной путанице.

Назрела необходимость определиться с конечным термином и этим термином может быть только «физкультурное образование». Многие исследователи предлагают заменить термин «физическое образование» на понятие «образование в сфере физической культуры». Это, по нашему мнению, также вряд ли корректно[1]. Называя физкультуру жаргонным словом или сленгом, многие из них считают недопустимым его использование в конструировании понятия «физкультурное образование», приводя в качестве примера парадоксальное словосочетание – «физическо-культурное образование».

С этим вряд ли можно согласиться, во-первых, потому, что период советской словесности дал жизнь многим терминам, которые слабо связаны с содержательной стороной объекта, пример, когда термин-сленг постепенно переходит из разряда жаргонных в обиходные, а затем и в литературные термины и даже научные понятия. В русском языке за советский период появилось много слов, образованных путем различных сочетаний. Например, еще широко используемые слова паровоз, пароход, профком, партком, комсомол, составленные из двух или трех независимых слов – «Коммунистический союз молодежи», на территории бывшего Советского Союза было общепризнанным, вполне самостоятельным, обиходным и литературным. И некого не удивляли словосочетания «комсомольский билет», «комсомольский значок», «комсомольская путевка», «комсомольская стройка», «комсомольское собрание», пароходство, самолетовождение.

Разработка проблем логистики (вытекания одного понятия из другого) и лингвистики (соответствие понятий по предмету физическая культура понятийному аппарату из других областей знаний) в терминологии по физической культуре позволит полноценнее использовать результаты исследований по смежным дисциплинам, творчески ее анализировать применительно к предмету физическая культура, профессионально общаться в процессе научных дискуссий. Это в свою очередь будет способствовать развитию у специалистов семантического мышления.

Для построения определений используемых терминов-понятий в науке физическая культура должны быть заложены следующие принципы:

- за основу должны браться системно-образующие слова (система, характеристика, процесс, состояние, действие, оценка и др.);
- для характеристики отличительных свойств надо использовать системно-наполняющие слова (двигательное, специальное и др.);
- подчинение содержания определения законам слово вытекания (логистике) и лингвистике русского языка, если они образуются в русском языке, а не родившиеся в иностранных языках;
- учитывать законы философии (диалектической логики), физики, математики и других наук, в частности о человеке;



Для придания уровня научности терминам-понятиям в физической культуре необходимо соблюдать следующие требования:

- 1) соответствовать принципам формальной логики;
- 2) позволять ставить, на языке математической логики, определенный, заранее фиксированный круг задач, связанных с этим понятием;
- 3) объективно решить упомянутый круг задач на основе идей и методов современной математики, в частности на основе теории групп или графов.

Эта же ситуация с термином-понятием «борьба». Борьба в философии – это основное понятие динамического мировоззрения. Созидательная функция борьбы была впервые подчеркнута Гераклитом («Борьба – отец всех вещей»); борьба – метафизический принцип становления. У Гегеля борьба является сущностью диалектического закона борьбы за существование или борьбы за жизнь (*struggle for existence, struggle for life*). Термин, введенный в биологию Дарвином и Уоллесом для обозначения тех усилий, которые должны производить организмы, чтобы обеспечить свое существование, и конкуренции.

Использование термина «борьба» как определение вида физических упражнений, широко распространенный термин с древнейших времен наряду с бегом, прыжками и метаниями является семантически некоренным. Борьба как испытание силы, ловкости и воли к победе. В древней Греции борьба являлась одной из важнейших частей классического пятиборья в спорте. Единоборство двух спортсменов по определенным правилам (разным для отдельных видов), это борьба, в которой соперники стремятся положить друг друга на лопатки.

Как и всякий вид единоборства  $S$  «борьба» есть «игра», в которой могут принимать участие пять сторон (первая и вторая – борцы-противоборцы, третья – случайные прохожие (зрители, свидетели), четвертая – судьи (органы правосудья, прокуратура, милиция), пятая – тренеры (научная группа). Борьба образована на определенной совокупности действий сторон –  $C$ , с помощью матрицы (таблицы) правил (законов) поведения (борцов)  $D$ . «Цена борьбы» (наказание, поощрение) определяется (должна определяться) с учетом участия всех сторон, которую можно определить как гомоморфную понятию искусство, то есть преобразованием совокупности действий  $C$  и матрицы правил участников борьбы  $D$  можно представить борьбу как искусство.

Поэтому определять термином *борьба*, все виды единоборств, разрешающих обоюдно захватывать тело или одежду соперника с целью перевода его в горизонтальное положение, является как минимум не

корректно, если этот термин является производной русского (славянского) языка.

Поэтому использование термина *борьба* возможно только в сочетании с системно-наполняющим термином типа спортивная борьба: греко-римская (классическая), вольная, дзюдо, самбо. Также нужно разбираться с системно-наполняющим термином *женская борьба*.

Применительно к термину *боевое самбо* надо разбираться с системно-наполняющим термином, что в этом самбо связано с боем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Горелов А.А.** К проблеме содержания и направленности современного физкультурного образования/А.А. Горелов, Р.М. Гадельшин, С.Н. Никитин// Теория и практика физ. культуры. – 2014. - № 7. – С. 62 -64.
2. **Коренберг, В.Б.** Спортивная кинезиология признана – очередь за её развитием / В.Б. Коренберг // Культура физическая и здоровье, 2012. - №3 (39). – С. 72-79.
3. **Курамшин, Ю.Ф.** Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. Проф. Ю.Ф. Курамшина – 3-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2007. – 464 с.
4. **Философия: Энциклопедический словарь** / Под ред. А.А. Ивина. - М.: Гардарики, 2004. - 1072 с.
5. **Никитин, С.Н.** Двигателюдея – это наука о двигательных действиях / С.Н. Никитин, С.П. Сидоренко, С.Л. Федоров, В.П. Кузнецов, С.А. Григорьев // Научно-методический журнал: Культура физическая и здоровье. – 2012. - № 4 (40). – С . 48-51.

# ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

УДК 37.046.14

Е.Г.Тарева

Московский городской педагогический университет

## ПЕРЕДОВЫЕ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ИННОВАЦИОННЫЕ ОБЪЕКТЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена новому феномену лингводидактической науки – передовым практикам обучения иностранным языкам. Изучается сущностная специфика данного явления в сопоставлении с другими лингводидактическими феноменами, вскрываются его отличительные признаки, позволяющие дифференцировать практики и определить степень их продуктивности и инновационности. Приводятся некоторые результаты исследования образовательных практик. Перечисляются положительные эффекты их исследования для развития отечественной науки.

**Ключевые слова:** образовательные практики, лингвообразовательные практики, инновации в обучении языку.

**Введение.** *Образовательные практики* – термин относительно новый, но он активно используется в научных публикациях последних лет, посвященных модернизации отечественной системы образования. Частота его употребления объясняется желанием усилить *практическую ориентированность* образовательной системы, подчеркнуть нестандартность ее современного, инновационного характера путем дополнения традиционных для данной области номинаций «образовательные технологии», «образовательные модели», «образовательные стратегии», «педагогическая практика», «практика работы педагога», «практика школы / вуза», «практика министерства образования», «практика преподавания учебного предмета».

В данной статье представляются итоги изучения содержательной сущности лингвообразовательных практик как инновационных продуктов как научного мышления, так и экспериментально подтвержденных практических реализаций.

**Разнообразие терминологических номинаций.** Спецификация образовательных практик проявляется уже на уровне осмысления предлагаемых в литературе номинаций: «профессиональные коммуникативные практики», «культурные практики», «гуманитарные практики», «интерактивные практики», «инновационные практики»,

«антропопрактики», «общественные образовательные практики». Под профессиональными коммуникативными практиками понимается институционально обусловленная деятельность, направленная на интериоризацию и активизацию профессиональных ценностей, знаний, умений, навыков, обеспечивающая приобретение студентом опережающего опыта профессионального общения и способствуют сокращению сроков его будущей адаптации к трудовой деятельности. Культурные практики – это основанные на текущих и перспективных интересах и привычные для обучающегося виды его самостоятельной творческой деятельности. Интерактивные практики представляют собой совокупность форм, методов и приемов интерактивного обучения – приоритетной стратегии и тактики университетского образования, основанной на взаимодействии субъектов обучения (on-line и off-line) при координирующем влиянии педагогической поддержки (сопровождения) и способствующая развитию компетенций и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Инновационные практики – это типические действия людей, с одной стороны, не слишком широко распространенные (по крайней мере на данный момент времени), но уже достаточно заметные, а с другой стороны, являющиеся новыми способами действия, которые, еще десятилетие назад существовали в исключительно ограниченных масштабах или отсутствовали вовсе. Под антропопрактиками понимается инновационный педагогический опыт, включающий образовательные прецеденты (антропопрактики инновационного образования), в основе которых лежат авторские замыслы организации целенаправленных изменений образовательной реальности (практическое знание), конструируемой субъектами развития образования с помощью рациональных практик, предполагающих рефлексивное оформление – нормирование инновационных изменений наличной образовательной ситуации (практические действия). Общественные образовательные практики вбирают в себя лучшие практики общественного участия в формировании и реализации политики в сфере образования.

Несмотря на достаточно частое употребление термина «образовательные практики», в литературе приводится не так много толкований данного явления, что затрудняет процесс всеобъемлющего анализа феномена и формулирования его универсального толкования. Существует:

– утилитарная интерпретация образовательных практик, предполагающая их в качестве специальной работы по созданию средств, содержания, условий и механизмов, иными словами, моделей образовательной деятельности, качества образования,

– глобальная философская интерпретация образовательных практик как способа жизнетворчества.

Таким образом, несмотря на популярность и востребованность термина, образовательные практики находятся на стадии своего становления как научного феномена, как объекта исследования и применения в педагогическом контексте.

**Передовые лингвообразовательные практики: параметрическое измерение феномена.** Передовую образовательную практику целесообразно рассматривать как положительный (ведущий к качественному преобразованию) инновационный педагогический опыт, содержащий образовательные прецеденты, в основе которых лежат авторские замыслы организации субъектами образовательного процесса целенаправленных изменений образовательной реальности.

Данная интерпретация позволяет включить данное понятие в терминоряд общей дидактики и частных дидактик, например, лингводидактики, которая как и все образовательные области испытывает сегодня потребность в качественном обновлении в связи с практической ориентированностью иноязычного образования, направленностью его на формирования личности, готовой к участию в межкультурной коммуникации. Соответственно, *передовая лингвообразовательная практика – это положительный (ведущий к качественному преобразованию) инновационный опыт иноязычной подготовки (в общеобразовательной школе и в вузе), содержащий лингвообразовательные прецеденты, в основе которых лежат авторские замыслы организации субъектами образовательного процесса целенаправленных изменений в области иноязычного образования.*

Передовая практика отличается от неосознанной, интуитивной образовательной деятельности наличием *рефлексивного оформления – технологического и / или теоретического описания в целях трансляции заинтересованным потребителям.*

Существует ряд основных признаков, позволяющих дифференцировать лингвообразовательные практики в их сопоставлении со смежными феноменами образовательной природы.

Первый признак – это *непременная связь практик с инновациями в иноязычном образовании.* Неслучайно в публикациях об инновационных векторах развития отечественного образования часто употребляется термин «практики», что, как представляется, связано с желанием подчеркнуть обновление системы, выделить ее современный, соотносимый в сегодняшними потребностями характер. В связи с этим феномен «лингвообразовательная практика» будет всегда ассоциироваться с инновациями в системе обучения иностранному языку, маркируя новейшие достижения в данной области, определяя новые тенденции и потребности, а также пути решения проблем, возникающих на современном этапе развития образования.

Второй признак, сопряженный с первым, обусловлен тем, что лингвообразовательная практика – *плод труда инициативных групп инноваторов – ученых, преподавателей-практиков,* разрабатывающих новые подходы к решению проблем образования. Лингвообразовательная практика должна фиксировать факт «личного присутствия» в образовании самого разработчика. Практика демонстрирует волю человека к совершенствованию иноязычного образования, показывает его желание оказывать влияние на

систему обучения иностранному языку и воспитания языковой / коммуникативной личности. Тем самым, лингвообразовательная практика призвана снять определенного рода «анонимность», «безымянность» положительных (продуктивных) образовательных достижений в сфере обучения иностранному языку.

Здесь следует остановиться на вопросе внедрения в широкий лингводидактический контекст тех инноваций, которые заявляются в диссертационных исследованиях соответствующей научной специализации. Традиционно результаты диссертационных работ находятся в открытом доступе, но при этом воспользоваться ими (результатами) достаточно затруднительно в связи с тем, что по своему жанру данные работы предназначены для читателя, искушенного в этой научной области. Преподаватель-практик далеко не всегда имеет возможность ознакомиться с последними научными достижениями в области лингводидактики и должным образом оценить их практический потенциал, «примерить» его на тот дидактический контекст, в сфере которого он трудится. Как следствие, возникает необходимость в определенного рода адаптации научных данных, их большей «привязке» к реальному образовательному процессу. В этом могут помочь лингвообразовательные практики, которые, основываясь на должном теоретическом осмыслении и обосновании, акцентируют прагматический смысл инноваций, доказывают их реализуемость.

Третий признак инновационной практики связан с ее *обязательным внедрением* и *общественным признанием*. Описанию и, соответственно, осмыслению подлежит лишь то, что общественно пригодно и значимо. В разряд лингвообразовательных практик, тем самым, не войдет то, что не возымело эффекта «воздействия на массы», что не нашло своего почитателя, потребителя, последователя. Тем самым, передовой может быть признана только та лингвообразовательная практика, которая широко афиширована, представлена и обоснована в различного рода публикационных и дискуссионных (например, конференция, дебаты и пр.) форматах.

Четвертый признак (он же представляет наибольшую трудность в осмыслении и описании феномена) связан с *многообразием лингвообразовательных практик* и с вытекающей из этого факта сложностью их подсчета, перечисления, группировки, классификации, кодификации, дифференциации и пр. На сегодня имеет место большое число неконвенциональных (своего рода «нелегальных»), неформализованных, несистемных (отличающихся от общепризнанных) лингвообразовательных практик. Но при этом в случае своей позитивной эволюции и общественного признания образовательная практика утверждается как нормативная, она теряет флер иррациональности, меняет свой статус с субъективной («полезна лично для меня») на объективную («полезна для всех»).

Пятый признак связан с пониманием того, что лингвообразовательные практики сегодняшнего дня касаются *изменения качества преподавания иностранного языка и способа взаимодействия субъектов лингвообразовательного процесса*. Не секрет, что сегодня наука вступила в

интереснейший постнеклассический период своего развития, отличающийся рядом параметров (об этом см. [1]), главным среди которых является акцентуация личности обучающегося как эпицентра образовательной системы во всех ее проявлениях. Для иноязычного образования доминантой становится развитие коммуникативной / языковой / вторичной языковой личности, которая является автором собственного саморазвития в постижении языка и транслируемой им культуры. Субъектом деятельности поистине становится студент, который является заказчиком собственного образования и оценщиком его (образования) качества. В связи с этими актуальными тенденциями передовыми могут быть признаны только те лингвообразовательные практики, которые вписываются в современную личностно ориентированную концепцию иноязычного образования и которые построены на продуктивном взаимодействии (диалоге) обучающего и обучающегося.

Наконец, шестой признак – эмпирически доказанная валидность – предполагает следующую формулу лингвообразовательной практики: *инициатива (потребность + мотив) человека (коллектива) – локализация (место действия практики) – деятельность по внедрению практики – продуктивность (наличие эффекта положительного влияния на образовательный контекст)*. Данный признак означает, что передовой может быть признана та лингвообразовательная практика, которая была опытным путем проанализирована и которая подтвердила положительный эффект своего применения в соответствующем образовательном контексте.

Данные признаки, взятые в совокупности, позволяют дистанцировать лингвообразовательные практики и другие реалии – технологии, приемы, модели, стратегии обучения иностранным языкам и пр., выделяя системные сущностные свойства первых.

**Опыт исследований образовательных практик в России.** В российском образовательном пространстве практики начали изучаться сравнительно недавно, но, тем не менее, они нашли своего исследователя и свой контекст воплощения в реальность. На сегодняшний момент могут быть выделены следующие направления в изучении практик\*:

1) практики общественного участия в формировании и реализации политики в сфере образования [3]. Данное направление изучает следующие аспекты:

- реализация сетевых механизмов распространения лучших практик государственно-общественного управления, публичной отчетности, подготовки общественных управляющих и тьюторов;
- создание кодекса лучших практик общественного участия в управлении образованием;
- внедрение механизмов общественной экспертизы и общественного аудита в системе государственно-общественного управления;

---

\* В системе и структуре лингводидактики как науки образовательные практики до сегодняшнего дня не изучались, они начали подвергаться исследованию совсем недавно (см. [2]).

2) социокультурные практики в современном образовательном процессе [4]: исследовательские; образовательные, коммуникативные; организационные; игровые; художественные;

3) управление становлением образовательных практик [5]; данное направление изучает а) образовательные практики как объекты гуманитарного управления инновациями, б) субъектов управления становлением практик, в) оценку образовательных практик, г) последствия становления образовательных практик;

4) образовательная / развивающая практика взрослых [6]; исследуется корпоративное и неинституциональное образование, обучающий консалтинг, практика коучингового сопровождения, развития управленческих навыков, проектного обучения, развития организаций, расширения лидерского потенциала руководителей и управленческих команд;

5) инновационные практики генерации и освоения нового опыта: форсайт-сессии, Открытое пространство, World Café, знаниевый реактор и др., тренинги, практики личностного роста, обучение психотерапии, коучингу, телесноориентированным практикам, боевым искусствам.

Перечисленные направления, будучи общедидактическими, не могут не влиять на разнообразие спектров исследования лингвообразовательных практик. Каждое из пяти направлений может быть экстраполировано в сферу обучения иностранному языку и иноязычной культуре, приобретая свой особый облик и насыщая лингводидактическую науку особым новым содержанием.

**«Уроки» инновационных образовательных практик.** Среди положительных «эффектов» практик следует выделить следующие показатели:

– изменение субъекта образовательной деятельности: от субъекта, впервые осваивающего новые области опыта, к субъекту, чей опыт существенно накладывается на освоение нового; от субъекта познающего к субъекту действующему/преобразующему; от индивидуального субъекта — к коллективному;

– изменение взаимодействия от обучающего/воспитывающего к субъект-субъектному, диалогическому;

– изменение целеполагания: от учебного — к преобразующему, контекстному (в том числе, профессионально-контекстному), управленческому;

– изменение направленности обучения: от учебно-познавательной — к познавательно-практической, познавательно-преобразующей направленности и практическому характеру образовательных результатов;

– изменение характера обучения: от традиционного к интерактивному обучению, основанному на непосредственном опыте;

– изменение источников обучения: от информации — к реальному практическому, преобразующему (рабочему, жизненному) опыту участников,



их реальным задачам;

– изменение характера оценки результатов обучения: от оценки учебных результатов — к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления (в профессиональном контексте — компетенции), а также на производственную практику обучаемых и организации, — вплоть до оценки производственной и финансовой эффективности обучения;

– изменение роли обучения в организационной среде: от поддерживающей к инновационной/преобразующей роли;

– изменение роли ведущего (педагога) от носителя экспертности к глубоко диалогичным ролям фасилитатора, тьютора, коуча [6].

**Заключение.** На смену интуитивным порывам и выдумкам перестройки, движимых скорее неприязнью к недавнему прошлому, нежели исследованием определённой позитивной цели, приходят осознанные, верифицированные, апробированные и позитивно себя зарекомендовавшие передовые (инновационные) образовательные практики.

Инновационная деятельность рассматривается сегодня в пространстве социальной практики. С точки зрения конкретного субъекта этой практики инновационной можно считать всякую деятельность, приводящую к её существенным изменениям по сравнению с существующей традицией. Инновационная деятельность – это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся и ещё только становящихся норм практики либо – несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям. Тогда инновация оправдана, более того, необходима.

Порождение передовых образовательных практик осуществляется не в пространстве идей и не только в пространстве действий отдельного субъекта; практика становится подлинно инновационной только тогда, когда приобретает культурный смысл, когда инновационный опыт осуществления этой деятельности становится доступным другим людям. Это предполагает фиксацию инновационного опыта, его культурное оформление и механизмы трансляции.

Особый смысл инноваций заключается в направленности на преобразование существующей практики либо – на порождение принципиально новой практики. В этом случае в ней должен присутствовать вектор «институциализации» – организационно-управленческое оформление нововведений и их нормативное закрепление в изменяющейся практике.

Изучение передовых практик должно происходить согласно следующим основным направлениям:

– фундаментальные научные исследования и концептуальные (теоретические) разработки;

– прикладные научные исследования, связанные с реализацией научных разработок в практике;

– организационно-управленческая деятельность;

- образовательная деятельность;
- опытно-экспериментальная работа по внедрению научных разработок в практику.

Инновационная деятельность предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций:

*научно-исследовательская деятельность*, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие»), и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

*проектная деятельность*, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);

*образовательная деятельность*, направленная на профессиональное развитие субъектов определённой практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Тарева Е.Г.** Постнеклассическое бытование образовательной системы // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: Материалы V-й Международной научно-практической конференции МГГУ им. М.А. Шолохова. - М., 2014. - С. 147-149.
2. **Тарева Е.Г.** Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Филология. Теория языка. Языковое образование. - 2015. - 2 (18). - С. 75-85.
3. Лучшие практики общественного участия в формировании и реализации политики в сфере образования: Сборник материалов / Под общей редакцией С.Г. Косарецкого, Е.Н. Шимутиной. – М.: Ин-т гос.-обществ. управления образованием, 2009. – 517 с.
4. **Алексеева Т.Б.** Социокультурные практики в современном образовательном процессе / Т.Б. Алексеева. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/79-conference201304-internet/sotsializatsiya-sub-ektov-obrazovaniya-v-informatsionnom-obshchestve/459-2-31>, режим доступа свободный (дата обращения 07.08.2015).
5. Переход к открытому образовательному пространству: коллективная монография / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: НИТГУ, 2009. – 448 с.
6. **Кларин М.В.** Инновационные тенденции развития корпоративного образования / М.В. Кларин // Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика / Под науч. ред. В.А. Ермоленко. – М.: ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013. – С. 53–107.

## МЕТОДИКА ВВЕДЕНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

В статье предлагается авторская методика введения оценочных прилагательных, обозначающих качества личности, на занятии по теме «Personality» из раздела 1 учебника Language Leader Intermediate. Лингвистический подход к оценочному значению слов, соединенный с воспитанием личности, приближает студентов к правильному пониманию как значений этих слов, так и нравственных общечеловеческих ценностей. Среди оценочных значений рассмотрены общеоценочные и частнооценочные значения.

**Ключевые слова:** ценность, оценка, позитивнооценочные прилагательные, негативнооценочные прилагательные, личность, качества личности, нравственные ценности

**Введение.** В современном российском обществе проблема нравственного становления не заканчивается на школьном этапе. Несомненно, к окончанию средней школы молодой человек/девушка имеют в какой-то степени сформированную систему нравственных ценностей и соответствующее поведение. Однако, как показывает практика, проблема заключается в том, что эта система ценностей бывает сформирована не в полном объёме, либо имеет существенные пробелы, влияющие на поведение студентов.

Общеизвестно, что на уроке иностранного языка могут преследоваться несколько целей: обучающая, воспитательная, развивающая и другие. Думается, что воспитательная цель, направленная на укоренение, поддержание или корректировку нравственных ориентиров студентов, по большому счёту, в настоящее время незаслуженно забыта. Между тем, преподаватель-филолог даже на уроке иностранного языка имеет возможность помочь студентам разобраться, что такое «хорошо» и что такое «плохо» через слово – это могучий и мудрый инструмент, который требует к себе очень внимательного отношения.

По нашему глубокому убеждению, научив студента (школьника) не оставлять без внимания непонятные слова и выражения, выяснять до конца сущность того или иного слова или понятия в толковых словарях, осторожно и с почтением относиться к каждому слову, преподаватель может и должен помогать каждому молодому человеку/девушке в правильной ценностной ориентации и нравственном выборе. «Нравственный выбор - результат нравственных исканий личности, выражающийся в сознательном предпочтении определенной системы нравственных ценностей, становлении

нравственной позиции и готовности к нравственному поступку, воплощение нравственного потенциала в деянии. Главным стратегическим аспектом выбора является предпочтение нравственных ценностей» [1].

Поэтому на уроке иностранного языка целесообразно соединить указанные выше цели, в частности, на уроке введения прилагательных, обозначающие качества личности.

В начале нашего исследования считаем необходимым коротко остановиться на понятии «ценность», поскольку оно является базовым при определении качеств личности. «Ценность» может рассматриваться как философская, экономическая, социальная, педагогическая и т.д. категория. Ценности традиционно разделяют на духовные, моральные, художественные, материальные, политические и др. Для нас важным является мир внутренних ценностей человека.

«Ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлечённостью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; **критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях.** Различают материальные, общественно-политические и духовные ценности; положительные и отрицательные ценности» [2, с. 133]. (Выделено нами – К.Л.)

Ценностные ориентации выражаются в избирательном отношении человека к материальным и духовным ценностям. Веками выработанные народной мудростью, народным сознанием и народной совестью убеждения и предпочтения, касающиеся нравственной жизни человека, заложены в значениях разных частей речи, и, в частности, прилагательных. Поэтому также необходимо обратиться к понятию «оценка» в лингвистике.

В современной лингвистике не существует единой точки зрения по поводу того факта, является ли оценка отдельной категорией. Академические «Граматики русского языка» (1970, 1980) [3,4], а также ЛЭС (1990) [5] отмечают, что оценка составляет смысловую основу субъективной модальности. Исследователи оценки указывают на широту и неопределенность ее семантики. «Оценка охватывает в языке широкий диапазон единиц, на первый взгляд слабо связанных между собой, которые нелегко объединить в одном описании» [6, с. 5]. До недавнего времени вопросы оценочной семантики не изучались с лингвистической точки зрения. Тем не менее уже можно определить несколько подходов к данному вопросу.

1) Оценка рассматривается как составляющая значения слова. Так, например, Р. Хэар [7] разделяет лексические значения на дескриптивные (Эта клубника сладкая, крупная, красная, сочная) и оценочные (Это хорошая клубника. Эта клубника именно такая, какой должна быть клубника). Дескриптивное значение отражает свойства данной клубники, а во втором случае – клубника оценивается говорящим с точки зрения общепринятых норм. Большинство исследователей выделяют в составе лексического значения слова несколько макрокомпонентов, и в частности, коннотативный

макрокомпонент, который выражает отношение говорящего к предмету номинации в форме эмоции или оценки денотата [см. Кожина [8]; Стернин [9]; Арнольд [10]; ЛЭС [5]; Цоллер [11]].

Основной функцией коннотации считается «функция воздействия, непосредственно и неразрывно связанная с прагматикой речи» [12, с. 21]. Таким образом, можно сделать вывод о существовании определенной связи коннотации с оценочностью. Коннотация считается одной из разновидностей оценочной модальности. «Оценочная модальность – это связь, устанавливаемая между оценочной ориентацией говорящего (слушающего) и обозначенной реалией..., оцениваемой положительно или отрицательно по какому-либо основанию (эмоциональному, эстетическому, утилитарному и т.п.) в соответствии со стандартом бытия вещей или положением дел в некоторой картине мира, лежащим в основе оценки» [12, с.22-23];

2) оценка признается сущностью субъективной модальности [РГ [4]; Телия [12]; ЛЭС [5]; Гаврилова, Малычева [13]; Наер [14]];

3) оценка считается видом субъективной модальности [Вольф [6]; Арутюнова [15, 16]; Лопатинская [17]];

4) оценка является периферией ФСП модальности [18];

5) оценке придается категориальный статус, она рассматривается как ФСК, модальность и оценка дифференцируются [19, 20].

Обратимся к некоторым определениям оценки. В философском словаре под редакцией И.Г. Фролова представлена дефиниция оценки моральной: «**Оценка моральная** – одобрение или неодобрение разных явлений социальной действительности и поступков людей в зависимости от того, какое нравственное значение они имеют. В отличие от нормы моральной, предписывающей людям совершение нравственных поступков, оценка моральная устанавливает соответствие или несоответствие поступков требованиям нравственности...» [21, с. 329]. Моральная оценка является разновидностью оценки вообще, наряду с рациональной и эмоциональной оценкой. По свидетельству РГ (1980), одобрение и неодобрение являются субъективно-модальными значениями [4, с. 217].

А.А. Тертычный в своей работе “Жанры периодической печати” дает упрощенное определение оценки: “**оценка** – это отношение человека к анализируемому предмету” [22], которое фактически полностью совпадает с определениями субъективной модальности в РГ (1980) и ЛЭС (1990). Подобным же образом, как “положительное или отрицательное отношение людей (человека) к сообщаемому (т.е. ценностное отношение к объекту)” детерминирована оценка в работе А.А. Ивина с конкретным указанием на вид оценки [23, с. 71]. Если суммировать сущность всех данных определений, то общим для них является указание на отношение говорящего к сообщаемому. Таким образом, содержание понятий “оценка” и «субъективная модальность» является фактически тождественным, хотя семантический объем понятия «субъективная модальность» значительно шире, чем семантический объем понятия “оценка”. Основываясь на анализе данных определений и на концепциях академической «Русской грамматики»

(1980) и ЛЭС (1990), мы принимаем точку зрения, что оценка не является отдельной категорией, а составляет основу, сущность категории субъективной модальности.

В основе оценки лежит формула  $A \ r \ B$ , где  $A$  – субъект оценки,  $B$  – объект, а  $r$  – оценочное отношение, которое имеет значения хорошо / плохо. Таким образом, оценка имеет следующую модальную рамку: субъект, объект, предикат. Предикат здесь имеет следующие признаки – «эмотивность» или «оценочность» - отношение по признаку хорошо / плохо, эмоциональность / рациональность, аффективность. В модальную рамку оценки входят шкала оценок и стереотипы, существующие в данном социуме. Данные элементы модальной рамки оценки соответствуют компонентам оценки в логике – субъекту, объекту и основанию оценки [ 23].

Элементами оценочной модальной структуры, по Е.М. Вольф, являются элементы трех типов: 1) эксплицируемые (объект оценки), 2) имплицитные (шкала оценок, оценочный стереотип, аспект оценки), 3) эксплицитно-имплицитные (объект оценки, аксиологические предикаты, мотивировки оценок). Структура оценочной шкалы имеет две стороны: объективную и субъективную. С одной стороны, на шкале учитываются отношение субъекта к объекту оценки (я люблю, очень люблю, не очень люблю, терпеть не могу, ненавижу что-либо). С другой стороны, учитываются свойства объекта (вкусные, очень вкусные т.п. яблоки). Ряд признаков на этой шкале может двигаться либо по нарастающей, либо по убывающей. Предлагается также движение по субъективности (эмотивности), по аффективности, интенсификации / деинтенсификации признаков. В языке часто используется трехчленная оценочная подсистема: хороший, средний, плохой. «Шкала может иметь определенный предмет или уходить в бесконечность» [6, с. 51]. В психологических исследованиях оценок установлена шкала из семи элементов: очень хороший – хороший – довольно хороший – средний – довольно плохой – плохой – очень плохой. Градуируются также интенсификаторы оценки: очень, весьма, крайне, удивительно, поразительно, необыкновенно.

В структуре оценочной шкалы имеется зона нормы. По Е.М. Вольф, «норма отражает признаковые характеристики стереотипа оцениваемого явления» [там же, с. 54]. На стереотип опирается система абсолютных оценок (хорошо / плохо). «При любой оценке, количественной или качественной, частной или общей, в «картине мира» участников коммуникации существует шкала оценок и существует соответствующий стереотип» [там же, с. 56], т.е. имеется представление о том, что такое хороший / плохой автомобиль, человек, хорошее / плохое настроение и т.д. Очевидно, что на оценочной шкале стереотип соотносится с зоной нормы. Представление о стереотипе является имплицитным и создает психологическую основу оценочных высказываний.

Среди оценочных значений выделяют **общеоценочные** и **частнооценочные**. Первый тип реализуется прилагательными хороший и плохой, good/bad, а также их синонимами с разными стилистическими и

экспрессивными оттенками (прекрасный, превосходный, великолепный, отличный, wonderful, delicious, magnificent... и дурной, поганый, худой, foolish, и др.) они выражают холистическую оценку. Вторая группа более обширна, в нее входят значения, которые дают оценку одному из аспектов объекта с определенной точки зрения. Н.Д. Арутюнова подразделяет все частнооценочные значения на следующие категории:

- сенсорно-вкусовые, или гедонистические/ приятный / неприятный, вкусный / невкусный);

- психологические оценки: а) интеллектуальные оценки (интересный / неинтересный, увлекательный / скучный и др.), б) эмоциональные оценки (радостный / печальный, веселый / грустный и др.);

- эстетические оценки (соединяют в себе сенсорно-вкусовые и психологические оценки): красивый – некрасивый, прекрасный – безобразный и др.;

- этические оценки (моральный / аморальный, добрый – злой, добродетельный – порочный);

- утилитарные оценки (полезный – вредный, благоприятный – неблагоприятный и др.);

- нормативные оценки (правильный – неправильный, стандартный – нестандартные и др.);

- телеологические оценки (эффективный – неэффективный, целесообразный – нецелесообразный) [15, с. 75-76].

Из указанных частнооценочных значений сенсорные и психологические оценки обычно не мотивируются, оценка – здесь результат ощущений человека. Они отнесены указанным автором в одну группу. Вторая группа – эстетические и этические оценки, они составляют ядро духовного начала человека. Три последних значения представляют собой рациональные оценки. Их основные критерии – физическая или психическая польза, направленность на достижение определенной цели, выполнений различных функций. Основное различие между общими и частными значениями в том, что общие оценки могут выступать как в функции модельного оператора, так и в функции предиката. Что касается частных оценок, то они выполняют в основном вторую функцию. К примеру, можно сказать: Хорошо (плохо), что сейчас зима. Нельзя сказать: Красиво, что сейчас зима. Безнравственно, что ты так поступаешь. Но: Так поступать стыдно.

Многими авторами выделяется только **эмоциональная** (иначе субъективная) и **рациональная** (интеллектуально-логическая) оценка [см. Вольф 1985; Коноваленко 1997; Маркелова 1996].

Оценочные прилагательные, обозначающие качества личности, либо дают общую оценку, либо относятся к частнооценочным этическим или нормативным. В каждом обществе на каждом конкретном этапе существует общепринятые представления о том, какие из этих свойств являются положительными, т.е. входят в зону нормы, а какие – отрицательными. В

современном российском обществе конца 20 – начала 21 века в переходный период «перестройки», затем смены экономической формации, далее так называемой «реформы» образования и присоединения России к Болонскому процессу, произошли некоторые сдвиги в ценностных ориентациях общества. Особенно это заметно в среде школьной и вузовской молодёжи. Можно привести пример из моей практики. Так, многие студенты не имеют представления о том, хорошо или плохо быть самоуверенным, наглым, амбициозным, или чувствительным, серьезным, скромным. Одна студентка (а, может, и не одна) открыла для себя на одном из таких занятий, что быть наглым, оказывается, плохо. С точки зрения морали, естественно, даже современной морали.

Перейдём к методике введения оценочных прилагательных, обозначающих качества личности по теме «Personality».

В начале занятия студентам предлагается дать определение «личности» сначала в русском языке, а затем определить английский термин «personality». В качестве обобщающего можно использовать определение из толкового словаря Merriam-Webster:

«Personality:

1) the set of emotional qualities, ways of behaving, etc., that makes a person different from other people

2) attractive qualities (such as energy, friendliness, and humor) that make a person interesting or pleasant to be with

3) attractive qualities that make something unusual or interesting».

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/personality>

Далее студенты называют известные им качества личности (кто-то записывает их на доске). Следующим шагом является заполнение таблицы:

Positive personality qualities	Negative personality qualities	Neutral personality qualities
--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

Из предложенного списка (а также упражнения 2 на с. 6) обучающиеся должны распределить все прилагательные на две колонки с учётом той или иной оценки, заложенной в семантике прилагательных. Используя свои фоновые знания и здравый смысл, студенты успешно относят прилагательные creative, energetic, generous, organized, quiet, serious, thoughtful, kind, friendly к позитивнооценочным, а такие прилагательные, как bossy, hot-tempered, arrogant к негативнооценочным. Однако, как показывает опыт, могут возникнуть затруднения с выявлением оценки у следующих прилагательных: adventurous, ambitious, assertive (есть и ряд других, но мы более подробно остановимся на этих трёх).

Дело в том, что, как правило, при выполнении вышеуказанного задания студенты либо полагаются на свои прежние школьные знания, либо ориентируются на внешнюю схожесть слова с русским вариантом, либо пользуются только одним переводом из англо-русского словаря. В результате: 1) не всё задание оказывается правильно выполненным 2)



обнаруживается недостаток знаний, не только в рациональном, но и в нравственном плане, который необходимо восполнить.

В данном случае я предлагаю обучающимся обратиться к английским толковым словарям (словари уже приготовлены на каждой парте или значения прилагательных можно вывести на экран. В компьютерном классе используем он-лайн словари).

Начнём с прилагательного *adventurous*. Студенты дают два варианта перевода: *любящий приключения* и *авантюрный*. Однако затрудняются в определении оценочности прилагательного даже на русском языке. Обращаемся к словарям.

«**Adventurous**»

1. (of a person) Inclined to adventure; willing to **incur risks**; prone to embark in **hazardous** enterprise; rashly **daring**.
2. (of an act or product) Full of **hazard**; attended with risk; exposing to danger; requiring courage; **rash**». <http://www.yourdictionary.com/>

«**Adventurous**

1. Inclined to undertake **new and daring** enterprises: “*routes first sailed & ellipsis; by another generation of tough, adventurous seafarers, the clipper men*” (Tim Zimmermann).
2. Requiring or characterized by boldness or daring; **hazardous; risky: adventurous travels**». <http://www.yourdictionary.com/adventurous>

Одним из преимуществ использования он-лайн словарей является то, что в определении выделены некоторые слова, которые могут быть неизвестны студентам. Кликнув на слово, они имеют возможность узнать его значение из определения и более глубоко проникнуть в смысл изучаемого оценочного прилагательного. Кроме того, для понимания оценочности прилагательного предлагается найти корневое слово и найти «плюс» или «минус» в его значении.

«**Adventure**»

- 1a : an undertaking usually involving **danger** and **unknown risks**
- b : the encountering of **risks** <the spirit of *adventure*>
- 2: an **exciting** or **remarkable** experience <an *adventure* in exotic dining>
- 3: an enterprise involving **financial risk**».

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/adventure>

Из определений видно, что в английском языке существует также два значения данного прилагательного: *любящий приключения* и *авантюрный*. Приходим к выводу, что в значении *авантюрный* прилагательное *adventurous* является негативнооценочным. Об этом свидетельствуют такие семы, как *danger, risk, hazard, hazardous, risky*. В значении *любящий приключения* прилагательное *adventurous* относим к нейтральной оценке, поскольку нельзя сказать хорошо это или плохо.

Перейдём к дефиниции следующего оценочного прилагательного *ambitious*.

«**Ambitious**

- 1a: having or controlled by ambition <an *ambitious* young executive>

**b:** having a **desire to achieve** a particular goal : ASPIRING <*ambitious* for power>. Child actor and his even more ambitious mother, who will do anything to get him in commercials.

**2:** resulting from, characterized by, or showing ambition <an *ambitious* film>».

Данная дефиниция определённо указывает на исходное слово ambition (*a desire to achieve*), к которому тоже нужно обратиться, поскольку студентам остаётся непонятным, какая оценка заложена в слове.

«Ambition

**1.** an **earnest desire** for some type of **achievement** or **distinction**, as **wealth** or **fame**, and the **willingness** to strive for it.

**2.** the object or state **desired** or **sought** after: *A theatrical career is her ambition.*

**3.** a **desire for** work or activity: *I awoke feeling tired and lacking in ambition*».

<http://www.thefreedictionary.com/>

Более понятное определение даётся в словаре Macmillan:

«1. determined to be successful, rich, famous, etc.

2. an ambitious plan, aim, or attempt is difficult and will need a lot of effort to succeed [ 24, с. 41]».

Synonyms: aspiring, go-getting, **hard-driving**, **pushing**, **self-seeking**

Antonyms: ambitionless, unambitious

В трудных случаях студентам помогает перевод: «ambitious - 1) честолюбивый 2) целеустремлённый; стремящийся (к чему-л.); жаждущий (чего-л.) 3) претенциозный». <http://www.lingvo-online.ru/>.

Некоторые словари одним из значений прилагательного *ambitious* дают в русском переводе *амбициозный*. Сразу следует обратить внимание студентов, что этот русский вариант данного прилагательного содержит в своей семантике резко отрицательную оценку в отличие от соответствующего английского прилагательного. В русском варианте нет положительной оценки: «1) Отличающийся амбицией . 2) Свойственный такому человеку». «Амбиция - обостренное самолюбие, а также спесивость, чванство. 2. обычно мн. претензии, притязания на что-н. (неодобр.)» <http://slovarozhegova.ru/>. Следует обратить внимание студентов на пометы – в данном случае – неодобрительное (сама помета указывает на отрицательную оценку).

Таким образом, в значении 1a прилагательное *ambitious* является **негативнооценочным**, на что указывают выделенные в определении **ключевые слова**. Русский эквивалент данного значения - **честолюбивый** (жаждущий известности, почестей, стремящийся к почетному положению). В значении 1b это же прилагательное имеет положительную оценку - **целеустремлённый; стремящийся (к чему-л.); жаждущий (чего-л.)**.

Последним оценочным прилагательным в данной статье рассмотрим **assertive**.

«Assertive

1: disposed to or characterized by **bold** or confident statements and behavior <an *assertive* leader>

2: having a strong or distinctive flavor or aroma <*assertive* wines>»

«AGGRESSIVE, MILITANT, ASSERTIVE, SELF-ASSERTIVE mean obtrusively energetic especially in pursuing particular goals.

Synonyms: ambitious, aggressive, enterprising, fierce, go-getting, high-pressure, in-your-face, militant, pushy, self-asserting, self-assertive

Antonyms: ambitionless, low-pressure, nonassertive, unaggressive, unambitious, unassertive, unenterprising». <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>

«**Assertive:** 1) позитивный, положительный, утвердительный

**Syn:** affirmative

2) агрессивный, чрезмерно настойчивый, напористый; самоуверенный». <http://www.lingvo-online.ru/>

Итак, из приведенных словарных статей очевидно, ключевые слова и синонимы показывают на отрицательную оценку прилагательного *assertive*. Помещаем его в соответственный столбец таблицы.

**Выводы:** Предлагается следующая методика введения оценочных прилагательных, обозначающих качества личности:

1. Найти определение прилагательного в английском толковом словаре (лучше – двух, трёх).
2. Выделить ключевые слова/семы, показывающие «+» или «-» в значении слова.
3. Выписать его синонимы и антонимы на английском языке.
4. Семантизировать прилагательное в контексте (в толковых словарях даются предложения или ситуации).
5. При необходимости обратиться к англо-русским словарям и к пояснению русских эквивалентов в русскоязычных толковых словарях.
6. Выявить разницу в значениях английских и русских оценочных прилагательных, если таковая имеется.
7. Заполнить таблицу: Positive/negative/neutral personality qualities.
8. Перейти к упражнениям.

С одной стороны, это работа со словом, т.е. чисто лингвистические изыскания. С другой стороны, во время этой работы преподаватель выполняет функции толкователя, воспитателя, посредника. Задавая наводящие вопросы, такие, как *What person can you call ambitious/bossy/sensitive/sensible? Is it good to be assertive? Is it bad to be shy? What is your idea of it?* преподаватель заставляет студентов задуматься о том, на что раньше они не обращали внимания; на то, какие ценностные ориентации заложены в изучаемых словах; на отделение «плевел от зёрен», т.е. на выяснение того, что хорошо и что плохо. В конечном счёте, студенты задумываются над своими личностными качествами.

Таким образом, интеграция учебных, образовательных, воспитательных целей на уроке английского языка наиболее соответствует воспитанию личности, ориентированной на общепринятые человеческие ценности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Дереча И.И.** Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассников в образовательном процессе: дис.. канд. пед. наук. Омск, 2005. 189с.
2. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб: «Норинт», 2002. 1456 с.
3. ГСРЛЯ - Грамматика современного русского литературного языка. Отв.ред. Н.Ю. Шведова. М.: Изд-во «Наука», 1970. 755 с.
4. РГ - Русская грамматика. Т.2. Синтаксис. – М.: Изд-во «Наука», 1980. 709 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС). М.: Советская энциклопедия, 1990. 685с.
6. **Вольф Е.М.** Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с.
7. Хэар Р.М. Дескрипция и оценка // НЗЛ. Вып. 16. М.: Прогресс, 1985. С.183-194.
8. **Кожина М.Н.** Стилистика русского языка: учебник для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1993. 224 с.
9. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. 171 с.
10. **Арнольд И.В.** Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования). М.: Просвещение, 1990. 300 с.
11. **Цоллер В.Н.** Эмоционально-оценочная энантосемия фразеологизмов // Филол. науки. 2000. № 4. С.56-64.
12. **Телия В.Н.** Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 142 с.
13. **Гаврилова Г.Ф., Малычева Н.В.** Сложное синтаксическое целое с сочинительным союзом в антропоцентрическом аспекте // Филол. науки, 2000. №5. С. 46-56.
14. **Наер В.Л.** Из лекций по теоретическим основам интерпретации текста. М.: Московский гос. лингв. ун-т, 2001.
15. **Арутюнова Н.Д.** Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
16. **Арутюнова Н.Д.** Язык и мир человека. М.: Языки Русской культуры, 1999. 896 с.
17. **Лопатинская Л.В.** Семантико-синтаксический аспект обращения с модальной оценочностью: Автореф. дис... канд. филол. наук. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 1997. 22 с.
18. ТФГ – Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / Отв. Ред. А.В. Бондарко. Л.: Наука, 1990. – 263 с.
19. **Маркелова Т.В.** Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке: Автореф. дис... докт. филол. наук. М.: Московский гос. пед. ун-т, 1996. 45 с.
20. **Пермякова Т.М.** Динамика соотношения категорий оценки и аргументации в газетных текстах 1980-1990-х гг под влиянием социальных факторов (на материале газет русского и английского языков): Автореф. дис...канд. филол. наук. Пермь: Пермский гос. ун-т, 1997. 22 с.
21. ФС - Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1991. 560 с
22. **Тертычный А.А.** Жанры периодической печати: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 312 с.
23. **Ивин А.А.** Основания логики оценок. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 230 с.
24. Macmillan English dictionary for advanced learners. Macmillan publishers limited, 2002.

### Использованные он-лайн словари:

1. <http://www.merriam-webster.com/>
2. <http://www.lingvo-online.ru/>
3. <http://www.yourdictionary.com/>
4. <http://www.thefreedictionary.com/>
5. <http://slovarozhegova.ru/>

## ИЗУЧЕНИЕ ПЕСЕН НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В РЕЖИМЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

Проанализированы возможности повышения эффективности формирования языковой компетенции студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика» с помощью использования песен на английском языке. Изучен опыт применения песни на уроках иностранного языка и на проведён пилотный эксперимент, рассматривающий формирование фонетического, лексического и аудитивного компонентов языковой компетенции. Результаты финального теста, позволили сделать вывод, что наставничество делает изучение песен более эффективным.

**Ключевые слова:** аутентичные песни, формирование языковой компетенции, сотрудничество, лексический компонент, фонетический компонент, аудитивный компонент, творческие задания.

Использование песен на занятиях по иностранному языку в значительной мере способствует повышению познавательной мотивации и познавательного интереса, которые являются основными факторами, влияющими на эффективность формирования языковой компетенции. Работа над песенным материалом наиболее эффективна в режиме сотрудничества, поскольку она подразумевает активное включение всех студентов в учебный процесс.

Песни широко используются на занятиях по иностранному языку, как средней школе, так и в вузе, так как они «обеспечивают атмосферу сотрудничества и являются развлекательным элементом урока» [1 с.3]. Изучение песен способствует формированию фонетического, лексического, грамматического и аудитивного компонентов языковой компетенции, поскольку оно создаёт у учащихся положительный эмоциональный настрой.

Традиционно песни применяются при изучении иностранного языка в средней школе. Однако в данной статье они будут рассматриваться как средство формирования языковой компетенции у студентов языкового вуза. На основании анализа опыта школьных педагогов, использующих песни на своих уроках, мы сформулируем рекомендации по применению песенного материала на занятиях в языковом вузе.

Учителя используют песни при прохождении определённой лексической или грамматической темы, а также при введении информации страноведческого характера. Эффективность иноязычного пения «резко возрастает, если содержание каким-то образом увязывается с содержанием

изучаемого на уроке материала» [2, с.79]. Выбор песни должен зависеть от того, на какой именно аспект языковой компетенции делается упор на том или ином занятии. При изучении иностранного языка в школе учителя часто используют песню «на этапе введения и первичного закрепления грамматического материала» [3, с. 50]. Учебные пособия для детей и подростков часто содержат песни, помогающие закрепить определённую грамматическую тему. Так Гритчина Н.В. предлагает использовать рифмовки, стихи и песни на начальном этапе обучения языку, например при изучении личных местоимений, предлогов и различных грамматических конструкций, таких как «модальный глагол + инфинитив» [4, с.126].

В рамках вуза использование песенного материала для формирования грамматического компонента языковой компетенции отличается от школьной практики, поскольку аутентичные песни не ориентированы на определённую грамматическую тему. В тексте песни отдельная конструкция, демонстрирующая правило грамматики, может встретиться только один раз, и она может быть более тщательно отработана в упражнениях после прослушивания. Так, в тексте песни *My Apocalypse*, исполняемой группой *Metallica* есть отрывок, содержащий конструкцию “make + object + bare infinitive”:

What makes me drift a little bit closer?  
Dead man takes the steering wheel  
What makes me know it's time to cross over?

На основе приведённого выше отрывка может быть составлено следующее задание:

*Use the model sentence to describe what the Apocalypse made people do.*

*People knew that it is time to cross over. – The Apocalypse made people know it is time to cross over.*

1. Everyone crawled out of their skin.
2. People inhaled the fire.
3. Future and past disagreed.

Подобное задание может составляться на основе тематики, затрагиваемой в изучаемой песне. Кроме того, в упражнении может использоваться содержащаяся в ней лексика.

Применение песен на занятиях в вузе представляется более целесообразным для формирования лексического компонента языковой компетенции. Это объясняется тем, что «многочисленные повторы, характерные для песенного жанра, способствуют лёгкому и произвольному запоминанию лексических конструкций» [3, с. 51]. Так, в песне *My Apocalypse* слова *split apart* повторяются многократно, что способствует их эффективному усвоению.

Ещё одним преимуществом использования песенного материала на занятиях в вузе для формирования языковой компетенции является то, что «в песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что способствует её активизации» [5, с. 45]. Например, в

описываемой нами песне *My Apocalypse* в строке *Pulling closer still* глагол *pull* употребляется не в привычном значении «тянуть», а в значении «двигаться». Указанное преимущество использования песен особенно важно на занятиях с группами будущих переводчиков, поскольку выбор правильного значения многозначного слова представляет особую трудность при переводе.

Если на занятиях в школе, как было указано выше, песни применяются в основном для отработки лексического и грамматического материала по определённой теме, то на занятиях в языковом вузе их целесообразно использовать для формирования аудитивного компонента языковой компетенции. Это объясняется тем, что у студентов уже имеется запас лексико-грамматических конструкций, позволяющий им воспринимать слова песен со слуха. Аудирование песен представляется более сложной формой работы, чем аудирование обычной иноязычной речи. Это объясняется тем, что слова труднее воспринимаются на фоне музыки. Кроме того, «песенный текст – это особый вид текста, и порой для рифмовки автор использует не совсем знакомые и распространённые в жизни слова» [6, с.30]. Это использование слов в непривычном для студентов значении значительно усложняет аудитивное восприятие.

Многие методисты подчёркивают важность применения песенного материала для формирования фонетического компонента языковой компетенции, от которого напрямую зависит вышеупомянутый аудитивный компонент. «Песня может служить для формирования фонетических навыков, т.е. умения слышать звуки и воспроизводить их во фразе» [там же, с.29]. Учащиеся не смогут распознать лексическую единицу при прослушивании песни, если они не усвоили её звуковой образ, поэтому первоначальное ознакомление со звучанием слова целесообразно проводить перед аудированием песни. Прослушивание песни с последующим заучиванием может способствовать закреплению фонетического образа слова в сознании учащихся.

Методисты предлагают различные формы и последовательности работы над песенным материалом. Так, Мустафина Ф.Ш. рекомендует сначала кратко изложить на родном языке тематику и историю создания песни, дать учащимся прослушать её запись, задать вопросы на понимание её содержания, прочесть слова песни и объяснить незнакомую лексику и грамматические структуры и ещё раз прослушать песню. Далее автор указывает на целесообразность построчного повторения песни учащимися вслед за педагогом. Последним этапом должно быть её многократное прослушивание с целью её последующего заучивания и воспроизведения [1, с.4]. Указанная последовательность этапов представляется нам наиболее целесообразной для формирования языковой компетенции, поскольку студенты приступают к более осмысленному заучиванию песни после предварительного снятия лексических и грамматических трудностей. Однако, в отличие от Мустафиной Ф.Ш., мы считаем более целесообразным ввести незнакомую лексику уже перед первым прослушиванием песни,

поскольку в таком случае понимание её содержания будет доступно большему числу студентов.

Лащикова И.И. также считает необходимым начинать с этапа подготовки к работе над песней, но, в отличие от предыдущего автора, она предлагает приступать к изучению лексического и грамматического материала, содержащегося в песенном тексте, только после прослушивания и исполнения песни студентами [7, с. 66]. Работа над песней в данной последовательности представляется нам менее целесообразной, поскольку учащиеся испытывают больше трудностей при необходимости заучивать и исполнять песню без предварительного достижения её полного понимания.

Последовательность работы над песней, рекомендуемая Синькевич Г.С., сходна с этапами, предлагаемыми Лащиковой И.И.. Единственным отличием является введение дополнительного этапа фонетической отработки текста песни после её прослушивания с опорой на текст [3, с. 51]. Работа над произносительной стороной лексики является неотъемлемой составляющей формирования языковой компетенции. Однако, как мы указывали ранее, фонетические упражнения по лексике из текста более целесообразно выполнять перед началом работы над песней.

Значительное число педагогов считает, что перед тем, как приступить к работе с самой песней, необходим «лингвострановедческий комментарий к тексту песни, предъявляемый учителем на изучаемом или родном языке» [2, с.80]. Кроме того, преподавателю рекомендуется сообщить «краткую информацию о песне, её характере, основном содержании и истории создания» [3, с. 51]. Указанный вид учебной деятельности, проводимый перед этапом аудирования, помогает учащимся более глубоко понять содержание песни и облегчает её восприятие на слух.

По мнению ряда авторов, работа над песней не заканчивается после её прослушивания и заучивания. Учащимся может быть предложено «создать на основе фраз, извлечённых из текста, свой диалог; придумать и разыграть сценку» [6, с.30]. Кроме того, после изучения песни студенты могут также выполнять следующие творческие задания: «сочинять новые строфы, видоизменять текст, пересказывать, сочинять продолжение, сравнивать содержание песни с жизненным опытом» [7, с. 66]. Указанные задания в большей мере способствуют формированию языковой компетенции, если они выполняются в процессе групповой работы, способствующей взаимобмену знаний внутри коллектива учащихся. По мнению Гебель С.Ф., изучение песенного материала помогает сплочению учебной группы, поскольку песня «чаще всего исполняется в мини-группах или же хором» [6, с.29]. Автор указывает, что общение учащихся также произвольно происходит на творческих этапах работы над песней. По нашему мнению, для достижения большей эффективности формирования языковой компетенции каждый этап работы с песенным материалом должен сопровождаться тем или иным видом парной или групповой работы в форме наставничества.

Предлагаемая нами последовательность работы над песней основывается на опыте предыдущих авторов, но в то же время она



ориентирована на применение режима сотрудничества на подготовительном этапе, при прослушивании, а также на стадии выполнения лексических, грамматических и творческих заданий. Эффективность сотрудничества при работе с песнями на иностранном языке была проверена в ходе пилотного эксперимента среди 54 студентов второго курса Гуманитарного института Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого, обучающихся по направлению «Лингвистика».

Все учащиеся, участвовавшие в эксперименте, выполняли одинаковые задания по изучаемым песням. Различие между контрольной и экспериментальной группой состояло в том, что в контрольной группе упражнения выполнялись индивидуально, а в экспериментальной группе те же виды учебно-познавательной деятельности проходили в режиме сотрудничества. В конце эксперимента был проведён лексико-аудитивный тест, целью которого являлось определить, насколько повысился уровень сформированности языковой компетенции в результате изучения 7 песен групп *Metallica*, *Black Sabbath*, *System of the down*, *Two Pac* и *Fifty cent*. В качестве иллюстрации выполняемых в ходе эксперимента заданий к песням мы приводим упражнения, составленные по песне *My Apocalypse* группы *Metallica*. При разработке заданий мы опирались на рекомендации педагогов, рассмотренные нами в начале статьи.

Согласно Перкас С.В., перед тем, как приступить непосредственно к изучению песни, необходимо ознакомиться с её предысторией и с предлагаемой в ней тематикой. Работа над песнями с группами студентов, участвовавшими в пилотном эксперименте, начиналась с краткого знакомства с историей создания конкретной песни и /или включающего её альбома, а также с создавшим её музыкальным коллективом.

*Pre-listening task 1. Read the text about the group (see <http://ezinearticles.com/?A-Brief-History-of-Metallica&id=972232> ) and answer the following questions:*

Metallica have easily been arguably the best, most influential and most respected Heavy Metal band since the 80's. The band formed after a series of events in 1981: Lars Ulrich, a Danish born drummer living in the Bay Area of San Francisco, was looking for someone to 'jam' with. He put an add in the local Trading Post, 'The Recycler,' stating that he was interested in playing drums for a band. To answer his add was James Hetfield, a 19-year-old guitarist, also living in the Bay Area of San Francisco. The two started playing together their favorite Heavy Metal songs, such as those by such bands as Diamond Head, and Black Sabbath. Hetfield later asked roommate (and part-time bassist), Ron McGovney to join the band, and McGovney accepted the offer. The trio then recruited lead guitarist Dave Mustaine, and the band was complete, or was it...

Article Source: <http://EzineArticles.com/972232>

1. What kind of music do they play?
2. When was the band formed?
3. Who founded the group? How was it formed?
4. How many members joined the band? What musical instruments did they play?

*Pre-listening exercise 2. This song is from the album “Death Magnetic”. Read the text from Wikipedia about this album and say whether the following statements are true or false: (see [https://en.wikipedia.org/wiki/Death\\_Magnetic](https://en.wikipedia.org/wiki/Death_Magnetic)).*

Death Magnetic is the ninth studio album by American [heavy metal](#) band [Metallica](#), released on September 12, 2008 through [Warner Bros. Records](#). It was the band's first album to be produced by [Rick Rubin](#), making this their first album since 1988's [...And Justice For All](#) not to be produced by [Bob Rock](#). The album received mostly positive reviews upon release, with critics describing it as a return to the musical style of their early albums. Death Magnetic is the band's first album to feature bassist [Robert Trujillo](#).

Musically, Death Magnetic is a radical departure from Metallica's previous album, [St. Anger](#), which featured simple [instrumentation](#), stripped-down production, and an absence of [guitar solos](#). This album, on the other hand, features more complex musical compositions and long, technical guitar solos from both [Kirk Hammett](#) and [James Hetfield](#), marking a return to the band's [thrash metal](#) roots.<sup>[4]</sup> It was also the band's first album released through [Warner Bros. Records](#), although they still remain with [Warner Music Group](#), which also owns their previous label, [Elektra Records](#). Outside of North America, they are distributed through [Universal Music Group](#) as they remain signed to [Vertigo Records](#) in the UK...

1. Before “Death Magnetic” they had released six albums.
2. The album is absolutely different from their earlier albums.
3. There aren't any guitar solos in “Death Magnetic”.
4. Warner Bros. Records hadn't recorded any Metallica's albums before “Death Magnetic”.

Все участники эксперимента получали ссылки на сайты в Интернете, на которых доступны вышеприведённые статьи (первая – о группе Metallica, а вторая – об альбоме Death Magnetic). В качестве домашнего задания контрольным группам предлагалось самостоятельно ответить на вопросы или определить истинность утверждений по содержанию статей. Экспериментальные группы разделялись педагогом на пары, в которые входили учащиеся с разным уровнем языковой подготовки. Им предлагалось выполнить такое же домашнее задание, но не индивидуально, а в режиме наставничества, в процессе личного общения, используя режим видеоконференции, например, Skype, или путём переписки по электронной почте. Студенты с более высоким уровнем владения языком помогали своим партнёрам изучить текст и выполнить задание на его понимание. На следующем аудиторном занятии педагог проверял выполнение задания в режиме фронтального опроса.

Помимо изучения дополнительного материала о предыстории песни учащиеся получали задание выучить содержащуюся в ней новую лексику. Запоминание новых слов перед прослушиванием песни на аудиторном занятии значительно облегчают её восприятие на слух. Ниже проиллюстрирован фрагмент списка слов с переводами, подлежащий запоминанию.

### *Useful vocabulary*

Explosive - взрывной, extermination - истребление, искоренение, desecrate – осквернять, inhale – вдыхать, eclipse – затмение, prophesy – пророчество.

Контроль запоминания лексики в рамках пилотного эксперимента проводился в начале занятия перед прослушиванием песни. В экспериментальных группах учащиеся осуществляли взаимную проверку выученных слов, а в контрольных группах фронтальная проверка проводилась педагогом. Далее студентам задавался вопрос, связанный с тематикой песни, с которой им предстояло ознакомиться на занятии. Так, перед прослушиванием песни *My Apocalypse* вопрос был сформулирован следующим образом: *How do you imagine Apocalypse? What descriptions of Apocalypse have you come across in art, literature and films?* Участникам эксперимента предоставлялось 5 минут, чтобы подготовить ответы на вопросы, причём в экспериментальных группах задание выполнялось в парах, а в контрольных группах учащиеся работали индивидуально. Вопросы по теме песни, опережающие прослушивание, помогают учащимся подготовиться к её восприятию на слух и даже частично прогнозировать её содержание.

В результате выполнения подготовительных заданий в парах учащиеся с более высоким уровнем владения языком получили возможность закрепить уже известный материал в процессе его объяснения. Учащиеся с недостаточной языковой подготовкой получили индивидуальное инструктирование от своих сверстников, в результате чего они были мотивированны к учебно-познавательной деятельности и осмысленно выполняли задания.

На следующем аудиторном занятии учащиеся слушали песню и выполняли какое-либо задание, связанное с формированием аудитивного компонента языковой компетенции. Задания на аудирование песен были составлены с опорой на опыт педагогов-методистов. Так, Губанова Л.В. предлагает такие упражнения, как изложение основной идеи песни, ответы на вопросы по содержанию, заполнение пропусков словами из приведённого списка и нахождение эквивалентов русским предложениям. Кроме того автор предлагает предоставить учащимся слегка изменённый печатный вариант песни и в процессе её прослушивания найти отличия между ним и оригиналом [8]. Другие педагоги-методисты предлагают такие задания, как нахождение ключевых слов или словосочетаний, а также сравнение песни с существующим переводом [9]. На каждом из 7 занятий в рамках пилотного эксперимента задания варьировались. Так, на занятии, на котором проходило аудирование песни *My Apocalypse*, учащимся предлагалось заполнить пропуски словами из списка, в котором 5 слов являются лишними.

### *My Apocalypse*

Claustrophobic crawl out of this \_\_\_\_

Heart explosive reach in, pull that \_\_\_\_

Fear thy name: Extermination desecrate inhale the \_\_\_\_

So we cross that \_\_\_\_ into the grips

Total \_\_\_\_ .Suffer unto my apocalypse

Deadly vision prophecy \_\_\_\_

Death magnetic pulling closer \_\_\_\_

fire, collapse, thin, line, eclipse, mine, still, pin dire, chill, reveal, skin

Перед началом прослушивания учащиеся должны были перевести песню с незаполненными пробелами, а также список слов. В экспериментальных группах это задание выполнялось в парах, в контрольных группах – индивидуально. После двукратного прослушивания преподаватель проверял правильность заполнения пробелов в режиме фронтального опроса.

На следующем этапе происходило дальнейшее закрепление лексики из песни. Одним из заданий, предлагаемых в ходе эксперимента, было совмещение слов с их определениями (см. приведённый ниже фрагмент).

*Find the words corresponding to the following definitions*

1. an abnormal fear of being closed in or of being in a confined space
2. obscuration of the light of the moon by the intervention of the earth between it and the sun or the obscuration of the light of the sun by the intervention of the moon between it and a point on the earth
3. complete destruction, elimination
4. the foretelling or prediction of what is to come.
5. causing the end of life
  - a. eclipse
  - b. deadly
  - c. claustrophobic
  - d. prophecy
  - e. extermination

Сложность выполнения указанного задания, на которое отводилось 5 минут, состояла в том, что необходимо было понять сами определения, поэтому в ходе его выполнения учащимся разрешалось пользоваться словарями на своих телефонах. В контрольных группах работа велась индивидуально, а в экспериментальных группах студенты-наставники помогали учащимся с меньшей языковой подготовкой перевести определения и найти соответствующие им слова. Ещё одним заданием, выполнявшимся с тем же различием между контрольными и экспериментальными группами, было задание на совмещение слов из текста с их синонимами (см. приведённый ниже фрагмент). Для определения значения синонимов студентам также разрешалось пользоваться Интернет-словарями.

*Match the words and their synonyms*

crawl 2. desecrate 3. inhale 4. grip

a. breathe in b. clasp, embrace c. violate d. creep

После описанного выше закрепления лексического материала учащиеся должны были выучить текст песни в качестве домашнего задания. Проверка выполнения проводилась педагогом во фронтальном режиме в контрольных группах, тогда как в экспериментальных группах осуществлялся взаимный опрос в парах.

Кроме заучивания песни учащиеся должны были в контрольных группах – индивидуально, а в экспериментальных группах – в парах подготовить художественный перевод песни на русский язык в стихотворной форме, как это рекомендует Губанова Л.В. [8]. Выполнение указанного задания также способствовало формированию языковой компетенции, поскольку студенты подбирали подходящие русскоязычные эквиваленты английских предложений, тем самым получая возможность повторить лексику и грамматические структуры.

После работы с 7 песнями (по одной песне на каждом занятии) было проведено тестирование усвоения материала. В тест входили фрагменты из песен, изученных в течение пилотного эксперимента, с пропущенными словами. Учащиеся должны были выбрать подходящий вариант заполнения пробела (см. пример ниже).

Will you still \_\_\_ when death is near  
fear      B. cheer   C. sneer      D. deer

Указанное задание позволяло проверить степень формирования лексического компонента языковой компетенции. Тестирование сформированности фонетического компонента было представлено в виде задания на выбор слова, не рифмующегося с остальными лексическими единицами в списке.

Receive   B. Retrieve      C. Survive      D. Perceive

Лексические единицы в фонетическом разделе теста встречались в изученных песнях. Далее в тесте содержалось задание на проверку сформированности аудитивного компонента языковой компетенции. Учащиеся должны были определить истинность / ложность утверждений, связанных с содержанием прослушанной (но ранее не изученной) песни.

I've been walking through your streets,  
Where all you money's earning,  
Where all your building's crying,  
And clueless neckties working,  
Revolving fake lawn houses,  
Housing all your fears,  
Desensitized by TV,  
overbearing advertising,  
God of consumerism.

1. The singer is walking around the poor part of the city.
2. The houses in this area have artificial lawns.
3. The singer can't find out why the people in this area feel anxious.

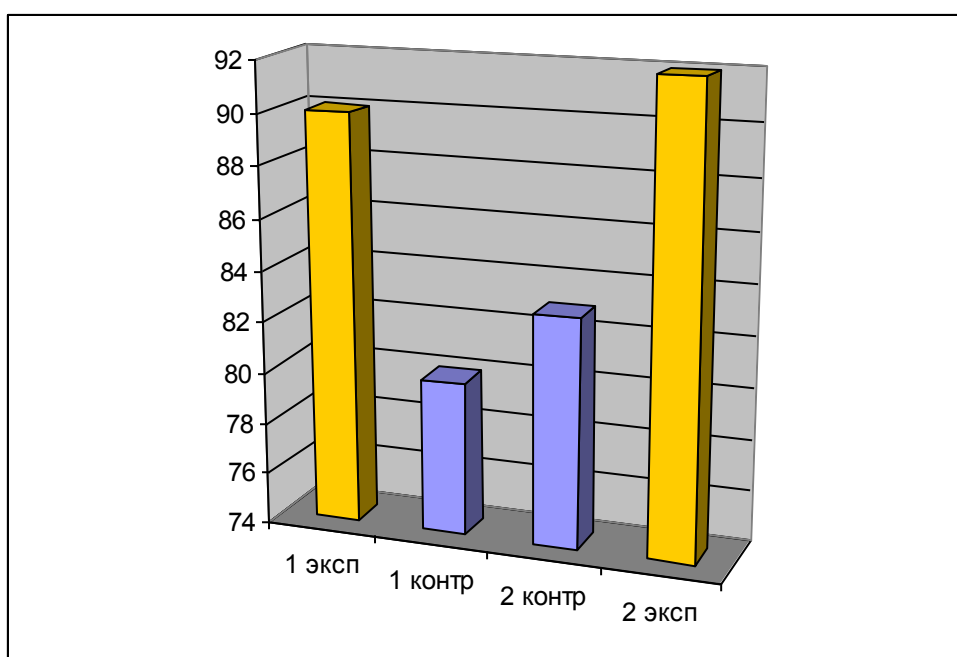
4. The people in this area have become less sensitive under the influence of advertising and television.

Тест содержал 30 пунктов, причём на каждый из вышеуказанных компонентов языковой компетенции приходилось по 10 пунктов. Задания на грамматику не были представлены, поскольку грамматический аспект в ходе пилотного эксперимента не изучался. В приведённых ниже таблице 1 и диаграмме на Рис.1. проиллюстрированы средние результаты в контрольных и экспериментальных группах.

Таблица 1.

**Результаты контрольных и экспериментальных групп**

Группы	Контрольные	Экспериментальные
1	80% - 24 правильных ответа	90% - 27 правильных ответов
2	83% - 25 правильных ответов	93% - 27,6 правильных ответов



**Рис.1. Графики результатов контрольных и экспериментальных групп**

Средний результат теста в контрольных группах – 81,5%, а в экспериментальных группах -91%. Таким образом, в экспериментальных группах, в которых работа с песнями велась в режиме наставничества, показатели на 9,5% превосходят результаты в контрольных группах. Указанные данные наглядно демонстрируют «повышение учебного эффекта вследствие высокой ангажированности студентов» [10, с.18]. Действительно, студенты-наставники задействованы в объяснении учебного материала или в

поисках наиболее оптимальных способов его подачи. В свою очередь, учащиеся с более низким уровнем владения языком также оказываются в большей степени вовлечёнными в учебную деятельность, чем при фронтальном режиме работы преподавателя с группой.

Хотя пилотный эксперимент проводился с небольшим числом студентов на непродолжительном отрезке времени, его результаты демонстрируют, что работа в режиме сотрудничества при изучении песен на занятиях по иностранному языку в вузе более эффективна для формирования языковой компетенции, чем индивидуальная. Применение наставничества наиболее целесообразно при обучении групп, в которых изначальный уровень сформированности языковой компетенции студентов сильно варьируется. Кроме того, указанный способ организации учебно-познавательной деятельности может применяться при обучении студентов по любым направлениям подготовки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Мустафина Ф.Ш.** Песни на уроке английского языка: Учебно-методическое пособие. – Уфа: Восточный университет, 2002. – 32 с.
2. **Перкас С.В.** Американская песня в качестве музыкальной иллюстрации при изучении страноведческого материала. [с.79-83] // Иностранные языки в школе. №1, Москва, 2004.
3. **Синькевич Г.С.** Песня на уроке английского языка. [с.50-53] // Иностранные языки в школе. №1, Москва, 2002.
4. **Гритчина Н.В.** Использование рифмовок, стихов, песен на начальном этапе обучения немецкому языку. [с.125-129] // Актуальные проблемы преподавания филологии в рамках «вуз – гимназия – прогимназия» (часть 2). Межвузовский сборник научных трудов. Мичуринск, 1995. – 148 с.
5. **Кудравец О.В.** Музыка и песни на уроках немецкого языка. [с.45-50] // Иностранные языки в школе. №2, Москва, 2001.
6. **Гебель С.Ф.** Использование песни на уроках иностранного языка. [с.28-31] // Иностранные языки в школе. №5, Москва, 2009.
7. **Лащикова И.И.** Песни на уроке немецкого языка. [с.66-70] // Иностранные языки в школе. №2, Москва, 2003.
8. **Губанова Л.В.** English through songs = Песня на уроке английского языка / Л. Губанова. - Тверь : Изд-во ТвГУ, 1998. – 92 с.
9. English & Deutsch. Стихи и рифмовки на уроках иностранного языка: Практическое пособие / Сост. А.В. Нехорошева, Т.М. Трушина; под ред. И.А. Кониной – М: АРКТИ, 2006. – 48 с. (школьное образование)
10. **Ивлев А.В., Савва Л.И.** Условия и методика развития у студентов университета навыков работы в команде. Учебно-методическое пособие. Магнитогорск, МаГУ, 2006 – 58 с.

**И.В.Якушева, О.А.Демченкова**  
Национальный исследовательский университет  
Высшая школа экономики, Москва

## **НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Описаны принципы и основные этапы разработки программы обучения студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» по английскому языку на первом этапе. Рассматриваются предпосылки создания новой программы по английскому языку для студентов первого курса факультета мировой экономики и мировой политики. Анализируется опыт интеграции трех аспектов – English for General Purposes, English for Special Purposes, English for Academic Purposes в учебной дисциплине «Английский язык».

**Ключевые слова:** профессиональная направленность обучения, академические умения, компетенции, практические потребности, неязыковые вузы.

В России изучение иностранного языка всегда являлось необходимой составляющей образовательного процесса, но задачи, которые формулировало, как правило, Министерство образования, постоянно менялись и развивались в направлении усложнения. В 1990 году в Московском государственном институте иностранных языков им. Мориса Тореза, известном теперь как Московский государственный лингвистический университет, под руководством профессора С.К.Фоломкиной была разработана «Типовая программа по иностранному языку для неязыковых специальностей». Программа широко обсуждалась на конференциях, и главным вопросом всегда стояла ограниченная сетка часов. В результате обсуждений определились программы уровней А, Б, В, в которых на основе анализа профессиональных потребностей, но при учете ограничений, связанных с сеткой часов, формулировались цели и задачи. Объединяло эти программы стремление ориентироваться на практические потребности специалистов в будущей профессиональной деятельности. При этом профессиональная направленность определялась как потребность овладения определенным видом речевой деятельности, а в качестве базовой концепции определялась концепция взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Концепция взаимосвязанного обучения остается актуальной, в то время как понимание профессиональной направленности изменилось.

Стремительное вхождение России в глобальное экономическое и политическое пространство сформулировало новые сложные задачи. Возникла объективная потребность в специалистах со знанием иностранного языка, которые могли бы адекватно и бегло общаться с коллегами из



зарубежных государств. В связи с этим в работах отечественных исследователей развивается идея межкультурной коммуникации. Под межкультурной коммуникацией понимается ряд процессов взаимодействия людей, которые несут в себе различные культурные особенности и осознают различие своих норм и ценностей при сопоставлении их с носителями других культур. Таким образом, нарастающие процессы глобализации, новые задачи, возникающие с возрастающей свободой передвижения населения, более тесным сотрудничеством во всех областях жизни общества, сформировали новый заказ преподавателям иностранного языка.

В соответствии с новым социальным заказом в вузовских программах третьего поколения цель обучения формулируется в терминах компетенций, необходимых для профессиональной деятельности: формирование и развитие межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. С другой стороны, академическая мобильность студентов, возникшая в рамках Болонского процесса, требует соответствия требованиям международных университетов. Многие выпускники стремятся получить степень магистра в зарубежных университетах, рассматривая диплом магистра в качестве необходимой ступени на пути к профессиональному успеху на рынке труда, но при поступлении в зарубежную магистратуру необходимо подтвердить знание иностранного языка, как правило, английского, предоставлением международного сертификата.

Взросшие межкультурные связи современных специалистов во всех сферах профессиональной деятельности подтолкнули исследователей и преподавателей к мысли о том, что для неязыковых вузов необходимо интегрировать межкультурный аспект обучения иностранным языкам в признанную концепцию профессиональной направленности обучения. Появились исследования, в которых обосновывалась необходимость формирования межкультурной компетенции [1, 2, 3, 4, 5]. М. Г. Евдокимова предложила рассматривать систему факторов, влияющих на формирование специалистов, способных к эффективной межкультурной коммуникации в интересах профессии. Она выделяет *профессиональную межкультурную компетенцию* как компетенцию особого рода. Эта компетенция состоит в умении учитывать межкультурные различия в процессе иноязычного профессионального общения, и именно она, возможно, могла бы обсуждаться в качестве приоритетной задачи обучения иностранным языкам в неязыковых вузах [6].

Новые реалии влияют на мнение преподавателей иностранных языков относительно выбора адекватного содержания и организации занятий по иностранным языкам, что усиливает накал и без того острых дискуссий относительно содержания обучения. К традиционной дилемме, касающейся приоритетности общелитературного языка или языка для профессиональных целей, добавились новые грани - академические навыки и межкультурная компетенция. Необходимость формирования межкультурной компетенции и академических навыков повлекла за собой изменения в содержании обучения. Осложняет ситуацию то, что при новых задачах количество

учебных часов, выделяемых на преподавание иностранного языка в неязыковых вузах, не увеличивается, в то время как нормы нагрузки преподавателей иностранных языков меняются в сторону увеличения, что, по определению, не способствует повышению качества подготовки по иностранным языкам.

В Национальном исследовательском университете Высшей школе экономики, руководство которого всегда признавало важную роль иностранных языков в подготовке квалифицированного специалиста, также происходят серьезные изменения. За исключением образовательных программ «Мировая экономика» и «Международные отношения», на которых работает кафедра иностранных языков, в базовых учебных планах большинства программ предусмотрено сокращение часов на английский язык на старших курсах. По мнению руководства, эти часы компенсируются обязательными лекциями по дисциплинам образовательной программы, которые читаются на английском языке как иностранными, так и российскими экспертами. При этом сохраняется требование подготовить и приложить к диплому развернутое изложение сути дипломной работы на английском языке по международным требованиям. Работы проверяются на плагиат через систему [turnitin.com](http://turnitin.com), и Университет оплачивает использование этой системы. Финальный экзамен по английскому языку проводится в формате международных экзаменов, и экзаменаторами являются независимые сертифицированные эксперты. Такая постановка существенно повышает требования к студентам в отношении уровня владения как академическим, так и профессиональным английским языком.

Академические навыки требуются при сдаче международных экзаменов по английскому языку для различных целей. С одной стороны, предоставление сертификатов о сдаче различных международных экзаменов по иностранному языку является необходимым условием для поступления в магистратуру зарубежных университетов, то есть для академических целей. С другой стороны, по информации сертифицированных экзаменаторов, работающих в московских специализированных центрах по приему международных экзаменов, крупные банки и международные компании направляют сотрудников на курсы по подготовке к сдаче экзаменов по английскому языку для профессиональных целей, например, BEC (Business English Certificate). Эти данные послужили сигналом того, что предоставление сертификата о сдаче профессионально-ориентированного экзамена по английскому языку может стать конкурентным преимуществом выпускника университета при трудоустройстве и одновременно мотивом к включению академических навыков в предметную область.

Новые реалии продиктовали необходимость пересмотра существующих учебных программ по английскому языку. Департамент иностранных языков НИУ ВШЭ инициировал разработку новой концепции преподавания иностранных языков в университете. Акцент был сделан на преподавание английского языка, поскольку он является обязательным для всех студентов, обучающихся в НИУ ВШЭ, независимо от факультета и

уровня владения языком на момент поступления в университет. После серьезных дебатов и разногласий, касающихся выбора аспектов и баланса часов, выделяемых на эти аспекты, пришли к соглашению.

Идея концепции заключается в интеграции общелитературного и профессионального языка как содержательной основы для формирования академических умений, профессиональной, межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций. Кафедра иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, входящая в состав департамента, активно участвовала в обсуждении новой концепции преподавания иностранных языков и разработала новую программу для обучения студентов первого курса в соответствии с новыми потребностями. Методологической основой построения программы являются принципы интеграции и взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности. Эти принципы позволяют реализовать цели в отношении иностранных языков, которые ставятся в ФГОС по направлению подготовки 031900 «Международные отношения» и направлению подготовки 080100.62 "Экономика".

В соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности, выпускник НИУ ВШЭ со степенью «бакалавр»:

- умеет применять иностранные языки для решения профессиональных вопросов;
- готов и умеет вести диалог, переписку, переговоры на иностранном языке в рамках уровня поставленных задач;
- способен выполнять письменные и устные переводы материалов профессиональной направленности с иностранного языка на русский и с русского на иностранный язык;
- владеет техниками установления профессиональных контактов и развития профессионального общения на иностранных языках;
- способен анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и явлениях, выявлять тенденции изменения социально-экономических показателей;
- способен, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет.

Организационной формой реализации принципа интегративности является аспектное преподавание дисциплины «Иностранный язык/ Английский язык». Структура курса предполагает деление на два аспекта. Студенты факультета мировой экономики и мировой политики в рамках дисциплины «Английский язык» изучают «Английский язык для общих целей» (English for General Purposes - EGP) и «Английский язык для профессиональных целей» (English for Specific Purposes - ESP). Связующим звеном между аспектами EGP и ESP, то есть фактически третьим аспектом, являются элементы EAP – «Английский язык для академических целей».

Таким образом, система обучения отразила три подгруппы умений,

которые выделяют западные специалисты, названные «триадой грамотности»: коммуникативные, информационные и межкультурные. Информационные умения тесно связаны с реализацией профессиональных потребностей, что является для нас принципиально важным при отборе как материала, так и специфических умений, формируемых на занятиях по английскому языку. В силу того, что для подавляющего большинства преподавателей иностранного языка само понятие «академическое умение» было относительно новым, мы организовали серию семинаров и мастер-классов, позволивших преподавателям кафедры иностранных языков реализовать в процессе обучения трехмерную модель академических умений, разработанную и описанную преподавателями кафедры [7].

Академические умения во всех видах речевой деятельности (аудировании, чтении, говорении и письме) выделяются с учетом характера материалов учебников и анализа ситуаций потенциальной будущей академической и профессиональной деятельности студентов. В рамках каждого аспекта формируются академические умения, необходимые для реализации образовательных и профессиональных задач.

Деление на аспекты (72 часа аудиторной нагрузки на каждый аспект, что означает 2 часа в неделю в течение четырех учебных модулей) позволяет эффективно распределить задачи по формированию необходимых компетенций, спланировать занятия по каждому аспекту, определяя и решая в рамках одного аспекта более узкие задачи без перегрузки студентов. Например, учебный материал и тематика по аспекту EGP в большей степени направлены на формирование межкультурной компетенции, при этом важным остается и профессиональная коммуникативная составляющая, в то время как в рамках аспекта ESP ставятся другие задачи.

Приведем пример из программы данного курса:

### **Тема: «Культура. Культурные различия»**

Основные аспекты понятия «культура». Особенности национальных культур. Отличительные черты культуры России: как представлять Россию за рубежом.

Культурный шок: причины и пути преодоления. «Обратный» культурный шок. Индивидуальный опыт: как справиться с культурным шоком.

Различия культур. Мультикультурализм. Ошибки, связанные с непониманием культурных различий в современном глобальном мире. Особенности ведения бизнеса в странах изучаемого языка.

### **Тема: «Глобализация. Стиль жизни в условиях глобального мира»**

8.1 Понятие «глобализация». Глобализация: благо или зло? Экономические, политические, социальные и культурные аспекты глобализации.

8.2 Роль технологий в условиях глобального мира. Интернет: «за» и «против». Как интернет меняет мир. Общение в социальных сетях: плюсы и минусы.

В рамках аспекта ESP акцент смещается в сторону усвоения терминологического и концептуального аппарата языка специальности, то есть на формирование профессиональной иноязычной компетенции. Учитывая тот факт, что учебным материалом являются аутентичные тексты, отражающие реалии экономической системы в целом и принципы организации бизнеса в США и Великобритании, можно с уверенностью говорить об одновременном формировании межкультурной компетенции студентов, обучающихся по направлениям «Мировая экономика» и «Международные отношения». Таким образом, концепция данного курса ориентирована на общеизвестный принцип CLIL (Content and Language Integrated Learning), который в современных условиях повышает эффективность занятий по английскому языку, позволяя решать сразу несколько учебных задач.

Пример из тематического плана по аспекту ESP:

**Тема: Предпринимательство и производство**

Что изучает экономика? Функционирование экономической системы

Типы экономических систем

Предприниматели: задачи, значение для общества, риски и вызовы.

**Тема: Малый бизнес**

Что такое малое предприятие?

Частное предприятие

Товарищество

**Тема: Крупный бизнес**

Корпорация

Организация корпорации

Как стать акционером

Сочетание этих моделей в структуре подготовки специалистов-международников создает высокий мотивационный уровень, связанный с прагматикой профессиональных, когнитивных и коммуникативных потребностей студентов. Работа с текстами разных жанров, присущих различным моделям использования языка, расширяет общелитературный и терминологический запас лексики, формирует понятийный аппарат, определяемый специальностью и различными сферами общения специалиста-международника. Объединяющей задачей разных аспектов является задача формирования способности к критическому мышлению.

Программа, построенная по принципу интеграции аспектов «Английский язык для общих целей» (English for General Purposes - EGP) и «Английский язык для профессиональных целей» (English for Specific Purposes - ESP), предусматривает развитие необходимых академических умений. Академические умения формируются поэтапно в различных видах речевой деятельности, прежде всего умения работать со структурой устного

и письменного текста. Системный подход к формированию академических умений реализуется в том, что одно и то же умение формируется и отрабатывается в различных видах речевой деятельности на материале, изучаемом в EGP и ESP. Например, структура абзаца первоначально изучается в рамках чтения, тренируется в структурированной речи, затем переносится на письмо. При этом в каждой теме предусмотрены упражнения на отработку определенных умений, что позволяет проследить степень сформированности академической грамотности.

Для развития умений, формирующих профессиональную коммуникативную и межкультурную компетенции, в рамках двух аспектов используются следующие задания:

#### **Чтение:**

- понять общее содержание текста
- выделить главные идеи в тексте
- установить соответствия между заголовками и частями текста
- ответить на вопросы к тексту, включая вопросы с выбором одного из предложенных вариантов ответа
- найти в тексте подтверждение предложенным тезисам
- определить основные виды связей (отношений) между идеями в абзаце
- найти запрашиваемую информацию в тексте
- доказать истинность запрашиваемой информации с опорой на текст
- сравнить и обобщить в форме таблицы информацию из нескольких текстов

#### **Аудирование:**

- определить основную тему и проблематику аудиотекста
- определить наличие / отсутствие в аудиотексте запрашиваемой информации
- определить истинность / ложность заданных утверждений
- заполнить пропуски в предложениях словами/ словосочетаниями из прослушанного текста
- определить говорящего, в чьей речи прозвучало заданное утверждение

#### **Письмо:**

- написать план абзаца(outline) по заданной тематике с использованием слов-связок, отражающих основные типы связей между идеями (main idea and major / minor supporting details)
- составить план (outline) абзаца, используя структурную модель иллюстративного типа (illustrative pattern) по предложенной тематике
- составить план (outline) эссе иллюстративного типа на заданную тему

#### **Говорение:**

- построить структурированное высказывание с использованием связующих элементов
- представить и аргументировать свою точку зрения

- обменяться мнениями и фактической информацией по теме
- выразить согласие / несогласие с мнением собеседника
- дать развернутый ответ на поставленный вопрос
- участвовать в дискуссии в группе, последовательно отстаивая свою точку зрения

В качестве заданий для самостоятельной работы, направленных на формирование и совершенствование требуемых умений, используются следующие виды:

- выполнение тренировочных упражнений на усвоение лексического материала (сопоставить слова с синонимами или антонимами, составить словосочетания из данных существительных и глаголов и т.д., перефразировать, дать свое объяснение понятиям из текста, письменно перевести предложения с русского языка на английский с использованием активной лексики)

- чтение и перевод текстов с английского языка на русский
- подготовка к обсуждению затронутых в них проблем
- передача содержания на английском языке микротекста, представленного на русском (rendering)

- выполнение упражнений к тексту (найти английские эквиваленты слов и словосочетаний в тексте, найти синонимы и антонимы предложенных слов в тексте, заменить выделенные в предложениях слова и словосочетания эквивалентами из текста, найти в тексте однокоренные слова к данным в упражнении)

- выполнение упражнений на формирование академических навыков чтения: нахождение запрашиваемой информации в тексте, формулирование главной идеи, нахождение ключевого предложения в абзаце/разделе текста, составление плана текста, нахождение определений в тексте, нахождение взаимосвязи между ключевыми предложениями каждого абзаца текста,

- подготовка устных сообщений по обсуждаемой проблематике
- составление summary текста по международным требованиям

Сложной задачей явилось выделение базового и продвинутого уровней и соответствующих параметров оценивания. Выделение по уровням основывается на сложности заданий, которые студент способен выполнить и соответственно распределяются баллы в пределах десяти.

Например:

**Тема: «Культура. Культурные различия» (EGP)**

Изучить фактический материал и провести сравнительное исследование по теме.

- Базовый уровень: подготовить устное сообщение на тему “Why is it important to be aware of cultural differences?” (2-3 мин.) на основе изученного и с привлечением дополнительного материала.

- Продвинутый уровень: найти, проанализировать, систематизировать и представить в виде презентации(4-5 мин.) материал по теме “Awareness of

national business cultures helps to do business internationally” (на материале стран первого изучаемого иностранного языка – Германии, Франции, Испании, Италии, Португалии, Китая, Японии, арабских государств).

### ***Тема «Ценные бумаги корпорации» (ESP)***

Изучить фактический материал и провести сравнительное исследование на базе изученных текстов и дополнительных источников информации

- Базовый уровень: подготовить устное сообщение на тему «Types of securities» на основе изученного материала.

- Продвинутый уровень: найти, проанализировать, систематизировать и представить в виде презентации (4-5 мин.) материал по теме «What shares of what enterprises in your native town would you buy? Give reasons»

Таким образом, программа обучения английскому языку уже на первом курсе предусматривает формирование таких базовых академических умений как построение абзаца, формулирование главной идеи абзаца, соединение частей абзаца связующими элементами, разграничение главных и менее значимых деталей, передача содержания текста в соответствии с международными требованиями, предъявляемыми к типу заданий «summary», подготовка минипрезентаций.

Развитие компетенций, необходимых для эффективной профессиональной и академической деятельности, можно с полным правом отнести к наиболее актуальным задачам в преподавании иностранного языка.

Опыт работы кафедры иностранных языков показал, что даже в ситуации ограниченной сетки часов аспектное обучение, в основе которого лежит принцип интеграции, позволяет одновременно решать несколько задач уже на первом этапе обучения. Последовательное формирование академических умений на профессионально значимом материале рационально, поскольку они легко переносятся на другие предметы и способствуют развитию интеллектуального и творческого потенциала обучаемых. Использование аутентичных профессионально значимых материалов с делением по аспектам позволяет одновременно формировать те компетенции, от которых зависит результативность профессиональной межкультурной коммуникации.

Изучение ESP легко сочетается с другими моделями изучения иностранного языка, поскольку в EGP и EAP есть достаточно возможностей для междисциплинарного и углубленного изучения отдельных тем с фокусом на профессиональную составляющую. Такой подход соответствует новым тенденциям в обучении иностранным языкам, в рамках которого иностранный язык является не столько отдельной дисциплиной, понимаемой как набор сведений о языковой системе, сколько инструментом для получения профессионально значимых знаний из зарубежных источников и формирования профессиональной коммуникативной компетенции.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Тарева Е. Г.** Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. – М.: АНО "Логос", 2014. 156 с.
2. **Астафурова Т.Н.** Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02, 10.02.19 / Т.Н. Астафурова. – М., 1997. – 41 с.
3. **Вербицкий А.А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. 336 с.
4. **Зимняя И.А.** Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2-10.
5. **Тарева Е.Г., Тарев Б.В.** Роль и назначение компетентностного подхода к языковой/лингвистической подготовке современных специалистов // Вестник Бурятского государственного университета. 2006. № 11. С. 95-112.
6. **Евдокимова М.Г.** Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система. // Вестник МГЛУ. Педагогические науки. – 2013 - выпуск 12(672) – С.49-59.
7. **Лыгаева М.А., Талалакина Е.В.** Academic Skills: сущность, модель, практика. // Вопросы образования. 2010. №4 . С.178-202.

УДК 377.112.4

**Е.В. Бабкина**

Севастопольский государственный университет

### **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ**

Статья посвящена психолингвистическим особенностям формирования иноязычной читательской компетенции. Рассматриваются механизмы чтения, трудности при формировании читательской компетенции, а также пути их решения. Особое внимание уделяется проблемам сенсомоторного и смыслового уровней чтения. Сделан вывод, что поэтапное и целенаправленное формирование читательской компетенции на основе коммуникативных упражнений будет способствовать совершенствованию читательской деятельности будущих инженеров.

**Ключевые слова:** психолингвистические особенности, читательская компетенция, механизмы чтения, сенсомоторный и смысловой уровни чтения.

**Введение.** Ценность специалистов-инженеров на рынке труда в условиях активного информационного обмена сегодня во многом определяется уровнем их языковой подготовки. В настоящее время международные деловые контакты, компьютерные сети, спутниковое телевидение предоставили большие возможности общения с зарубежными коллегами и использование источников на иностранных языках в

профессиональной деятельности, как следствие, резко возросли требования к уровню владения иностранным языком специалистами.

Несмотря на появление различных технических средств и возможностей, чтение продолжает оставаться основным источником получения информации и удовлетворения познавательных потребностей специалистов. Однако, вытеснение чтения из жизни телевидением, кино и компьютерной мультимедийной продукцией оказывает негативное влияние на уровень профессиональной подготовки специалистов. Анализ научно-теоретической литературы и наблюдение за реальной педагогической действительностью показывают, что чрезмерное увлечение визуальной массовой культурой формирует такие особенности восприятия «культурного окружения», как фрагментарность, поверхностность, неустойчивость. Закрепление таких черт затрудняет чтение в традиционном смысле, работу с печатным словом, требующие внимания и сосредоточенности.

Между тем, большая часть профильных знаний приобретается по средствам чтения. Печатная продукция представлена в разных кодах, которым следует обучаться специально: их невозможно освоить на быденном уровне. Соответственно, обучение иноязычному чтению и освоение информации, представленной в письменных текстах на иностранных языках, становится важной задачей образовательных учреждений.

В связи с тем, что новая российская парадигма образования центрируется на формировании различных социально необходимых компетенций предоставляется целесообразным определить, что на данном этапе представляет собой иноязычная читательская компетенция. Также важно рассмотреть механизмы формирования иноязычной читательской компетенции, исходя из психолингвистических особенностей чтения, как вида речевой деятельности.

**Психолингвистические особенности формирования иноязычной читательской компетенции студентов инженерных специальностей.** Методологической основой обучения иностранному языку в современном российском вузе является компетентностный подход, предполагающий формирование социально необходимого уровня иноязычной компетенции студентов, владение которой помогает им адаптироваться в современном многообразном и подвижном информационном поле. В соответствии с этой образовательной парадигмой под иноязычной читательской компетенцией понимается умение читать, понимать прочитанное, эффективно использовать получаемую информацию в ситуациях профессионального общения, умение работать с письменными документами на иностранных языках.

Коммуникативная компетенция, одной из составляющих которой является читательская компетенция, в современных исследованиях определяется, как потенциальная способность личности осуществлять речевую деятельность. И.А. Зимняя понимает под речевой деятельностью «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема

сообщения, то есть процесс рецепции и продукции» [1], который определяется трехфазностью своей структуры.

Таким образом, читательская деятельность, выступая видом речевой деятельности, также характеризуется трехфазностью своего строения. Первая фаза представлена сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели чтения. Вторая фаза читательской деятельности – ориентировочно-исследовательская. На этой фазе студент на основе имеющихся знаний выстраивает программу действий работы с текстом, определяет необходимые стратегии чтения. Третья фаза читательской деятельности – исполнительно-контрольная. На этой фазе осуществляется собственно процесс чтения и работа с текстовой информацией.

Т.А. Разуваева определяет читательскую деятельность как активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый поставленными учебными задачами процесс восприятия, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной текстовой информации. При этом если особенности и характер речевой деятельности зависят от языковых способностей человека, то и выполняемая читательская деятельность (как вид речевой деятельности) зависит от его читательских способностей [2].

Под читательскими способностями (опираясь на положения Б.М. Теплова, С.Д. Смирнова) Т.А. Разуваева понимает индивидуально-психологические особенности личности, которые проявляются в динамике приобретения знаний и умений, необходимых для осуществления читательской деятельности, и предопределяют характер и успешность выполнения данной деятельности.

Таким образом, под читательской компетенцией можно понимать потенциальную способность личности к осуществлению читательской деятельности, то есть к восприятию, осмыслению, интерпретаций и оценке прочитанной текстовой информации.

Читательская деятельность представляет сложный психолингвистический процесс восприятия текста, результатом которого является его понимание. А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова характеризуют психологическое строение чтения взаимодействием двух уровней – сенсомоторного и семантического [3]. Первый состоит из звуко-буквенного анализа и удержания получаемой информации в оперативной памяти. Этот уровень обеспечивает скорость, точность и объем восприятия. Второй, семантический, уровень обеспечивает понимание значения и смысла информации, использование смысловых догадок, сличение возникающих гипотез с исходным материалом. Оба уровня тесно взаимосвязаны, дополняя друг друга. При этом у зрелого чтеца восприятие и понимание читаемого осуществляется одновременно, в то время как у неопытного путь к пониманию включает несколько промежуточных операций.

Начальным моментом чтения и его сенсорной основой, как известно, является восприятие текста, прием, который З.И. Клычникова называет «пусковым механизмом, под воздействием которого начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения» [4]. Движение глаз

читающего осуществляется в виде последовательных (аритмичных) скачков поступательного характера, между которыми происходят остановки (паузы, фиксации) на объекте. Извлечение и смысловая переработка информации происходят именно во время этих фиксационных пауз. Однако глаза при чтении не только движутся вперед, но и совершают обратные движения – регрессии. Фактически процессы перцептивной и смысловой переработки неотделимы друг от друга, они не только происходят одновременно, но и во многом предопределяют протекание друг друга. Поэтому их выделение носит сугубо условный характер. Количество и качество той информации, которую чтец воспринимает в каждую фиксацию имеет большое значение для целей обучения.

Среди трудностей, связанных с восприятием текста, З.И. Клычникова отмечает, что процесс чтения сложен, во-первых, потому, что мускулатура глаз должна сохранять бинокулярность фиксации, т.е. фиксацию одновременно двумя глазами, при быстром переходе взгляда с одной точки на другую, во-вторых, еще и потому, что эта мускульная работа глаз должна быть соотнесена с процессами восприятия, которые зависят от непредсказуемой заранее смысловой стороны текста [4].

Поэтому при формировании читательской компетенции на иностранном языке надо стремиться к тому, чтобы глаза учащегося совершали меньше фиксаций на строку, т.е. увеличивать поле чтения, чтобы фиксации были кратковременными, а регрессивные движения были сведены до минимума. Также особое значение при иноязычном чтении приобретает удобочитаемость шрифта. О важности графического оформления на начальном этапе говорит и Г.В. Рогова, утверждая, что расположение печатного материала должно соответствовать механизму формирования чтения – постепенному расширению поля чтения (eye-span) [5].

Следующим звеном рассматриваемого сенсомоторного уровня является сличение получаемого перцептивного материала с зафиксированными в долговременной памяти образами-эталоном знакомых объектов, а точнее, их полезными признаками. Под эталоном понимается компактное, семантически целостное образование, позволяющее практически одновременно (симультанно) опознать объект независимо от числа содержащихся в нем признаков. При этом еще до непосредственного участия этих образов в опознавательном процессе они должны быть актуализированы в памяти.

Для успешного протекания этого процесса требуется наличие у читающего динамического стереотипа, который образуется в результате постоянного воздействия одних и тех же раздражителей, следующих в определенном порядке, и является «прежде всего, системой ассоциаций» [6]. Одно из проявлений динамической стереотипии – фразовый стереотип – является необходимым условием протекания процесса чтения, поскольку он лежит в основе функционирования механизма антиципации, то есть позволяет предвосхитить дальнейшее развертывание речевой цепи (слово – словосочетание – предложение – текст).

Узнавание – это результат совпадения хранимого в памяти эталонного образа с образом воспринятого предмета. Известно, что графическое слово не выражает своим обликом значения слова напрямую. Эталон, напротив, включая наряду со зрительным компонентом читаемого слова, его звуковой облик и значение, обладает необходимой для восприятия целостностью. Таким образом, путь к установлению значения слова по его графическому начертанию мыслится через актуализацию его слухомоторного образа. У начинающего чтеца связи между зрительными образами букв и образами речедвигательного анализатора формируются при помощи речевого слуха. У зрелого чтеца все операции, составляющие рассматриваемый механизм, носят свернутый характер. Очевидно, что при формировании читательской компетенции нельзя пренебрегать чтением вслух тщательно работать над техникой чтения вслух, так как учебные действия формируются сначала во внешней речи, а лишь затем переводятся во внутренний план.

Таким образом, механизм сличения комплекса букв действует тогда, когда само слово станет привычным, т.е. когда слово войдет в длительную память как неразложимое целое, имеющее языковое значение. До этого момента их восприятие действует только как физические раздражители, что мешает нормальному чтению слов, словосочетаний, текста. Значение привычности зрительного образа для чтения приводит к выводу о необходимости учащимся воспринимать графический образ иноязычных слов достаточно часто. Так как это обеспечит их узнавание в процессе чтения. Поэтому на начальном этапе формирования читательской компетенции следует больше внимания уделять овладению технической стороны чтения, поскольку зрелого чтения можно достигнуть только в том случае, если прием и переработка языковой информации будет совершаться без участия произвольного внимания, подсознательно. Причем нужно добиваться не только прочности ассоциации буква-звук, но и автоматизированного восприятия грамматических форм и структур. Успешность формирования читательской компетенции непосредственно связана с уровнем сформированности навыков техники чтения. Как отмечает С.К. Фоломкина, максимальная автоматизация технических навыков чтения – одна из важнейших частных задач начального этапа [7]. Поэтому для студентов, чьи технические навыки чтения находятся на особо низком уровне, необходим своеобразный коррективный курс по технике чтения.

Кроме того, подчеркнем, что на начальном этапе при формировании читательской компетенции важно участие громкой речи, а именно проговаривания читаемого вслух для формирования артикуляторных схем, которые легко лягут в основу формирования внутренней речи. Чтение вслух активизирует зрительные образы слов, возникают ассоциативные связи с речедвигательными образами. Именно так начинается работа речезрительного анализатора. Впоследствии, с совершенствованием навыков чтения происходит свертывание речедвижений, интериоризация процесса восприятия и осмысление текста. Затем по мере автоматизации навыков вырабатывается сложный зрительный образ-зрительный комплекс,

образуются «оперативные единицы восприятия» через зрительный канал, т.е. узнавание читаемого происходит на уровне фразовых единиц.

После зрительного восприятия материал «сразу же подвергается смысловой переработке... причем параллельно на нескольких уровнях: значение воспринятой единицы соотносится со значением окружающих ее единиц, устанавливается ее связь с ними и ее контекстуальное значение; слова объединяются в синтагмы, которые также соотносятся друг с другом и объединяются в предложения (суждения), а они, в свою очередь, в единицы более крупного порядка – смысловые куски; последние объединяются в текст как целостное речевое произведение» [7]. Особенность процесса чтения проявляется в том, что смысловой переработке подвергается не только уже воспринятый материал, но и непрочитанные слова. В психологической и методической литературе рассматривается, в основном, антиципация (предвосхищение) отдельных слов или содержания всего текста в целом [8]. Индивидуальный характер антиципации обуславливается всем прошлым опытом реципиента.

Вероятностное прогнозирование предполагает выдвижение и последующую верификацию гипотез относительно дальнейшего развития речевого сообщения и осуществляется как на смысловом, так и на языковом уровнях. На смысловом уровне это происходит на основе текста или предложения, языковой уровень ограничен словом или словосочетанием, что позволяет предугадывать с определенной степенью вероятности завершение фразы. Подчеркивая важность подобного прогнозирования, Е.И. Пассов выделяет в качестве одного из главных механизмов чтения антиципацию структуры на уровне фразы. Именно неразвитость механизма структурной антиципации фраз всегда является, по мнению автора, «причиной медленного чтения и непонимания смысла той или иной фразы, если все слова читателю знакомы» [9].

Самым простым и надежным упражнением, формирующим вышеупомянутый так называемый фразовый стереотип, по мнению Г.В. Барабановой является обязательное чтение учебного текста за диктором (преподавателем) в паузы или синхронно, в зависимости от уровня развития фонетических навыков студентов [10]. Формирование фразового стереотипа при чтении вслух объясняется тем, что в его основе лежит интонационный контур предложения, благодаря чему с первых слов предложения у студента возникают гипотезы его дальнейшего восприятия. А без интонационного контура, по мнению не может быть ни воспринята, ни семантизирована ни одна фраза.

Следует отметить, что антиципация имеет место на всех уровнях языка. На уровне слова она является психологической основой механизма догадки. Догадка – это непосредственное понимание слов и речевых структур, которые еще не встречались в речевом опыте учащегося, ... с учетом применения уже имеющихся знаний, умений и навыков» [11], то есть она основывается на построении смысловых условных связей между новой языковой единицей (структурой) и уже имеющимися в памяти читающего.

Таким образом, происходит сопоставление встречаемой единицы с некоторым набором эталонов в долговременной памяти, отвечающих искомому по определенным параметрам. Контекст играет большую роль в процессе чтения. Прогнозирование значения слова активизируется контекстом в двух планах – по логике мысли и системе языка – и признается одним из важнейших факторов догадки.

Вербальная форма отображения материала при чтении создает предпосылку для функционирования механизма логического понимания. Действительно, опираясь на зрительный образ, читающему достаточно легко осуществлять членение текста на смысловые куски, учитывать их связь друг с другом, проделывать логико-грамматический и информативный анализ. Понимание есть сложный, комплексный процесс, осуществляющийся на разных уровнях, ступенях и в разных планах, имеющий свои характеристики, такие как полнота, точность, глубина, подчиненный лексическим, грамматическим и стилистическим особенностям текста, его структуре. Психологические исследования показали, что в процессе смыслового понимания текста происходит расчленение материала на части, выделение значимых элементов текста («смысловые опорные пункты», «смысловые вехи», «последовательные ориентиры») и установление эквивалентных замен. При последней операции воспринимаемые зрительно слова и словосочетания заменяются простыми сигналами или наглядным образом.

По нашему мнению, механизм логического понимания, функционирует на тех уровнях, где реципиент в процессе чтения иноязычного текста может ориентироваться в содержании текста по сжатым, кратким «смысловым вехам», установить их соотношенность между собой, осуществить смысловую переработку текста, построить сложные логические связи. Это положение имеет большое значение для методики обучения чтению, так как может служить основой для целенаправленного формирования данного механизма.

Рассматривая функционирование механизмов на семантическом уровне, следует иметь в виду, что процесс осмысления не поддается прямому наблюдению. Об осмыслении судят косвенно, на основании данных, полученных в связи со зрительным восприятием, ибо в чтении, как уже отмечалось выше, оба эти процесса взаимосвязаны, взаимообусловлены и неотделимы друг от друга. Таким образом, процесс восприятия обеспечивает нужные условия для быстрого и правильного понимания, а понимание, в свою очередь, влияет на процесс восприятия, на его скорость и точность.

Мы видим, что особенность переработки информации заключается в том, что она осуществляется читающим сразу на нескольких уровнях, и в каждый момент чтения ему приходится параллельно решать несколько разноплановых. Этот процесс представляет одну из основных трудностей, испытываемых студентами при чтении даже несложного текста. Поэтому в процессе формирования читательской компетенции предусматривается специальная предварительная работа, при которой студенты овладевают, как средствами, так и приемами/способами решения задач, возникающих при

чтении. Необходимо также установить набор мыслительных задач, которые должен решить читающий в процессе осмысления читаемого, и действий, которые он предпринимает для их решения. Именно многократное повторение действий при решении определенной задачи ведет к становлению соответствующей компетенции. При этом ни мыслительные задачи, ни действия не осознаются читающим, поскольку они подчинены цели осмысления текста в каждой его конкретной ситуации.

Исходя из вышеизложенного, в настоящий момент в условиях информационной насыщенности успешность инженерной деятельности во многом связана с наличием у специалиста умений искать профессионально релевантную информацию, понимать ее, отбирать и использовать в своей профессиональной деятельности. В современных условиях эта информация может быть доступна большей частью на иностранном языке. Поэтому формирование иноязычной читательской компетенции должно занять прочное место в новой парадигме российского образования.

Как показывает практика, в процессе формирования иноязычной читательской компетенции студенты преодолевают массу трудностей. На начальном этапе при осуществлении читательской деятельности это, прежде всего, трудности, связанные с овладением техникой чтения. Поэтому на начальном этапе формирования иноязычной читательской компетенции не стоит пренебрегать тренировочными упражнениями, направленными на закрепление буквенно-звуковых связей. Отсутствие прочных буквенно-звуковых связей может привести к неспособности произвести акт чтения. В то время как правильно сформированные произносительные навыки будут способствовать смысловой переработке прочитанного.

При формировании механизмов смысловой переработки прочитанного следует уделять больше внимания упражнениям, направленным на развитие антиципации, догадки и логического понимания. Отметим, важную роль чтения вслух на этом этапе формирования читательской компетенции.

Таким образом, поэтапное и целенаправленное формирование читательской компетенции на основе коммуникативных упражнений будет способствовать совершенствованию читательской деятельности будущих инженеров.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Зимняя И.А.** Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. М.: Прогресс, 1976. 250 с.
2. **Разуваева Т.А.** Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: Автореферат дисс. канд. пед. наук. Тула, 2006. 23 с.
3. **Лурия А.Р., Цветкова Л.С.** Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Ин-т практ. психологии, 1996. 64 с.
4. **Клычникова З.И.** Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1973. 223с.



5. **Рогова Г.В., Верещагина И.Н.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М.: «Просвещение», 1988. 224с.
6. **Ананьев Б.Г.** Психология чувственного познания. М.: Изд-во АПН, 1960. 486с.
7. **Фоломкина С.К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высш.шк., 1987. 207с.
8. **Карпов И.В.** Психологический анализ процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов // ИЯШ. 1994. №6. С.67-79.
9. **Пассов Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
10. **Барабанова Г.В.** Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе. Симферополь: Таврия, 2003. 256 с.
11. **Воронин Л.Г., Богданова И.И.** Догадка и ее физиологические механизмы // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. М.: Педагогика. №2. 1970. С.127-131.

**УДК 372.881.111.1**

**А. В. Котова, В. Н. Сердюк, О. Ю. Беляева**  
Харьковский национальный  
университет им. В. Н. Каразина

## **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье представлены подходы к изучению новой лексики по английскому языку студентами неязыковых факультетов в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина. Анализируется методика работы с новыми лексическими единицами общего употребления. Рассматривается работа с лексикой по специальности на уровне слов, словосочетаний и текста. Особое внимание уделяется автоматизации самостоятельного употребления терминов в диалогах.

**Ключевые слова:** автоматизация употребления терминов, диалогическая речь, коммуникативный курс, монологическая речь, общеупотребительная лексика, специальная лексика, уровень слов и словосочетаний, уровень текста.

**Введение.** В условиях современного рынка труда требования к молодым специалистам постоянно повышаются. Для того, чтобы найти престижную работу недостаточно иметь только хорошие знания по специальности, большое значение для работодателя имеет владение будущим специалистом одним или несколькими иностранными языками. Именно поэтому, в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина изучению иностранных языков на неязыковых факультетах уделяется большое внимание: проводятся методические семинары как на уровне кафедр, так и на уровне факультета, а также ежегодные методические конференции, что

позволяет преподавателям обмениваться опытом, знакомиться с новыми методиками преподавания отдельных аспектов языка.

К проблемам преподавания английского языка на неязыковых факультетах обращались многие преподаватели вузов. Проблема повышения мотивации изучения английского языка освещена в работе Т. Е. Гончаренко [1]. Вопросы организации самостоятельной работы студентов представлены в работах Л. А. Ярощук [2] и др. Использование игровых ситуаций во время проведения занятий по английскому языку рассматривали Е. И. Кобзарь [3], И. В. Удовенко [4]. Обучением чтению на иностранном языке в неязыковом вузе занималась С. К. Фоломкина [5]. Особенности использования информационных технологий со студентами неязыковых факультетов изучала Е. О. Ковтун [6] и т.д.

**Цель** статьи – рассмотреть новые подходы к преподаванию лексики студентам неязыковых факультетов в процессе изучения коммуникативного курса по английскому языку. Проанализировав вклад преподавателей в разработку методических аспектов преподавания английского языка на неязыковых факультетах, считаем, что методика преподавания лексики требует дальнейшей разработки и обобщения. В этом и заключается **актуальность** работы.

Известно, что преподавание иностранного языка на неязыковых факультетах имеет свою специфику и особенности по сравнению с преподаванием языка на языковых факультетах. К основным особенностям можно отнести следующие: большие группы студентов; разный уровень знаний у студентов (от *Elementary level* до *Intermediate* в одной группе); довольно большой объем информации, которую необходимо проработать со студентами за минимальное количество часов (2 часа в неделю на протяжении четырех семестров). При этом, после окончания курса студенты должны знать основные грамматические правила, лексику (как по специальности, так и общеупотребительную).

Упрощению решения данной проблемы в 2014 – 2015 учебном году способствовало введение по инициативе ректората Харьковского национального университета специального коммуникативного курса по английскому языку, который рассчитан на 2 года обучения студентов неязыковых специальностей.

В данный курс включены основные лексические темы, которые необходимы для общения человека в англоязычной среде: *Introducing Myself; Our University; Travelling; Shopping; Education; International Programs; Ukrainian Cities*. Эти темы, в свою очередь, разбиваются на подтемы, которые прорабатываются на занятиях. Так, например, тема *Shopping* делится на следующие подтемы: *Types of Shops and Departments; On-line Shopping; Money and Payment; Buying Foodstuffs; Buying Goods (clothes, electronic gadgets, fashions ....); Role Play*.

Пособие по коммуникативному курсу [7] включает в себя упражнения, которые направлены как на запоминание новой лексики, так и на ее

применение в определенной коммуникативной ситуации. Так, первое задание темы *Shopping* предлагает студентам соединить красочные картинки разных магазинов с их названиями. После проработки новой лексики преподаватель предлагает студентам список разных товаров и просит их уточнить, в каком магазине можно купить тот или иной товар. На этом этапе студенты закрепляют в памяти названия специализированных магазинов и знакомятся с новыми лексическими единицами, обозначающими разные виды товаров. Следующие задания включают упражнения по нахождению антонимов и синонимов к данной лексике.

После закрепления новых лексических единиц, преподаватель предлагает студентам разнообразные интересные творческие задания.

**Пример 1.** *You and your partner are having a party at the weekend. Discuss what you will have to buy, where and why. Talk about the things you won't buy and why. Use as many words and expressions from the previous steps as possible.*

**Пример 2.** *Work in pairs. Discuss the differences between:*

*A street market and a supermarket;*

*A baker's and a butcher's;*

*A newsagent's and a chemist's;*

*A pet shop and a fishmonger;*

*A florist's and a greengrocer's.*

**Пример 3.** *Make up a dialogue with your partner:*

*You are in a pharmacy. You need an aspirin/ painkiller pills/ a bottle of mineral water.*

*You are in the shoe shop. You need a pair of high heels/ walking boots/ a shoe polishing cream.*

*You are in the clothes shop. You need a T-shirt/ a sundress/ a pair of jeans.*

*You are at an electrical appliance shop and want to buy a tablet/ a phone for your granny.*

*You are at the flea market. You want some rarity postcards/ tableware/ some old books.*

К упражнениям прилагается список выражений по определенной теме, который позволяет студентам неязыковых специальностей сделать речь более красивой и коммуникативно-направленной. В пособии представлено также много других интересных заданий, направленных на изучение новой лексики.

Опыт работы показал, что этот курс действительно помогает студентам «разговориться». Они с большим удовольствием посещают занятия по английскому языку, выполняют творческие задания, составляют диалоги, участвуют в ролевых играх. В группах происходит живое общение студентов между собой, а также между студентами и преподавателем.

Как уже отмечалось, основной курс английского языка на неязыковых факультетах направлен на преподавание не только общеупотребительной

лексики, но и специальной. Остановимся более детально на методах изучения специальной лексики, изучение которой студентами неязыковых факультетов является приоритетным направлением в общем курсе английского языка.

Считаем, что предложенная А. М. Синявской и О. А. Березюк методика работы с лексическими единицами – эффективна и оправдана. Данные авторы предлагают поделить работу с лексикой на три этапа [8, с. 316]:

- работа с лексикой на уровне слов и словосочетаний;
- автоматизация действий студентов на уровне работы со специальным текстом;
- автоматизация самостоятельного употребления терминов во время беседы на уровне текста.

На первом этапе целесообразно выполнять такие упражнения, как подстановка терминов в предложение, заполнение пропусков в предложении или окончание предложения одним из новых терминов, группировка новых слов по определенным признакам, образование однокоренных слов (там, где это возможно), сопоставление термина с его определением и т.д. Заметим, что если в упражнении представлено на несколько определений больше, чем терминов, повышается эффективность запоминания лексики по специальности.

В группах со студентами, которые знают английский язык на уровне *Pre-intermediate* и выше, целесообразно дополнять работу игровыми элементами. К таким видам деятельности можно отнести следующие:

- guess the word; - write down the story; - continue the text и т.д.

При угадывании терминов по специальной лексике студенты делятся на две команды. После этого преподаватель просит написать студентов на маленьком листе бумаги пять слов активной лексики (как правило, это существительные, прилагательные или глаголы). После этого все листы складываются вместе так, чтобы не видно было, какие слова там написаны, и от каждой команды выходит по одному представителю. Их задача – выбрать лист и за минуту объяснить из него как можно больше терминов. Команда, которая сумела объяснить больше терминов, выигрывает.

Опыт работы показал, что такой вид деятельности позволяет студентам не только гораздо лучше запомнить новые лексические единицы, но и способствует активному участию молодых людей в занятии. Заметим, что в данном виде деятельности один и то же термин может быть объяснен несколько раз, что абсолютно не снижает эффективности данного вида работы, так как, как правило, студенты объясняют их по-разному.

Запоминанию новых лексических единиц способствует и сочинение историй на английском языке. Для этого вида деятельности целесообразно поделить студентам на группы, состоящие из 3 – 4 человек. Если в группе находятся студентов с разным уровнем знаний, желательно распределить их таким образом, чтобы в одной группке были студенты как со слабым уровнем знаний, так и студенты, хорошо владеющие языком.

Перед выполнением этого задания, преподаватель просит назвать студентов по 10 слов активной и общеупотребительной лексики и записывает их на доске, в результате чего набор слов получается довольно оригинальным. Например, на физико-техническом факультете с общеупотребительными словами *a table, to speak, beautiful* и т.д., идет специальная лексика *nucleus, emitter, leak, propulsion*, на филологическом – *conjugation, declension, gender, case*.

Задание студентов – написать историю определенного жанра (сказку, страшную историю, драму и т.д.). На это отводится 15 – 20 минут аудиторного времени. Основным условием этого вида работы есть участие каждого студента. Во время написания таких мини-историй преподаватель работает с каждой группой, помогая им сформулировать предложения или исправляя ошибки. Как правило, это очень нравится студентам, они активно обсуждают сюжет историй на английском языке, что приводит к живой и непринужденной атмосфере во время занятия. С методической точки зрения, во время выполнения такого вида работы происходит дальнейшее запоминание и отработка активной специальной лексики.

Подобным видом деятельности есть продолжение истории. Здесь преподаватель тоже делит студентов на группы из 3 – 4 человек и дает каждой группе тексты, т.е. каждая группа получает по 4 абзаца на отдельных листах. Их задание – установить логическую связь между абзацами, классифицировать информацию и сделать определенные выводы.

После проработки новых лексических единиц на уровне слов и словосочетаний, преподаватель переходит к работе со специальной лексикой на уровне текста. Именно тексты профессиональной направленности представляют собой важный источник расширения словарного запаса и являются базой для моделирования ситуативной речи [9]. Во время работы с такими текстами у студентов развивается культура речи, формируются коммуникативные навыки. Причем, на этом этапе работы с лексикой нужно уделять внимание не только ее запоминанию, но и развитию мышления студентов, критического подхода и анализа информации [10, с. 30]. На этом этапе студентам предлагают выполнить такие упражнения: ответы на вопросы к тексту; составление аннотаций к тексту; устное объяснение по тексту.

Третий этап работы со специальной лексикой посвящен усовершенствованию коммуникативных умений студентов с усвоенными терминами. Для этого со студентами проводятся беседы на основе прочитанного материала, заслушиваются устные сообщения и рассуждения студентов. Учитывая тот факт, что в группах присутствует довольно много студентов с разным уровнем знаний, такой вид работы можно проводить в небольших группах (по 2 – 4 студента). Опыт показал, что наибольшей эффективности можно достигнуть, если в группах находятся студенты примерно с одинаковым уровнем знаний. Преподаватель, в этом случае, имеет большую возможность равноправного общения со студентами.

На этом этапе работы с лексикой целесообразно проводить и творческие виды работы, что будет способствовать повышению интереса студентов к изучению иностранного языка, закреплению специальной лексики, умению употреблять ее в монологической и диалогической речи. Так, на кафедре английского языка Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина со студентами ежегодно проводятся научные конференции. Такая работа может проводиться как со студентами первых курсов, так и со студентами старших курсов.

На первом курсе такой вид деятельности предполагает подготовку студентами сообщения на определенную тему. На физико-техническом факультете, например, проводится конференция “Nuclear Power and Reactors”, в рамках которой студентам предлагается приготовить сообщения на следующие темы: Light water reactors; Helium-cooled Pebble Bed reactors; The very high temperature reactors; Super Critical Water Cooled Reactors; Other types of reactors. На филологическом факультете студенты готовят доклады по основным достижениям современных исследователей. После доклада информация обсуждается в группе, что способствует закреплению новой лексики и ознакомлению с новой информацией по будущей специальности.

На старших курсах студенческая научная конференция состоит из нескольких этапов: подготовительного, непосредственно проведения конференции и заключительного этапа. На подготовительном этапе между студентами распределяются задания. Для этого студентам раздают листы, на которых сформулированы их коммуникативные роли. Так, студенты могут получить роль ведущего конференции, докладчиков или оппонентов. Отметим, что задания раздаются не только с учетом знаний студентов, но и их индивидуальных особенностей.

Доклады базируются, как правило, на курсовых работах студентов, цель оппонентов – высказать собственную точку зрения или задать уточняющие и наводящие вопросы. Важно, что в процессе данного вида деятельности студенты не только усваивают специальные языковые навыки, но и знакомятся с этическими нормами проведения конференций.

На заключительном этапе проведения конференции обсуждаются итоги конференции, оценивается уровень знаний студентов, инициативность и активность каждого из участников, проводится работа над типичными ошибками, которые встречались в речи студентов. Кроме того, студенты оценивают проведенную конференцию, высказывая свои предложения по усовершенствованию процесса проведения подобных конференций.

**Выводы.** Таким образом, представленные подходы к изучению общей и специальной лексики на неязыковых факультетах университетов способствуют не только запоминанию новых лексических единиц, но и активизации мыслительной деятельности студентов, при этом развиваются навыки устной речи. В результате подобной методики преподавания лексики студентам неязыковых специальностей повышается мотивация дальнейшего изучения английского языка.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ:

1. **Гончаренко Т. Є.** Мотивація вивчення іноземної мови як соціальна функція освіти / Т. Є. Гончаренко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 4. – С. 47 – 54. 2.
2. **Ярошук Л. А.** Самостійна робота як складова системи навчання студентів іноземної мови / Л. А. Ярошук // Науковий огляд. – 2010. – Вип. 21. – С. 45 – 47.
3. **Кобзар О. І.** Шляхи активізації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з англійської мови / О. І. Кобзар, Н. О. Лешньова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 22. – С. 141 – 148.
4. **Удовенко І. В.** Використання ігрових ситуацій під час вивчення англійської мови на немовних факультетах / І. В. Удовенко, А. В. Котова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 23. – С. 102 – 108.
5. **Фоломкина С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.
6. **Ковтун О. О.** Інформаційні технології у формуванні професійних навичок студентів немовних спеціальностей / О. О. Ковтун, В. М. Сердюк // Мат-ли III Всеукраїнської наук.-метод. конференції «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі». – Харків, 2010. – С. 157 – 158.
7. **Червінко Є. О.** Get Talking / Є. О. Червінко, Е. Ф. Беляєва, О. І. Скриль та інші. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2015. – 120 с.
8. **Синявська А. М.** Вивчення термінологічної лексики в курсі викладання англійської мови професійного спрямування / А. М. Синявська, О. А. Березюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах. – 2013. – Вип 28 (81). – С. 314–318.
9. **Орищин І. С.** Вивчення фахової лексики у курсі англійської мови для студентів комп'ютерних спеціальностей / І. С. Орищин // Мат-ли II Міжнар. наук.-пр. конференції «Дні науки – 2006». – Дніпропетровськ, 2006. // Електронний ресурс: [http://www.rusnauka.com/DN2006/Philologia/1\\_orischin%20i.s.%20doc.doc.htm](http://www.rusnauka.com/DN2006/Philologia/1_orischin%20i.s.%20doc.doc.htm)
10. **Барабанова Г. В.** Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно-орієнтованого читання іноземної мови у немовному вузі / Г. В. Барабанова. – Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 29-31.

**Н.В.Попова**

Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

**М.А. Гайдукова**

Санкт-Петербургский государственный  
университет гражданской авиации

## **ПУТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ АВИАДИСПЕТЧЕРОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Проанализированы возможности оптимизации учебных программ по дисциплинам *авиационный английский язык* и *фразеология радиообмена* путем их согласования с одновременно изучающимися в вузе техническими дисциплинами. Изучены теоретические работы по систематизации авиационной терминологической лексики и существующие учебные пособия по английскому языку для авиадиспетчеров. Сделан вывод, что в пособиях необходимо учитывать классификацию авиационной лексики для целей преподавания в вузе.

**Ключевые слова:** основные дисциплины, междисциплинарные связи, актуализация, классификация лексики, терминология, примеры, учебные пособия.

**Введение.** По мере того как английский язык становится общепризнанным языком международной коммуникации наблюдается интенсивное развитие одного из направлений лингводидактики – а именно, преподавания английского языка для специальных целей (English for special purposes (ESP)), которые в значительной мере отражают профессиональные интересы обучающихся. Обучение английскому языку для специальных целей является в настоящее время весьма актуальным, поскольку это помогает студентам стать востребованными на рынке труда, успешно конкурировать в своем профессиональном поле деятельности. Будущие профессионалы четко осознают свои цели, понимают необходимость соответствовать современным требованиям, готовы ответить на существующие вызовы современного мира.

Одним из ярких примеров профессиональной сферы, в которой английский язык играет первостепенную роль, является международная авиация, в которой недостаточное владение английским языком пилотами или авиадиспетчерами может стоить многих человеческих жизней. В связи с этим преподавание английского языка будущим авиадиспетчерам является чрезвычайно ответственным делом, требующим максимально продуманного подхода, учитывающего самые современные тенденции и рекомендации специалистов.



Требования к минимально допустимому уровню владения английским языком авиадиспетчеров и членов летных экипажей определяются международной организацией гражданской авиации ICAO (International Civil Aviation Association) [1], которая известна в России как ИКАО. Пилоты и авиадиспетчеры должны уметь свободно общаться в процессе радиотелефонной связи, обладать навыками понимания сообщений на слух даже при наличии помех, знать существующие лексические особенности радиообмена, клишированные фразы и выражения. С 2008 года, после проведенного ИКАО анализа авиакатастроф, языковые требования ужесточились. В настоящее время, согласно этим требованиям, все авиадиспетчеры должны продемонстрировать способности говорения и понимания англоязычной речи не ниже четвертого уровня по оценочной шкале ИКАО. Специалист этого уровня должен иметь приемлемое, не препятствующее пониманию, произношение, достаточный запас лексических единиц для уверенного ведения радиообмена в штатных и нештатных ситуациях. При успешной сдаче экзамена по английскому языку на сертификат ИКАО и присвоении экзаменуемому рабочего 4 уровня, его необходимо подтверждать каждые три года, пятый уровень требует подтверждения раз в пять лет, 6 уровень не требует подтверждения, но присваивается он крайне редко.

В связи с введением в мировое сообщество новых языковых ориентиров по подготовке авиадиспетчеров, нам, преподавателям английского языка для будущих специалистов данного профиля, необходимо также пересмотреть существующие подходы к обучению авиадиспетчеров. Прежде всего, нужно проанализировать возможности оптимизации учебных программ по авиационному английскому языку и фразеологии радиообмена с целью их адаптации к одновременно изучающимся в вузе программам по техническим дисциплинам. Необходимо также проанализировать теоретические работы по авиационному английскому языку, которые, главным образом, посвящены систематизации лексического минимума для целей эффективного радиообмена. Важно также провести *ревизию* используемых учебных пособий и учебников для выявления слабых звеньев, а также для того, чтобы понять насколько теория смыкается с реальной практикой обучения диспетчеров. Все указанные аспекты будут нами проанализированы на примере организации обучения авиадиспетчеров в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования Санкт-Петербургский Государственный Университет Гражданской Авиации (ФГБОУ ВПО СПбГУ ГА).

**Междисциплинарные возможности совершенствования языковой подготовки авиадиспетчеров.** Согласно современным представлениям о преподавании в высшей школе, любая дисциплина должна рассматриваться не только в рамках ее собственно дисциплинарного содержания, но и с точки зрения реализации ее возможного междисциплинарного потенциала [2,3].

Последнее зависит от положения дисциплины в учебном плане и соотношения ее позиции с другими дисциплинами, которые могут преподаваться одновременно, предшествовать или сопровождать интересующие нас дисциплины, в данном случае курсы иностранного языка.

Как видно из представленной ниже таблицы учебно-методических параметров пяти основных дисциплин подготовки авиадиспетчеров (Таблица 1), курс иностранного языка представлен тремя дисциплинами: *Фразеология радиообмена*, *Авиационный английский язык* и *Подготовка к сдаче экзамена на уровень по шкале ИКАО*, при этом первые две дисциплины являются обязательными.

**Таблица 1**

**Учебно-методические параметры основных дисциплин подготовки авиадиспетчеров**

Дисциплины	Семестры, ауд. часы			Всего
	1	2	3	
Фразеология радиообмена	66	48	156	270
Авиационный английский язык	150	120	-	270
Подготовка к сдаче экзамена на уровень по шкале ИКАО	-	-	40	40
Технология обслуживания воздушного движения	194	200	-	394
Организация и управление работой диспетчерской смены	96	227	227	550

Что касается двух профессионально-ориентированных технических дисциплин, *Технология обслуживания воздушного движения* и *Организация и управление работой диспетчерской смены*, то они преподаются параллельно курсам английского языка и имеют большое количество аудиторных часов, примерно на 40% превосходящее количество часов по языковым дисциплинам. Важными для нас параметрами для исследования возможностей междисциплинарного совершенствования программы обучения авиадиспетчеров является то, что дисциплина *Организация и управление работой диспетчерской смены* начинается на два месяца позже, чем языковые дисциплины, и то, что в этой дисциплине обучающимся нужно использовать фразеологию радиообмена при работе на тренажерах. С учетом опережения языковых дисциплин в учебном плане, нам представляется возможным сформировать вертикальные междисциплинарные связи (МДС), базирующиеся, главным образом, на содержательном обогащении дисциплины *Фразеология радиообмена* некоторыми учебными материалами, отражающими контент дисциплины *Организация и управление работой диспетчерской смены*.

При введении фрагментов радиообмена, используемых в последней дисциплине, в языковую дисциплину *Фразеология радиообмена* и создании дидактических условий для их регулярной актуализации студенты смогут усвоить необходимые словосочетания на английском языке до начала практической профессиональной дисциплины *Организация и управление работой диспетчерской смены*. Для лучшего усвоения междисциплинарного содержания [2] обучающимся преподаватель по английскому языку должен быть готов объяснять самые элементарные профессиональные термины, которые немного позже студенты будут проходить на технической дисциплине (например, что такое *диспетчерская вышка*, на каком оборудовании работает авиадиспетчер. какие бывают авиадиспетчеры, из чего состоит аэропорт и т.п.). Таким образом, дисциплина *Фразеология радиообмена* станет еще более профессионально-ориентированной с фокусировкой на конкретной, смежной по расположению в учебном плане, дисциплине. Примером фрагмента, обогащающего содержание языковой дисциплины, является следующий фрагмент радиообмена, аналогичный тем, которые используются позже в технической дисциплине:

P: Pulkovo Krug, AFL 847, on heading 240 descending to 1500m.

C: AFL 847, Pulkovo Krug, expect ILS approach RW 28 R, heading 260, QFE 756, descend to 900 m.

P: AFL 847, roger, expect ILS RW 28R, heading 260, descend 900m by QFE 756.

C: AFL 847, you are number two, preceding traffic 15 km.

P: AFL 847, number two, reducing.

P: AFL 847, at 900m height.

C: AFL 847, maintain 900m, report ILS established.

P: AFL 847, ILS established.

C: AFL 847, descend to height 600m, contact Tower 118, 1.

P: Descending to 600m, Tower 118, 1, AFL 847, good day.

C: Good day.

Если дисциплины *Фразеология радиообмена* и *Организация и управление работой диспетчерской смены* могут стать партнерскими по формированию вертикально-ориентированных МДС, то две другие дисциплины, *Авиационный английский язык* и *Технология обслуживания воздушного движения* могут стать партнерскими по формированию горизонтальных МДС, то есть связей между одновременно преподающимися дисциплинами учебного процесса. Для актуализации МДС в языковой дисциплине необходимо изменить порядок следования тем, так чтобы он примерно соответствовал порядку следования тем в силлабусе технической дисциплины *Технология обслуживания воздушного движения*. Пример измененного порядка следования тем представлен ниже:

Порядок следования первых 10 тем в существующей рабочей учебной программе дисциплины *Авиационный английский язык*:

- 1 English as a world language and international aviation language
- 2 INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATIONS
- 3 The profession of air traffic controller
- 4 The Control Tower

- 5 Approach Control
- 6 Area Control Service
- 7 AERONAUTICAL INFORMATION SERVICES (AIS)
- 8 AIRPORT and its services
- 9 Airport vehicles
- 10 Visual Aids to Navigation - Markings and Lighting

Предлагаемый порядок следования с учетом согласования с тематикой технической дисциплины:

- 1 The profession of air traffic controller
- 2 The Control Tower
- 3 Approach Control
- 4 Area Control Service
- 5 AERONAUTICAL INFORMATION SERVICES (AIS)
- 6 AIRPORT and its services
- 7 Airport vehicles
- 8 Visual Aids to Navigation - Markings and Lighting
- 9 AIRCRAFT and its parts
- 10 The systems of an aircraft

При подобном тематическом согласовании учебных программ основных дисциплин учебного плана подготовки авиадиспетчеров изучаемая профессиональная тема технической дисциплины будет дублироваться на иностранном языке, что приведет к ее более качественному усвоению. Порядок опережения может быть разным, в зависимости от расписания занятий, но приоритет технической дисциплины нам представляется более предпочтительным: сначала тема изучается на русском языке на технической дисциплине, а затем, возможно на этой же или следующей неделе семестра, на английском языке по дисциплине *Авиационный английский язык*. При таком обучении можно ожидать улучшения понимания студентами иноязычных реалий, поскольку они уже изучили их на русском языке в режиме незначительного опережения.

Создание условий междисциплинарного синтеза на занятиях по языковым дисциплинам является, наш взгляд, весьма перспективным способом совершенствования учебного процесса, поскольку это не требует никаких дополнительных затрат учебного времени. Актуализация технических тем на языковых дисциплинах, проводимая на основе согласования учебных программ, несомненно, полезна для обучающихся, поскольку это помогает им одновременно усвоить иноязычное и техническое содержание курса обучения.

Одновременное изучение контента, то есть предметного содержания избранной специализации, и ИЯ для специальных целей создает «условия для эффективного решения задачи формирования академического профессионально ориентированного двуязычия» [4, с.22]. Более современным форматом для адекватного описания интеграции профессионально ориентированного контента и ИЯ является широко известная методика предметно-языкового интегрированного обучения,

которая особенно популярна на Западе. Англоязычный термин «Content and Language Integrated Learning» (интегрированное изучение контента и языка) в виде сокращения «CLIL» с добавлением слова «обучение» утвердился в европейском образовании с 1990-х годов. Он широко используется для обозначения такого подхода к обучению в школе, среднем учебном заведении и университете, при котором ставится двойная цель одновременного овладения предметным знанием по определенной дисциплине, будь то химия или физика, и иностранным языком. Термин «CLIL-обучение» пришел на смену терминам «билингвальное обучение», а также «обучение на билингвальной основе» в силу краткости термина и удобства в межкультурной профессиональной коммуникации [5, с.58.] Двойная целевая ориентация CLIL-обучения требует смещения акцентов в определении целей и задач обучения, специфики определения содержания обучения, особого внимания к реализации принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности [6].

**Анализ теоретических работ по изучению авиационной лексики как аспекта преподавания английского языка для специальных целей.** Авиационная лексика является одним из общепризнанных регистров английского языка, прочно утвердившегося в спектре вариантов английского языка для специальных целей. В исследовательском плане авиационная лексика может быть отнесена к самостоятельно развивающейся научной лингвистической дисциплине *терминоведение*, в которой к началу XXI века накопился богатый материал по методологии, теории термина и терминообразованию [7]. Из изученных нами диссертационных исследований, посвященных авиационной лексике, складывается впечатление, что филологический интерес к этой теме преобладает над ее педагогическим осмыслением. Именно поэтому нам, на базе изученного материала, представляется важным акцентировать именно вопросы обучения авиационной лексике английского языка на основе предложенных филологами классификаций лексического состава.

Русская авиационная терминология формировалась с привлечением слов иностранного происхождения, в основном, английского и французского языков, которые обозначали части летательных аппаратов, например *фюзеляж, шасси, пропеллер, киль*. Интернациональными являются также такие глаголы как *пилотировать* (франц. *piloter* -вести самолёт); *кабрировать* (франц. *sabrer* - поднимать на дыбы); *пикировать* (франц. *pluier* - падать вниз), тренировать (англ. *train* -обучать). Категория интернациональных терминов отмечается также в исследованиях М.М.Москалевой [8], Н.В.Луцюка [9], и т.д., что подтверждает наше предположение о важности изучения интернациональной лексики, особенно на первом этапе изучения английского языка авиадиспетчерами.

Интернациональная лексика особенно важна в плане акцентирования так называемых *ложных друзей переводчика*, когда перевод английского слова на русский язык не совпадает с тем вариантом, который кажется правильным исходя из словоформы (например, *instrument* – прибор, а не

*инструмент*, *mode* – режим, а не *мода*). Кроме этого, регулярное предъявление в курсе обучения авиадиспетчеров интернациональной лексики играет важную педагогическую функцию адаптации слабых студентов к терминологии радиообмена. В связи с тем, что большинство интернациональных слов имеют очевидные для всех русскоязычных студентов аналоги (например, *atmosphere* - атмосфера) и являются, в основном, настоящими, а не ложными друзьями студентов, они являются как бы проводниками обучающихся в более сложные лексические пласты по авиационной тематике.

Собственно авиационная терминология является весьма сложной и разнородной и для исследовательских целей может классифицироваться по разным параметрам. Это может быть, например, родовидовая классификация, согласно которой самолеты делятся по назначению, по аэродинамической схеме, по системе управления, по выполняемым задачам, по конструктивным признакам и т.д. [8]. Рассмотренная автором тематико-понятийная организация является важной опорой для введения, закрепления и активизации специальной лексики авиационного терминополья. Применение автором исследования таких средств наглядности как классификационные схемы, графики, таблицы, карты, рисунки являются стимулами для формирования и развития продуктивных речевых умений обучающихся.

Наибольший интерес вызывает исследование Н.В.Луцюка, который провел лингвистическую классификацию подъязыков задействованных дисциплин с делением лексического состава на монологемные и полилексемные термины по категориям общеупотребительной, общенаучной и терминологической лексики. Автором проведен лингвостатистический анализ терминологической лексики [9], в котором учитывается частотность терминологических единиц в рассматриваемых подъязыках дисциплин. Применение принципов преимущественной реализации ключевых терминов специальностей, необходимости и достаточности терминоединиц, коммуникативной ценности и перспективности свидетельствует о грамотном и вдумчивом подходе автора к проведению лексического исследования.

Система лексических упражнений может делиться на лексико-семантический и словообразовательный блоки. Первый из названных блоков реализует ознакомительно-подготовительный этап работы с лексикой, в нем осуществляется презентация и семантизация новых терминологических единиц, которая может быть переводной и беспереводной, с использованием синонимов и дефиниций. Второй, словообразовательный, блок реализует этап анализа слова, содержит анализ однокоренных слов-терминов, указывает их отнесенность к различным частям речи по характерным суффиксам. Именно на втором этапе работы с лексикой формируется потенциальный терминословарь обучающихся [там же]. Блоки сочетаемости лексических единиц, системных лексических связей (синонимия, антонимия, паронимия) и работы с текстом завершают авторскую систему лексических упражнений.

Инвентарь профессионального авиационного языка может быть описан в терминах ядра и периферии по функционально-семантическому признаку. Ядро профессионального языка составляют единицы, имеющие тематическую соотнесенность с объектами летного дела, функционирующими во всех авиасообществах страны и понимаемыми всеми носителями авиационной профессиональной культуры [10]. Периферию лексико-терминологического инвентаря профессионального авиационного языка составляют единицы, функционально связанные с определенным регионом или базой, а также некоторые устаревшие и окказиональные единицы. Анализ существующих русского и англо-русского словарей профессионального языка авиации, а также релевантный для исследования анализ прецедентных текстов являются важными аспектами проведенного лингвистического исследования.

На основе анализа нескольких диссертационных исследований можно резюмировать, что в основу организации дидактических материалов для обучения языку специальности могут быть положены принципы тематического отбора текстов, иерархии языковых уровней в системе упражнений. Многократное обращение к тексту является предпосылкой произвольного усвоения терминосистемы лексического регистра авиационной лексики.

Как показывает анализ диссертационных исследований по авиационной терминологии, для практических целей использования авиационной терминологии в процессе обучения необходим ее тщательный отбор и сортировка по определенным критериям, важным для учебного процесса. Мы обнаружили, однако, что универсальной классификации не существует, что каждый автор подходит к классификации исходя из своих целей и задач. Данный вывод позволил нам создать собственную классификацию авиационной терминологии исходя из рекомендуемого в настоящее время лексического минимума для авиадиспетчеров [11]. На данном, предварительном, этапе нашего исследования наша классификация состоит из групп интернациональной лексики, чисто авиационных терминов, нетерминологической лексики, общей лексики с новыми значениями в авиационном терминологическом поле, сознательно допускаемых ошибок для упрощения фразеологии радиообмена, примеров клише и аббревиатур. Примеры для каждой из предлагаемых семи групп представлены ниже:

- **интернациональная лексика:** accelerate - увеличивать скорость, generate – генерировать, формировать, factor - фактор, attack - атака, gradient – градиент, угол наклона, combination - комбинация, function- функция, stability- стабильность, moment - момент, turbulence– турбулентность;

- **термины авиационные:** aircraft - воздушное судно, deicing procedure - противообледенительная обработка, read - слышать, port - левый, starboard правый, galley - кухня на борту, winds aloft - воздушные потоки в верхних слоях атмосферы, head wind - встречный ветер, tail wind- попутный ветер, airborn-отрыв, wilco - будет исполнено, cockpit - кабина экипажа, flight deck- кабина экипажа, inbound leg - прямая приближения, outbound leg - прямая

удаления, rap-rap - сигнал срочности, mayday - сигнал бедствия;

- **нетерминологическая лексика в авиационном терминопле:** increase - увеличивать, decrease - уменьшать, wing - крыло, short circuit - короткое замыкание, loop-петля, extend - выпускать (шасси), collide-столкнуться, avoid-разойтись;

- **общая лексика с новыми значениями:** (STANDBY оставаться на связи, air taxi - руление по воздуху (для вертолетов), taxi - рулить, holding area - зона ожидания, homing - полет на приводную радиостанцию, harbor-воздушная гавань, hold position - стойте на месте, cut off engine - заглушить двигатель, clear - выдать диспетчерское разрешение, slot time - время вылета, choppy on the level - потряхивает на эшелоне, chock - тормозная колодка;

- **примеры сознательно допускаемых ошибок по фразеологии:** standby one - ждите одну минуту, take first right - поверните на первом перекрестке направо, unable issue clearance – не могу дать разрешение;

- **примеры клише:** fly heading - летите с курсом, maintain present level-выдерживайте текущий эшелон, proceed as filed- продолжайте полет по плану, continue approach- продолжайте заход на посадку, via-по, вдоль, через рулежные дорожки или via flight planned route - по запланированному маршруту, clear of traffic - с бортом разошлись, request avoiding action-запрашиваем маневр обхода;

- **примеры аббревиатур:** CAVOK - ceiling and visibility ok - видимость 10 километров и дальше, RVR - runway visual range - дальность видимости на взлетно-посадочной полосе, DME - distance measuring equipment - дальномерное оборудование, SSR - secondary surveillance radar - вторичный обзорный радиолокатор, NOSIG - no significant changes, TCAS - traffic collision avoidance system - бортовая система предупреждения столкновений

Все эти лексические группы будут нами расширены и задействованы в дидактических материалах для подготовки авиадиспетчеров по английскому языку в СПбГУГА. Для того, чтобы определиться с форматами лексических упражнений для пособия по авиационному английскому языку нам необходимо также проанализировать существующие пособия и учебники, хорошо опробованные в учебном процессе.

**Обзор учебных пособий по авиационному английскому языку.** В рамках проведения исследования учебных материалов по обучению авиационному английскому языку, нами были проанализированы пять специализированных пособий на предмет расширения студентами словарного запаса и актуализации новой лексики в речевых, условно-речевых, а также неречевых упражнениях. Материалом для проведения исследования послужили следующие иностранные и отечественные учебники:

ICAO Technical Assistance Guidelines: “Course 291 - English for Air Traffic Controllers” (2000),

Emery H. “Check your aviation English” (2010),

Бабинцева Л.В., Аргиян Н.К. “Accidents and Incidents” (2004),

Шавкунова Л. В. “Aviation English. Fundamentals” (2010),



Глиос Е., Мамонтова Е. “Great Starts Make Great Finishes” (2008).

Данные учебно-методические пособия рассчитаны на студентов, владеющих английским языком на среднем (intermediate) уровне. Целью обучения является повышение уровня знаний авиадиспетчеров до уровня выше среднего (upper-intermediate), что соответствует рабочим 4-5 уровням владения языковой компетенцией по шкале ИКАО. Согласно ICAO Language Proficiency Rating Scale (Шкале языковой компетенции ИКАО), требования к лексическому запасу для 4 рабочего уровня следующие: словарный запас и точность достаточны для эффективной коммуникации на конкретные и связанные с работой темы. Испытуемый может перефразировать выражения, когда ему не хватает словарного запаса в необычных или неожиданных обстоятельствах. Пятый уровень владения лексикой предполагает, что словарный запас и точность достаточны для эффективного общения на общие, конкретные и связанные с работой темы. Тестируемый может перефразировать выражения, когда ему не хватает словарного запаса в необычных или неожиданных обстоятельствах, причем словарный запас иногда может быть идиоматическим.

Преимуществом учебного пособия *Course 291 - English for Air Traffic Controllers* [12], является то, что оно состоит из 15 основных профессионально-ориентированных тем, в которых описывается работа авиадиспетчера, его повседневные обязанности, рассказывается об оборудовании, используемом на рабочем месте, а также об устройстве аэропорта. Авторы - составители курса подчеркивают, что, не смотря на введение новой лексики после каждой темы, дефиниции к понятиям даются зачастую самые простые, и для успешного запоминания новых слов, инструктор должен научить студентов - авиадиспетчеров употреблять их в утвердительной, отрицательной и вопросительной формах, а также самостоятельно разработать ряд упражнений для активизации лексики. Учебное пособие предлагает ряд вопросов, на которые студент должен ответить после прочтения каждого текста.

Данный подход, на наш взгляд, не совсем правильный. Учитывая многозначность английских слов, для их успешного запоминания и для того, чтобы активно пользоваться новой лексикой, студенту необходимо изучить, по крайней мере, несколько значений одного и того же термина. На наш взгляд, активизация новой лексики исключительно путем ответов на различные формы вопросов, едва ли возможна. В данное пособие необходимо включить такие виды упражнений как коммуникативные (fill in the gaps), подстановочные (put the right words from the table), трансформационные (paraphrase the sentence using new words). Полезными будут также и условно - коммуникативные упражнения (compare the duties of tower control and area control; read the following sentences and decide whose job they describe, justify your opinion).

Целью учебного пособия *H. Emery “Check your aviation English”* [13] также является подготовка студентов к сдаче на уровень языковой компетентности по шкале ИКАО. Пособие состоит из 30 уроков, каждый из

которых посвящен одной профессионально-ориентированной теме и содержит упражнения на активизацию навыков аудирования и говорения, а также на изучение новой лексики. Упражнения на аудирование содержат радиообмены как рутинных, так и нестандартных ситуаций. Лексические упражнения ограничиваются некоммунитивными упражнениями с формулировкой задания *ответы на вопросы: answer the questions*, коммуникативными подстановочными упражнениями на заполнение пропусков *fill in the gaps* и условно-коммуникативными упражнениями на описание нештатной ситуации: *speak about near-miss accident you have ever heard of*. В учебнике отсутствуют упражнения на трансформацию что, по нашему мнению, не дает возможности расширить словарный запас путем употребления синонимов.

Учебное пособие "*Incidents and accidents*" Л.В. Бабинцевой и Н.К. Аргилан [14] предназначено для повышения уровня знаний по авиационному английскому языку авиадиспетчеров и пилотов, владеющих радиотелефонной связью. Пособие состоит из шести глав, каждая из которых описывает определенную внештатную ситуацию, выдержку радиообмена между экипажем и службами управления воздушным движением (УВД), а также список лексики, относящейся к теме. Несомненным преимуществом данного пособия является то, что авторы предлагают аутентичные тексты для чтения; учебник можно изучать самостоятельно, осуществляя самоконтроль при помощи ключей. Недостаток пособия заключается в том, что, во-первых, в настоящее время имеется более двадцати различных сценариев нестандартных ситуаций, которые могут произойти на борту. Для тренировки навыков поведения при внештатных ситуациях, на наш взгляд, авиадиспетчерам необходимо не только читать радиообмены, но и слушать оригинальные записи. Несмотря на то, что авторами разработано большое количество упражнений на изучение и повторение новой лексики в коммуникативных, условно-коммуникативных и некоммунитивных упражнениях, навыки аудирования, которые являются ключевыми при осуществлении радиосвязи земля-воздух, не отрабатываются.

В учебном пособии Л.В. Шавкуновой "*Aviation English. Fundamentals*" [15], изучение которого рассчитано на 120 аудиторных часов, представлено девять авиационных тем, рассчитанных на освоение студентами факультета летной эксплуатации с уровнем владения английским языком не ниже среднего (*intermediate*). Структура пособия выдержана по единой схеме: фонетика, глоссарий, интернациональная лексика, предтекстовые задания, тексты, вопросы, контролирующие понимание текста и рассчитанные на внедрение и активное использование новой лексики. Лексические упражнения рассчитаны на максимальное количество обращений к тексту и на упражнения, основной задачей которых является дальнейшая активизация навыков говорения и письма. На наш взгляд, очевидным недостатком данного пособия является то, что при отборе тематических текстов, авторами не был учтен их неравномерный объем. В среднем, объем текста составляет 2400 печатных знаков, однако, в учебнике встречаются тематические тексты

и на 4000 знаков. На наш взгляд, длинные тексты мешают эффективному выполнению лексических заданий, целью которых является максимальное количество обращений к первоисточнику.

Одним из пособий, хорошо зарекомендовавших себя в обучении авиадиспетчеров, является пособие *Глиос Е., Мамонтовой М. Great Starts Make Great Finishes* [16]. Данное пособие предназначено для подготовки авиадиспетчеров к сдаче экзамена на определение языковой компетентности по шкале ИКАО. Уровень сложности приближен к среднему уровню (pre-operational (3) – operational (4)), которому соответствует приблизительно 80% обучаемой аудитории. Пособие включает в себя 10 основных тем, которые относятся непосредственно к работе авиадиспетчера: *профессия авиадиспетчера, авиационная безопасность, опасные грузы, терроризм, погода, аэропорт, животные и птицы на территории аэропорта, человеческий фактор, авиационная безопасность и устройство самолета*. Пособие рассчитано на овладение студентами уровнем 4 по шкале ИКАО, который необходим для того, чтобы работать с иностранными бортами. Основными задачами данного учебника являются ознакомление обучающихся с их будущей профессией, увеличение их словарного запаса, улучшение слухопроизносительных навыков и, как следствие, успешное прохождение финального испытания.

Курс рассчитан на 150 академических часов аудиторной работы и включает в себя аудио, видео материалы, а также иллюстрации, дающие возможность студентам не только получить наглядное представление об изучаемом процессе или явлении, но и подробно описать их. Учебное пособие построено следующим образом: в начале каждой темы обучающимся дается список ключевых слов и выражений, который постепенно увеличивается по мере изучения раздела. Лексика повторяется и закрепляется в ряде упражнений, что позволяет студентам активно ею пользоваться. Упражнения тесно связаны друг с другом, образуют свою собственную систему, они взаимообусловлены, доступны, последовательны и направлены на повторение языкового материала и речевых действий и, как следствие, на активное владение лексическим и грамматическим материалом.

Положительно оценивая данное пособие, в котором содержатся многочисленные условно-коммуникативные упражнения, в том числе с применением аудиоскриптов, мы, тем не менее, отмечаем, что предлагаемых упражнений на семантизацию лексических единиц явно недостаточно. Беспереводная семантизация, на наш взгляд, должна дополняться переводной семантизацией, которая позволит повысить качество обучения авиационного персонала. Упражнения на двусторонний перевод авиационной терминологии помогут обучающимся лучше ориентироваться в технических реалиях и более качественно усваивать изучаемые технические дисциплины.

В целом, исходя из сравнительного анализа зарубежных и отечественных учебников, можно сделать вывод, что, не смотря на то, что в учебных пособиях представлен широкий спектр заданий, ни одно из них не содержит должное количество упражнений на актуализацию авиационной

лексики. Учитывая то, что в западных изданиях совсем не представлены упражнения на перевод с русского языка на английский, необходимо разработать комплекс дополнительных упражнений к данным пособиям. Дополнительные задания должны быть направлены на многократное повторение, закрепление, переводную активизацию нового словарного запаса, чтобы студенты смогли использовать новую лексику в рамках обсуждаемой темы и в более широких контекстах английского и русского языков.

**Выводы.** Завершая наше исследование возможных путей совершенствования вузовской подготовки авиадиспетчеров по английскому языку, можно отметить следующие основные направления этого процесса.

Согласование содержания программ основных дисциплин английского языка и технических дисциплин по обучению радиообмену будет способствовать лучшему усвоению задействованных дисциплин. Намечено опережающее изучение терминологии радиообмена на дисциплине *фразеология радиообмена* для оптимальной подготовки студентов к дисциплине *организация и управление работой диспетчерской смены*, кроме этого предлагается синхронизировать порядок следования тем по дисциплине *авиационный английский язык* с порядком прохождения тем по одновременно изучаемой дисциплине *технология обслуживания воздушного движения*. Предлагаемые нами междисциплинарные сопряжения двух пар основных дисциплин учебного курса подготовки авиадиспетчеров позволят улучшить учебный процесс без увеличения количества аудиторных часов.

Проведенный нами анализ четырех теоретических исследований по авиационной лексике позволяет сделать вывод о том, что единой классификации этой лексики не существует, что все исследователи исходили из своих целей и задач. Предлагаемая нами классификация авиационной терминологии по семи категориям отвечает стоящим перед нами задачам модернизации курса подготовки авиадиспетчеров по английскому языку.

Анализ пяти современных учебников по английскому языку для авиадиспетчеров показывает, что во всех пособиях хорошо отражена работа с текстовым форматом, грамматикой, но работа с терминологической лексикой недостаточна. Теоретические изыскания по авиационной лексике не нашли пока что должного отражения в составе анализируемых учебных пособий.

Таким образом, предлагаемое нами пособие по английскому языку для авиадиспетчеров, которое будет создано на основе нового списка авиационной терминологии ИКАО, должно отразить междисциплинарное согласование основных дисциплин, рекомендации теоретических исследований по классификации лексического состава и опыт ознакомления с лингводидактическим аппаратом существующих учебников по английскому языку для подготовки авиаперсонала. Только с учетом указанных факторов можно надеяться на то, что вузовская подготовка авиадиспетчеров станет более качественной.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Официальный сайт** международной организации гражданской авиации. Электронный ресурс: <http://www.icao.int/Pages/default.aspx>. Дата обращения 20.08.2015.
2. **Попова Н.В.** Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины *Иностранный язык*). Дисс. д. пед. наук. СПб., 2012. 485 с.
3. **Попова Н.В.** Первый иностранный язык как интегративный стержень для реализации междисциплинарных связей в подготовке лингвистов, преподавателей // Изв. Юж. Федерал. Ун-та. Филол. Науки. - 2007. - № 1/2. - С. 315-332.
4. **Вдовина Е.К.** Развитие академического двуязычия в интегрированном курсе по изучению английского языка и вводных экономических дисциплин. // Материалы XL международной филологической конференции «Современные проблемы лингводидактики и изучения иностранных языков» 14-19 марта 2011г. – СПб: Факультет филологии и искусств, 2011. – Вып.28. С.22-25.
5. **Вдовина Е.К.** Развитие академического двуязычия в рамках CLIL-обучения как фактор усиления международной академической мобильности. / Тезисы XV Международной науч.-практ. конф. «Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе. Межпредметные связи» 2-4 июня 2011 г. Харьков: Изд-во ХНУ им.В.Н.Каразина, 2011. С.58-60
6. **Dale L., Tanner R.** CLIL Activities. A resource for subject and language teachers. CUP. 2012. 356 p.
7. **Левандровская Н.В.** Глагол как вербально-когнитивное средство формирования лексикосферы военной авиации: на материале английского и русского языков. Автореферат дис. ... канд. фил. наук. Краснодар, 2009. - 23 с.
8. **Москалева М. М.** Терминосистема авиационной лексики и особенности ее презентации в иностранной аудитории. Автореф. дис....канд.фил.наук. М.,1998.17 с.
9. **Луцюк Н. В.** Отбор и организация лексического материала подязыков авиационных специальностей в целях профессионально - дифференцированного обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов (средний этап) : дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1991. 183 с.
10. **Казачкова М.Б.** Профессиональный язык как отражение профессиональной культуры : на материале русского и английского вариантов профессионального языка авиации : автореферат дис. ... канд. фил. наук. Казань, 2008. 28 с.
11. **CAP 413** [Electronic resource]/-Electronic data. - Mode of access : [http://www.caa.co.uk/docs/33/CAP41320Editionto4April2013\\_ISBN9780117928206.pdf](http://www.caa.co.uk/docs/33/CAP41320Editionto4April2013_ISBN9780117928206.pdf) (date of access: 16.08.2015).
12. ICAO Technical Assistance Guidelines: Course 291 - English for Air Traffic Controllers 2011. 68p
13. **Emery H., Roberts H.** Check your aviation English. Macmillan, 2010. 123 p.
14. **Бабинцева Л.В., Аргиян Н.К.,** Accidents and Incidents=Летные происшествия и предпосылки:учеб.пособие/Л.В.Бабинцева. Ульяновск: УВАУ ГА, 2004. 97 с.
15. **Шавкунова, Л. В.** Авиационный английский язык (технические аспекты) : учеб. пособие / Л. В. Шавкунова. Ульяновск: УВАУ ГА (И), 2010.110 с.
16. **Глиос Е.**Great starts make great finishes (Student's book): учеб. пособие / Е. Глиос. - Красноярск: филиал филиал ФГБОУ ВПО СпбГУ ГА, 2008. 154 с.

**КРИТЕРИИ ОТБОРА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ**

Статья посвящена рассмотрению проблемы отбора оригинального немецкоязычного текстового материала в сфере электротехнических специальностей для профессионально ориентированного чтения. Выделены и методически обоснованы критерии отбора немецкоязычных текстов с учетом современных интересов будущих инженеров – электриков. Сделан вывод, что материалы, отобранные в соответствии с выделенными критериями способствуют развитию и совершенствованию умений чтения для получения и обмена информацией.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное чтение, критерии отбора, аутентичность, тематичность, информативность, жанровая вариативность, доступность.

**Введение.** Проблема отбора оригинального текстового материала в рамках курса «Немецкий язык в сфере электротехнических специальностей» является в настоящее время весьма актуальной. Существующие учебники и учебные пособия по немецкому языку для студентов электротехнических факультетов как российских, так и зарубежных авторов не всегда соответствуют программным целям и задачам современной языковой подготовки, а также профессиональным интересам будущих инженеров – электриков. Перед преподавателями немецкого языка возникает проблема создания авторских учебных пособий по актуальным текстовым материалам для чтения, которые отвечают всем требованиям современного профессионального образования будущих электриков.

В контексте нашей темы в качестве учебных материалов для обучения студентов – электриков профессионально ориентированному чтению (ПОЧ) мы отбираем профессионально ориентированные тексты академического регистра из немецкоязычных профессиональных периодических изданий (например, *Preussen Elektra*, *Elektrotechnik und Maschinenbau*, *Elektrotechnische Zeitschrift* и т.д.). Итак, единицей отбора текстов по специальности «Электротехника» мы определяем аутентичный профессионально ориентированный текст из немецкоязычных технических периодических изданий, который мотивирует студентов в процессе чтения и обеспечивает достижение учебных целей чтения: развития и совершенствования умений чтения для извлечения и обмена информацией. Тексты академических и научно-технических регистров отличаются от научно-популярных, публицистических и даже от текстов регистра сферы обслуживания как по языку, так и по структуре. В таких текстах отсутствует фабульность, эмоциональность, но присутствует много терминологии,

содержание строится вокруг фактов, теорий, принципов или процессов, иногда довольно абстрактных понятий. Чтение таких текстов требует значительной умственной работы со стороны читателя. В подтверждение данного вывода даем выдержку из такого текста:

*Die Wirksamkeit der Kühlung erhöht sich stark bei direkter Kühlung der Wicklungen. Für die direkte Kühlung sind in den Leitern der Wicklung innere Kanäle ausgeführt, in denen das Kühlmittel zirkuliert. Das System der direkten Wasserstoffkühlung wurde zunächst für die Kühlung der Rotorwicklung eingeführt. Die maximale Leistung eines Turbogenerators mit derartiger Kühlung erreichte 220 MW. Bei direkter Kühlung der Rotorwicklung ergibt sich die grösste Erwärmung des Generators für die Ständerwicklung.*

*(Kühlung von elektrischen Maschinen von K. Stolzer)*

Смысловое восприятие подобных текстов ограничивается, как правило, переводом и переводными упражнениями в аудитории. От читателя аутентичного профессионально ориентированного текста требуются умения зрелого чтения, включающего другой подход к извлечению содержательной информации. Под зрелым ПОЧ мы понимаем практическое владение этим видом речевой деятельности в интересах профессии. Это означает, что иноязычное чтение должно быть способом получения информации с целью ее последующего использования в профессиональной деятельности. Отсюда вытекает необходимость в решении задачи отбора текстового материала для развития умений ПОЧ.

Отбор материалов для обучения ПОЧ должен проводиться с таким расчетом, чтобы удовлетворить интересы студентов, с уже сложившимся их стремлением к получению интересной, актуальной и профессионально значимой информации. При этом представляется правильным руководствоваться смысловым содержанием текстов, учитывая профессиональную заинтересованность студентов. Критерии отбора должны включать структуру соответствующей специальности, то есть соотношение составляющих ее дисциплин, их связь с будущей профессиональной деятельностью.

На основе вышесказанного, процедура отбора электротехнических текстов для обучения ПОЧ состоит из трех этапов: 1) определение источников текстового материала; 2) выявление из источников группы текстов по электротехнике 3) выбор группы тех текстов, которые будут использоваться для развития умений иноязычного чтения немецкоязычных профессионально ориентированных текстов. Нами определено, что источники отбора текстов должны быть современными, профессионально направленными.

В методике обучения иностранным языкам были сформулированы принципы отбора текстового материала для обучения профессиональному чтению студентов неязыковых вузов [1; 2; 3; 4]. На основе проанализированных работ мы выделяем следующие критерии отбора немецкоязычных текстов для обучения ПОЧ: 1) профессиональная направленность; 2) аутентичность; 3) тематичность; 4) информативность; 5)

жанровая вариативность; б) доступность и дополнительный критерий - возможность реализации межпредметных связей.

Охарактеризуем каждый из данных критериев с целью дальнейшего отбора текстов для развития умений иноязычного чтения немецкоязычных профессионально ориентированных текстов по специальности «Электротехника».

Вслед за Ф. В. Рожковой [3] мы считаем, что в профессиональных учебных заведениях критерий **профессиональной направленности** должен быть ведущим методическим критерием отбора. Заметим, что данный критерий отбора текстов является одним из факторов влияния на степень учебно-познавательной активности будущих специалистов и реализуется именно в процессе обучения чтению профессионально ориентированных текстов. Данный критерий рассматривается нами как владение этим видом речевой деятельности (ВРД) на достаточном уровне общения для функционирования в профессиональной сфере. Это означает, что иноязычное чтение профессиональных источников должно быть средством получения необходимой информации с целью ее применения в общении со специалистами в электротехнической области, для пополнения профессиональных знаний и профессионального совершенствования.

Профессиональная направленность текстов обычно зависит от профессиональной ориентации студентов, для которых текст предназначается. Отбирая текст, нужно иметь четкое представление о профессиональной ориентации студентов, особенно об объеме их знаний. Эти знания станут базой для осознания предложенного текста. На них и нужно будет ориентироваться при выборе текста. Например, если брать за основу профессиональную ориентацию студентов Севастопольского института ядерной энергии по направлению электротехника, то предложенные тексты должны содержать общую лексику, связанную со специальностями электротехника, электромеханика, а также особую терминологическую лексику, связанную с системами электроснабжения, автоматизации и электропривода и тому подобное.

Умение читать оригинальную профессионально направленную литературу на иностранном языке является одной из основных задач обучения языку в вузе. Но овладеть таким умением достаточно сложно, поскольку это сопровождается преодолением многих трудностей, связанных с ограниченным запасом словаря студентов, несовершенным знанием ими грамматических явлений, присущих научной литературе, например, электротехнической, а также еще недостаточными знаниями своей специальности, что затрудняет процесс понимания информации текста. Поэтому, учитывая вышеперечисленные причины, преподавателю необходимо так построить учебную деятельность студентов, чтобы как можно эффективнее преодолеть эти трудности и подготовить их к чтению специальной литературы, что могло бы приносить, прежде всего, пользу студентам, а также удовлетворение от того, что они делают. В этом плане большое значение мы предлагаем уделить самостоятельной работе



студентов, как на практических занятиях, так и во внеаудиторное время, потому что самостоятельность дает им возможность развивать мышление, выявить недостатки и проверить свои навыки, умения и знания, выбирать репертуар стратегий, который поможет по-своему спланировать свою работу не только в плане времени, но и творчества, обратить внимание на то, что именно вызывает наибольшие трудности, осуществить самоконтроль, воспитывать ответственность и, в конце концов, получить удовольствие от того, что конечный результат, достигнут самостоятельно.

Эффективность организации обучения ПОЧ на основе **аутентичности** текста в области методики преподавания иностранных уже является аксиомой и не требует объяснения. Остановимся на содержательных аспектах аутентичности учебного текста по Г. П. Мильруд [5] и А. В. Носонович [6]:

1. Культурологическая аутентичность.
2. Информативная аутентичность.
3. Ситуативная аутентичность.
4. Подлинность национальной ментальности.
5. Реактивная аутентичность.
6. Аутентичность оформления.
7. Аутентичность учебных задач к текстам.

Таким образом, использование аутентичных профессионально ориентированных материалов имеет целый ряд положительных моментов. Такие тексты имеют прагматическую цель и значимость. Это способствует стимулированию познавательной активности студентов и повышению их мотивации к овладению профессиональным чтением на иностранном языке.

Как отмечает Е. В. Носонович, преимуществом аутентичных текстов является возможность их влияния на развитие лингвосоциокультурной компетенции [6]. Лингвистическая форма текста должна влиять на формирование языковой компетенции студентов. Наличие новой информации пополняет тезаурус студентов по соответствующей теме. Этим можно достичь определенного уровня предметной компетенции. Трудности, связанные с выработкой определенной методики работы с текстом, являются, безусловно, объективными и объясняются многоаспектной природой этого сложного (лингвистического, психологического, социального, культурологического) феномена. Поэтому, следует выделить критерий **тематичности**, в соответствии с которым предусматривается ограничение отбора текстов рамками проблематики специальности, что является предметом профессионального интереса будущих специалистов и тематики профильных дисциплин. Лексическое наполнение текстов тесно связано с их тематикой и характером. Вопрос об отборе лексики для учебных целей освещен в методической литературе достаточно полно. Однако разные авторы считают первостепенными различные критерии отбора лексики. Подавляющее большинство считает одним из таких критериев - критерий тематичности. По критерию частотности можно наблюдать совершенно противоположную точку зрения. Тематическая структура текста определяет,

собственно, все лингвистические особенности текста, которые мотивируются его глубинной структурой.

Проведенный нами анализ профессиональной лексики и грамматики научно-профессиональной литературы показал, что количество профессиональной лексики огромная и что лексическое наполнение текста, особенно состав той профессиональной лексики, которая в нем используется, определяется, главным образом, его темой. Грамматические явления, которые встречаются в аутентичных профессионально ориентированных текстах сложные, как по своей структуре, так и по способу их восприятия.

Отсюда можно сделать вывод, что нельзя учить студентов профессиональной лексики и всем грамматическим конструкциям, которые встречаются в профессионально ориентированных текстах, можно научить только профессиональной лексики в пределах определенной отобранной тематики, которая будет стоять ближе к основным вопросам профилирующей дисциплине факультета, и тем грамматическим конструкциям, которые чаще всего используются в академических текстах по специальности.

С. Ф. Булычева и Г. К. Махмутова дополняют тематический принцип отбора принципом системности и принципом профилирующей направленности [7, с. 40]. То есть отбор материала по критерию тематичности конкретизируется за счет выявления предметной области, согласно которой необходимо выбирать тематику текста и широту охвата этой области знаний.

Следуя логике нашей статьи, для обучения немецкоязычного ПОЧ мы отбирали тексты, которые охватывают информацию области электротехники. Как было нами отмечено, ПОЧ предполагает осмысление, оценку и присвоение необходимой полученной информации текста с целью дальнейшего использования ее в профессиональной деятельности. Соответственно, критерий **информативности** является одним из ключевых критериев. Для профессионально ориентированных текстов характерна определенная стереотипность изложения, то есть описание фактического материала путем логически обоснованного изложения мыслей, что предусматривает размышления, доказательства, умозаключения и выводы. Поэтому мы полностью согласны с мнением Т. М. Дридзе, что информативность текста определяется не общим количеством информации в тексте, а только той смысловой информацией, которая станет достоянием реципиента при соответствующих внутренних установках [8, с. 255]. Кроме того, этот критерий очень важен, учитывая стимулирование мотивов интеллектуально-познавательного плана будущих инженеров и осуществляя реализацию их профессиональных мотивов. Информативность аутентичного профессионально ориентированного текста целесообразно оценивать с точки зрения новизны, актуальности и практической полезности информации, содержащейся в нем. Такой подход к информативности является плодотворным для методики обучения чтению, так как новизна информации обеспечивает условия, при которых чтение выполняет свою коммуникативную функцию – выступает средством получения новых знаний.

Тексты для ПОЧ должны ориентироваться на последние достижения в сферах, связанных с профессиональными интересами студентов, и давать им возможность профессионального роста. Учитывая задачу извлечения из текстов профессионально ориентированной информации, необходимо наличие специальной терминологии, освещение важнейших профессиональных проблем и представление путей их решения в чужой культуре. Информативность текста – это степень его смысловой и содержательной новизны для читателя [9, с. 60].

Наряду с этим необходимо отметить важность такого критерия, как **жанровая вариативность**, что должно отражать спектр профессиональных публикаций по специальности и обеспечивать широкий диапазон чтения в профессиональной сфере.

Однако разное понимание жанра исследователями является одной из причин различия в подходах к определению данного критерия. Попытки ученых [9; 10 и др.] Построить иерархию научно-технических жанров сводятся к расположению имеющихся текстовых разновидностей в порядке, используя несколько характерных признаков. Цель такой классификации состоит в том, чтобы выявить основные отличительные признаки, по которым можно было бы отличить один новый жанр от другого в пределах одного типа дискурса.

Е. С. Троянская [10] строит иерархию типов произведений научной литературы по функциональному признаку. К литературным признакам научного стиля исследовательница относит следующие типы текстов: 1) академические (собственно научные) тексты (монография, статья, тезисы, доклад и др.); 2) информационно-реферативные (реферат, аннотация и др.); 3) справочно-энциклопедические (энциклопедия, словарь) 4) научно-оценочные (рецензия, отзыв) 5) научно-учебные (лекция, учебник) 6) инструктивные (руководство, инструкция) и научно-деловые тексты (патент, авторское свидетельство). Произведения в научной литературе, по Е. С. Троянской, делятся на виды, которые дальше автор называет жанрами. Преимуществом данной иерархии является ее традиционность, простота и относительная полнота. Поэтому, критерий жанровая вариативность сравнивается у нас со специальностью, которую получают студенты. Критерий жанровая вариативность требует согласованного использования лингвистических особенностей литературы и устного общения по специальности ИЯ. Данный критерий существенно влияет на отбор специальной литературы для обучения чтению, последовательность включения различных ее видов в учебный процесс. Данный критерий предполагает отбор текстов в рамках определенных функциональных стилей и соответствующих им жанров, функционирующих в конкретных профессиональных сферах и микросферах общения в реальной иноязычной коммуникации.

Что касается инженерных наук, то литература в стилистическом и жанровом отношении весьма разнообразна. Согласно классификации Е. С. Троянской [10] в научно-техническом жанре данная литература

представлена инструкциями, справочниками по различным видам техники, описаниями производственных процессов и технологий, учебными пособиями, а также академическими (собственно научными) текстами, что и легло в основу, изучаемого нами критерия отбора текстов для обучения ПОЧ. Изучение специальной литературы должно быть мотивировано. Студенты будут с интересом читать ту литературу, которая удовлетворяет их познавательные потребности, то есть соответствует их профессиональным интересам.

В техническом вузе преподавателю иностранного языка приходится учитывать тот факт, что большинство студентов впервые «изучают» свою специальность. Поскольку сроки узкой специализации запаздывают по отношению к изучению ИЯ, тексты должны быть посильными для студентов. Коэффициент насыщения текстов профессионально значимой информацией должен соответствовать при этом градации грамматических и лексических трудностей. Другими словами, в этом случае должен действовать критерий доступности. Под критерием доступности мы понимаем определенную последовательность представления специализированной информации по принципу «от простого к сложному». Например, знакомство со специальностью «Электротехника» мы начинаем с чтения на 1-м курсе научно-популярных текстов. Они знакомят студентов с основами электротехники. На 2-м курсе студенты переходят к чтению узкопрофильных текстов по изучаемой специальности. Тексты нужно подбирать с учетом узкой специализации студентов.

Однако количество часов, отводимых на изучение иностранных языков, не позволяет студентам читать специализированную литературу в достаточном объеме. С другой стороны, следует учитывать, что современные студенты все же имеют общие фоновые знания получаемой профессии. Некоторые студенты учились в училище или техникуме с выбранной специальностью.

В качестве критерия отбора аутентичных профессиональных текстов, по мнению Л. П. Смеляковой [11], – **доступность**, должна включать в себя простоту и понятность изложенного материала, отсутствие архаизмов, сленга, сложных и употребляемых грамматических конструкций, абстрактных понятий. Доступность понимания текста также обеспечивается наличием схем, графиков, рисунков и т.д., которые делают текст эстетически привлекательным, которые усиливают, по Л. П. Смеляковой, «мотивационную способность» [11; 28] студентов к объяснению научных понятий и адекватного использования при этом профессиональной лексики. Иллюстративный материал текста используется для аргументации мнений студентов, для приведения примеров и визуализации вербальной информации. Все это приводит к активизации мыслительной-речевой деятельности по чтению и говорению, способствует процессам запоминания учебного материала, позволяет разнообразить формы и виды работ на практическом занятии.

На наш взгляд, для решения спорных методических вопросов существенное значение имеет такой критерий, как возможность **реализации межпредметных связей** [1]. Известно, что все науки в той или иной степени пользуются фактическими данными, методами исследования других наук. Это следует из диалектического характера любой исследовательской деятельности. Смежные науки и отрасли облегчают понимание, если сведения даются в доступном для студента научно-популярном виде. Если же базисных наук много, то это значительно усложняет обучение студентов извлекать прагматическую информацию с иностранной литературы по специальности. Например, научные исследования такой инженерной науки как «Электротехника» включались достижения науки и техники в соответствующей области, определенные методы исследований, проектирования и проведения экспериментальных работ. Кроме того, используются исследования в таких общепрофессиональных и специальных науках, как «Теория машин и механизмов», «Система автоматизированного проектирования», и т.д. Научный элемент в данной специальности заключается кроме конкретно научного исследования в целесообразном применении к ее конкретным задачам и условиям и к методам вышеупомянутых наук.

#### **Выводы.**

1. Единицей отбора текстов по специальности «Электротехника» нами выделен аутентичный профессионально ориентированный текст с немецкоязычных периодических изданий, который мотивирует и заинтересовывает студентов в процессе чтения и обеспечивает достижения учебных целей чтения: развитие и совершенствование умений чтения для получения и обмена информацией.

2. Выбор приведенных выше критериев отбора текстов для обучения ПОЧ обусловлен особенностями подготовки специалистов на электротехническом факультете Севастопольского института ядерной энергии. Эффективность методики преподавания ИЯ на основе данного отбора подтверждена практическими занятиями и анализами результатов.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. **Бориско Н. Ф.** Теоретические основы создания учебно методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку). Дисс. д. пед. наук. Киев, 2000. 508 с.
2. **Потемкина В. А.** Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов. Автореферат дис. ... канд. фил. наук. СПб, 2010. – 21с.
3. **Рожкова Ф. М.** Вопросы обучения иностранным языкам в средних профессионально–технических училищах. М.:Наука, 1984. 23 с.
4. **Склярєнко Н. К.** Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
5. **Мильруд Р. П.** Методологические основы обучения иностранным языкам. – Тамбов, 1995. – 51 с.

6. **Носонович Е. В.** Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе.–2000.–№1.–С. 11–15.
7. **Булычёва С. Ф.** Принципы отбора специальных текстов для обучения чтению // Вопросы анализа специальных текстов. – Уфа : Изд-во УГУ, 1979. – С. 77–80.
8. **Дридзе Т. М.** Язык и социальная психология : учеб. пособие [под ред. А. А. Леонтьева] / Т. М. Дридзе. М. : Высш. шк., 1990. – 204 с.
9. **Барабанова Г. В.** Методика навчання професійно–орієнтованого читання у немовному ВНЗ. Моногр. – Киев, 2005. – 314с.
10. **Троянская Е. С.** Обучение чтению научной литературы. В помощь преподавателю иностранных языков. – М, 1989. – 272 с.
11. **Смелякова Л. П.** Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка). Дисс. д. пед. наук. Киев, 1992. 390 с.

**УДК 378:808.2(073.4)**

**К.В. Томашевская**

Санкт-Петербургский государственный  
экономический университет

## **ПРЕПОДАВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМ-ИНОСТРАНЦАМ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Проанализированы возможности оптимизации обучения иностранных студентов экономической лексике на материале публицистических текстов путем их согласования с изучаемыми в вузе экономическими дисциплинами. Изучены теоретические работы по систематизации экономической терминологии и учебные пособия по преподаванию РКИ в экономическом вузе. Сделан вывод, что становление рыночной экономики захватывает сферу социального общения, что необходимо учитывать на занятиях в вузе.

**Ключевые слова:** экономический текст, актуализация, классификация, экономическая лексика, терминология, сфера экономики, примеры, учебные пособия.

**Введение.** Специфика обучения студентов-иностранцев чтению экономических текстов заключается в первую очередь в особенностях обучения экономической терминологии, являющейся основной составляющей текста.

Экономическая терминология презентуется студентам главным образом на занятиях по чтению с использованием материалов по специальности. Она занимает особое место в кругу разных терминсфер в силу наличия идеологических компонентов значения, что вызвано политизацией, идеологизацией экономических отношений.

**Оптимизация обучения иностранных студентов экономической лексике.** Базового словаря, который в полном объеме охватывал бы современную экономическую терминологию и адекватно отражал реальную речевую практику, пока нет. Имеющиеся издания можно рассматривать как

материалы к подобному словарю [1, 2, 3]. Новая экономическая реальность и отражающая ее терминосфера находятся в процессе становления.

Двуединная сущность термина заключается в том, что, аккумулируя общеязыковую и специальную информацию, он является единицей языкового и профессионально-научного знания.

Состав и организация экономической терминологии зависит от типа экономической структуры, который описывается, и соответствующей модели управления экономикой (плановая – рыночная). Базовым понятием современной экономики является слово «рынок». Использование общеупотребительных слов в функции терминов базируется на обобщающей природе слова и потенциальных возможностях, заключенных в его смысловой структуре. Лексическое значение общеупотребительного слова через отображенное в нем «бытовое» понятие, полученное в результате практического познания мира, либо смыкается с новым терминологическим значением без особых семантических сдвигов, либо специализируется в результате различных видов переноса наименования.

Слово «рынок» вошло в терминологию [4] в своем основном значении и понимается как одна из экономических категорий товарного хозяйства, представляющего собой сферу товарного обмена, регулируемого механизмами спроса, предложения и цены. Рынок характеризуется определенной системой конкретных экономических отношений между двумя сторонами – в широком смысле между продавцом и покупателем. Рыночные отношения реализуются в наборе типичных экономических ситуаций, предполагающих определенный состав участников.

В современной терминологии актуализируются основные участки тематического пространства, связанного с понятием «рынок», прежде всего – классификация самого рынка.

На первой ступени классификации можно выделить рынки товаров и услуг, рынок капитала, рынок рабочей силы и рынок ценных бумаг, и использовать следующие примеры или им аналогичные:

«нельзя успешно провести приватизацию без решения проблемы **рынка жилья и труда**»; «чтобы понять, что творится с курсом на самом деле, нужно просто взглянуть на **рынок безналичной валюты**»; «тут дело в психологическом давлении на участников **валютного рынка** – они станут менее нервными».

Встречаются терминологические обозначения по вертикальным связям рынка «род-вид» с указанием, например, разных видов рынка товаров: рынок обуви, рынок недвижимости, рынок зерна.

«Госналогслужбе удалось дополнительно изъять в течение 4-х недель (когда проводилась проверка) только на **рынке импортных телевизоров** около 4 тыс. долл. – торговцы занижали их таможенную стоимость.

По границам и широте охвата сферы обмена можно выделить: мировые рынки, рынки конкретных стран, внутренний/внешний.

«Мы хотим стать полноправным конкурентом на **мировом рынке**, но пока это не очень реально».

По характеру взаимоотношений между продавцом и покупателем рынки бывают свободные, замкнутые и регулируемые.

На свободных рынках не существует ограничений для заключения коммерческих сделок между конкурентами. В торговле розничными товарами доля свободных рынков неодинакова. Так, на мировом нефтяном рынке она составляет около 70 %, на рынке сахара – 30 %.

Под замкнутыми рынками подразумевают внутрикорпорационные поставки транснациональных корпораций, составляющие в целом около половины международного товарооборота.

К регулируемым рынкам относят рынки, подпадающие под действие международных товарных соглашений, направленных на их стабилизацию (рынки кофе).

Встречаются и совмещения данных характеристик: например, *мировой рынок зерна*.

По семантическим признакам методов и объектов товарного обмена выделяются посреднические рынки, на которых сделки купли-продажи совершаются через торгово-посреднические фирмы. Данный тип рынка имеет специальные названия: биржи, торги, аукционы.

Основные процессы в сфере экономики и разные типы экономических отношений фиксируются «экономическими предикатами», занимающими большую часть номинативного пространства экономики: спонсировать (спонсирование, спонсорство), потреблять (потребление), арендовать (аренда), оценивать (оценка); увеличиваться, повышаться, понижаться, падать.

Экономические отношения не могут осуществляться без субъектов этой деятельности, поэтому они тоже заполняют значительную часть семантического пространства [5].

В качестве субъектов могут выступать как физические и юридические лица (продавец-покупатель, кредитор-должник), так и государственные или коммерческие структуры.

«**Фирма** (МТТС) < англ. firm; нем. Firma.f. Хозяйственное, промышленное или торговое предприятие, пользующееся правами юридического лица» [Современный экономический словарь. – 1997].

Сложная классификация фирм закрепились в соответствующих номинативных единицах: частные, государственные, картели, синдикаты, тресты, промышленные холдинги, концерны.

«**Концерн** (ЛДЧ) – объединение предприятий различных отраслей промышленности, торговых фирм, банков, транспортных и финансовых компаний. При этом концерн покупает какую-то часть пакета акций этих самостоятельных предприятий и таким образом устанавливает над ними финансовый контроль. Реальная власть принадлежит головной фирме (концерн «Газпром»)» [Современный экономический словарь. – 2013].

«Нефтяной **концерн** «Несте» (Финляндия) намерен продать крупные пакеты своих акций с целью привлечения стратегических инвесторов».



«Стремительное вторжение компании «Северсталь» на внешний рынок встревожило многие сталелитейные **концерны**».

«Холдинг-компания (МТТС) < англ. holdingcompany; нем. Holdinggesellschaft. f. Акционерное общество, владеющее контрольным пакетом акций юридически самостоятельных банков и небанковских фирм с целью осуществления контроля над их операциями» [Современный экономический словарь. – 2013].

«Судебные исполнители арестовали счета холдинга «Медиа-Мост» в Сбербанке России».

«Финансово-промышленная группа (финпромгруппа, ФПГ) – одна из ведущих в современном мире форм интеграции промышленного, финансового, торгового, страхового, интеллектуального и иного капитала» [Современный экономический словарь. – 2013].

«К середине 1995 г. в России действовали уже порядка 30 зарегистрированных **финансово-промышленных групп**».

Торговые фирмы, торговые дома.

«**Торговый дом** «Юлия» приглашает за покупками к Новому году».

Фирмы, занимающиеся операциями с недвижимостью.

«**Агентство недвижимости** «Гарант» поможет решить ваши проблемы с жильем».

Туристические фирмы.

«**Туристическое агентство** предлагает совершить увлекательное путешествие в Арабские Эмираты. От 300 \$ США».

В настоящее время распространены акционерные общества (АО) и общества (товарищества) с ограниченной ответственностью (ООО).

«Акционерным обществом признается общество, уставной капитал которого разделен на определенное число акций; участники акционерного общества (акционеры) не отвечают по его обязательствам и несут риск убытков, связанных с деятельностью общества, в пределах стоимости принадлежащих им акций. Акционер – это член общества, вступивший в него посредством приобретения одной или нескольких акций».

Общество с ограниченной ответственностью – это форма объединения капиталов. Участники общества несут ответственность по обязательствам общества только своим вкладом и не несут ответственности своим имуществом. Капитал общества с ограниченной ответственностью подразделяется на доли участия – паи, которые дают право его владельцу на участие в общих собраниях пайщиков, на получение дивидендов и части имущества компании при ее ликвидации».

«**Акционерное общество** «Северсталь» сохранило свои позиции лидера российской черной металлургии. Доля предприятия составила 19% от общего производства стали в стране».

Банки – это учреждения, накапливающие денежные средства, предоставляющие займы, ссуды, осуществляющие денежные расчеты, учет векселей, выпуск ценных бумаг.

По семантическим признакам [6] банки подразделяются в зависимости

от характера выполняемых операций на коммерческие (привлечение, размещение средств и выполнение посреднических поручений клиентов. Противопоставляются государственному); ипотечные (кредитование под залог недвижимости); банки-дилеры (проведение операций с ценными бумагами); эмиссионные банки (агент правительства по обслуживанию госбюджета, наделен монопольным правом выпуска банкнот – эмиссии, регулирования возможного курса, хранения официальных золотовалютных резервов).

Радикальные экономические перемены затрагивают основную производительную силу – человека, вызывая существенные перемены в социальной дифференциации общества.

По роду профессиональной деятельности лица называются: предприниматель, бизнесмен, деловой человек, коммерсант, коммерческий директор, менеджер (вместо хозяйственный руководитель), аудитор, брокер, дилер, маклер, дистрибьютор, риэлтор.

«Эти люди – **биржевые служащие**, или **брокеры** операционного зала, действуют вполне целеустремленно, выполняя поручения своих клиентов».

Наряду с системой официально признанных статусов сложилась система стихийного рынка, которому соответствуют фигуры «теневого бизнеса», «теневой экономики». Происходит срастание официальных и теневых статусов, что приводит к коррумпированности власти.

«Наши *«теневики»* делают деньги в основном такими методами, которые запрещены не только у нас, но и во всех развитых странах, – они паразитируют на теле экономики».

Особое место в экономическом дискурсе занимает зона «деньги» (валюта), денежные знаки, ценные бумаги.

«Деньги как экономическая категория – это особый вид товара, служащий всеобщим эквивалентом. В зависимости от типа денежной системы выделяются золотая, серебряная, бумажная валюта, которая делится на национальную / иностранную, конвертируемую / неконвертируемую / частично (ограниченно) конвертируемую, наличную» [Современный экономический словарь. – 2013].

«Торговцы наличной **валютой** пытаются подзаработать на курсовой разнице».

«Рубли, которые в другое время тут же были бы переброшены на валютный рынок, сейчас оттягиваются к **ценным бумагам**».

Номенклатурные знаки денежных единиц: рубль, доллар, фунт, евро.

«Могу ли я открыть счет в **евро** в каком-нибудь банке?».

Ценные бумаги или фонды (англ. foonds).

Ценные бумаги (МТТС) < англ. securities; нем. Wertpapiere. Документы, содержащие имущественные права, дающие право на получение определенной части дохода [Современный экономический словарь. – 1997].

Виды ценных бумаг: акция, облигация, вексель, чек, приватизационные ценные бумаги.

«Рынок **ценных бумаг** в России еще только формируется».

«Куколка, но еще не бабочка» – так выглядит рынок ценных бумаг глазами профессионалов».

**Анализ экономической терминологии современных публицистических текстов и изучаемых в вузе экономических дисциплин.** Информационный характер экономической терминологии [7, 8, 9], зависящий от познавательной и преобразующей деятельности человека, требует постоянной возможности дальнейшего развития (и, в отличие от терминологической сферы науки и техники, на первый план выступают образные, эмоциональные и концептуальные характеристики).

Очень продуктивны в сфере экономической терминологии составные наименования: твердая валюта, денежная масса, свободная экономическая зона. На основе составных наименований возникают парадигмы, построенные на отношениях род-вид:

Акции – простые, привилегированные, именные;  
Капитал – уставной, заемный, оборотный, акционерный;  
Заем – внутренний, внешний, долгосрочный;  
Агент – страховой, рекламный, торговый;  
Биржа – товарно-сырьевая, фондовая, валютная;  
Вексель – простой, переводной.

К составным наименованиям нерасчлененного типа можно отнести достаточно большую группу существительных, второй компонент которых обычно добавляется к препозитивному родовому имени: фирма-производитель, купля-продажа.

Среди других типов можно выделить существительные, образовавшиеся в результате словосложения: товароборот, нефтедоллары.

Высокую продуктивность в экономической терминологии, особенно в сфере номенклатурных знаков, проявляет аббревиация: АО, ООО, ТОО. Активный характер в экономическом дискурсе имеет деспециализация терминов. Преимущественные области их заимствования – экономическая (дикий рынок, рублевое покрытие), политическая (консенсус, стагнация), компьютерная (банк данных) терминология.

Например, возьмем такой экономический термин, как экология («раздел социологии, в котором излагаются проблемы взаимоотношений человека и окружающей среды» – Словарь экономических терминов. – Минск, 2010). Вследствие стереотипизированного использования иноязычного (иностранного) слова в неточном значении или сдвига в значении появляется сочетание «экология природы» (охрана природы), что свидетельствует о неясном понимании адресантом значения слова «экология».

В значении, близком к терминологическому, в клише «экологически чистые продукты» акцентируется сема «безопасный».

Таким образом, наметившиеся варианты значения слова «экология» («экологический») таковы:

1. Связанный с состоянием окружающей среды (экологически чистый);

2. Ориентированный на решение экологических проблем (экологическое общество);
3. (перен.) Защита, сохранение чего-либо (экология языка).

Интернациональная информационно-терминологическая сфера, располагающая большим числом продуктивных терминообразующих основ и моделей и необходимая для создания оптимальных условий международной экономической коммуникации, продолжает активно пополняться (лизинг, консалтинг).

«Американцы привыкли работать в сфере цивилизованного бизнеса, включающей в себя **консалтинг**, аудит, страхование, рекламу, **маркетинг**, подбор кадров и многое другое».

Единицы базового фонда разнообразны по структуре, стилистической принадлежности, территории бытования и времени функционирования. Однако их неоднородность не только не нарушает целостности денотативного класса, но и позволяет выявить множественность точек зрения на одно и то же явление и разнообразие способов языкового выражения его свойств.

В результате сопоставления данных толковых словарей и специальной литературы обнаружено большое количество единиц, которые используются и как общеупотребительные, и как термины экономики (рынок, цена). В толковых словарях их принадлежность к терминам не отмечена. Особенностью данных номинативных единиц является то, что, функционируя как общеупотребительные и как терминологические, они обнаруживают значительную общность признаков концептуального ядра.

Об этой общности свидетельствует толкование экономических понятий не только в специальном словаре, но и в современных толковых словарях, например, в «Толковом словаре русского языка конца XX в.» под редакцией Г.Н.Скляревской (1998).

В базовом фонде термины рассматриваются в составе других сходных по значению данных, тем самым выясняется, насколько регулярно отражаются в различных по стилистической принадлежности единицах те или иные экономические явления.

При отборе фразеологизмов учитывалось наличие идентификаторов не только в значении, но и во внутренней форме. Тогда как при отборе слов, составивших ядро базового фонда, включались только те, в значении которых содержались идентификаторы, связанные с семантическим пространством «экономика». Это обусловлено тем, что на основе анализа значений слов, составивших ядро денотативного класса, осуществлялось выделение объекта и выбор имени класса.

Социальные условия, вовлеченность широких слоев населения в стихию рынка, способствуют формированию жаргонных эквивалентов целого ряда экономических понятий, терминов [10], проникновению их в сферу общеупотребительной лексики:

крутить – пускать в оборот  
навар – прибыль

наезд – рэкет  
деревянные – рубли  
зеленые, баксы – доллары.

«Накануне Нового года наличный **доллар** резко пошел вверх, поползли нехорошие слухи, что *бакс* и дальше будет бить российский рубль».

Складываются новые семантические ряды (доллар – бакс – зеленый).

«В январе в Россию должны прийти кредиты Всемирного банка – мы уже получили 100 млн. *«зеленых»* в рамках второго угольного транша».

**Выводы.** Становление рыночной экономики как субъективно ориентированной ведет к усилению личностного начала. Эта тенденция захватывает всю сферу социального общения и вторгается в язык, определяя изменения как в современной языковой ситуации в целом, так и в экономическом дискурсе.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бисозонь Е.** Отбор русской экономической терминологии и методика работы над ней в польской аудитории: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1988. – 19 с.
2. **Дунаевская О.Д.** Несколько слов о современном термине // Русская речь. – 2008. – № 1. – С. 64-67.
3. **Китайгородская М.В.** Современная экономическая терминология // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). Языки русской культуры. – М., 1996. – С. 471-503.
4. **Морозова Л.А.** Особенности функционирования специальной лексики в неспециальной литературе // Современные проблемы русской терминологии. – М.: Наука, 1986. – С. 52-69.
5. **Рубцова Н.В.** Термин по отношению к содержанию текста. – Горький, 2007. – 58 с.
6. **Томашевская К.** Лексическая составляющая экономического дискурса современника. СПб: Изд-во СПбГУЭФ, 2000.- 9,6
7. **Томашевская К., Гордина М., Соколова Е., Рыбин С.С.** Культурологический аспект современного PR-дискурса СПб: Изд-во Университетский образов. округ СПб и Лен.области, 2010. – 40.
8. **Томашевская К., Гордина М., Соколова Е.** Речевая коммуникация в профессиональной сфере: Учебное пособие. – СПб: Изд-во СПбГПУ, 2011. 320 с.
9. **Томашевская К., Соколова Е.** Речевая коммуникация в туристской сфере: учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2012. – 240
10. **Эпперсон Р.** Дополнительные экономические термины // Невидимая рука. – СПб.: Образование-Культура, 2006. – С. 35-47.

### СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

В работе рассмотрены 3 этапа обучения научной лексике. Целью является процесс овладения иноязычной лексикой от введения до использования в практике, вследствие дальнейшего развития у студентов-магистрантов умений эффективно осуществлять межкультурные научные контакты. Описываемые этапы работы с лексикой обеспечивают рациональный подход к процессу овладения лексикой по специальности, а также повышают эффективность обучения иностранному языку в целом.

**Ключевые слова:** лексика, обучение, магистратура, определять, классифицировать.

Целью обучения лексической стороне устной/письменной речи является овладение строительным материалом для осуществления устно-речевого общения, т.е. прямыми средствами передачи понятий, мысли в целом [Бим, 1983, с. 163]. К концу магистерского обучения, предусмотренного программой, лексический запас по иностранному языку магистранта должен составлять **4500** лексических единиц с учетом вузовского минимума, **700** терминов по специальности.

Лексика, включаемая в словарь, имеет свои оттенки значений в изучаемом подязыке для выражения мыслей в устной и письменной форме, понимания на слух и при чтении научных текстов. Словарный запас человека зависит от его интеллектуального развития, образованности, направления науки [Демьяненко, Лазаренко, Кислая, 1976, с. 277].

При работе над лексикой магистрант должен знать самую *частотную научную* лексику при изучении устных тем в магистратуре (университет - научный и образовательный центр. *Магистратура. Выдающиеся ученые в области педагогики (Научный руководитель). Лаборатория. Написание магистерской диссертации. Научная конференция.*):

- Глаголы восприятия (to perceive «воспринимать», «понимать», «осознавать», «постигать»; to listen attentively (to) «слушать внимательно»).
- Глаголы понимания (to dispose somebody to/towards someone «понимать»).
- Глаголы познания (to comprehend «понимать», «постигать», «осмысливать», «соображать»; to understand «понимать», «постигать», «осмысливать»).

- Глаголы мышления (to think «думать», «мыслить»; to remember «вспоминать», «думать»; to recall «вспоминать», to recollect «вспоминать»).
- Глаголы сравнения и сопоставления (to compare to/with «сравнивать»; to accord with «согласовываться»; to correspond to/with «соответствовать», «согласовываться»)
- Глаголы выбора (to admit «допускать», «соглашаться»; to choose «выбирать»; to consider «рассматривать»; to prefer «предпочитать»).
- Глаголы решения (to decide on/to «решать(ся)», «принимать решение», «делать выбор»; to invent «создавать», «придумывать»; classify «классифицировать»).
- Глаголы определения (to define «определять»; to determine «определять», «устанавливать»; to consider «взвешивать», «обдумывать», «продумывать»; to establish «устанавливать»).
- Глаголы проверки (to check on «проверять», «сверять»; to examine in/on «экзаменовывать», «принимать экзамен по», «исследовать»; to test «подвергать(ся) испытанию, проверке»; to verify «проверять», «контролировать», «сверять»).

Психологи и методисты считают, что слова - важнейшие средства (инструменты) второй сигнальной системы. Отражая действительность и называя понятия, они хранятся в свернутой форме в нашей долговременной памяти. Понимание слова опирается на его слуховой и зрительный образы. Усвоение слова предполагает образование в коре полушарий головного мозга сложного комплекса нервных связей между зрительным, слуховым и двигательным участками коры.

В работе над лексикой выделяются *три основных этапа*:

1. Ознакомление с новой лексикой (усвоение звуко-графико-моторного образа нового слова), т.е. ввод слова в долговременную память учащихся;
2. Закрепление лексики (формирование обобщенного семантического образа слова), т.е. извлечение нужного слова, необходимое для реализации нашей речевой интенции, замысла из долговременной памяти (операция вызова, выбора слова и т.д.);
3. Практика в употреблении лексических единиц при порождении собственных высказываний, т.е. побуждение к включению слова в речевую цепь (в связное высказывание) с учетом его парадигматического и синтагматического аспектов.

Данные этапы могут быть представлены следующими образом:

<b>Система работы по овладению лексикой по специальности</b>		
1 этап	2 этап	3 этап
Ознакомление обучаемых с новой лексикой	Закрепление лексики	Практика обучаемых в употреблении лексических единиц при порождении собственных высказываний
<i>Система работы по образцу</i>	<i>Реконструктивная система работы</i>	<i>Вариативная система работы</i>
Задания с целью приобретения новых знаний, умений и навыков	Задания с целью закрепления знаний, умений и навыков	Задания с целью применения знаний, умений и навыков
Задания с целью проверки знаний	Задания с целью проверки умений	Задания с целью проверки навыков

**1 этап.** *Ознакомление*, введение новых слов (глаголы восприятия, понимания, познания, мышления, сравнения и сопоставления, выбора, решения, определения, проверки) с объяснением их лексического значения и приведением их грамматических форм вербальным и невербальным способом, адекватным уровню подготовки: перевод (дефиниция на родном языке), описание (дефиниция на иностранном языке), контекстуализация (объяснение значения через контекст), семантико-синтаксический анализ (объяснение значения на основе словообразования). (Getting across the meaning of a lexical item may be *Illustration, Mime, Synonyms/Antonyms, Definition, Translation, Context*).

**2 этап.** Второй этап - *закрепление* - имеет своей целью автоматизацию операций извлечения из памяти специальных лексических единиц и формирование навыков оперирования ими в высказываниях (окончательно эти навыки формируются в результате обильной речевой практики на третьем этапе работы). Задания на этом этапе носят, как правило, тренировочный, обзорный, воспроизводящий и лабораторно-практический характер. При этом особое внимание уделяется упражнениям, обеспечивающим восприятие и воспроизведение лексических единиц в контексте ситуаций речевого общения, которые иллюстрировали бы их употребление в реальной речи. В условиях отсутствия языковой среды материальным воплощением ситуаций речевого общения является текст. В процессе работы с текстом у обучающихся формируются определенные автоматизмы: догадка, антиципация, анализ, работа со словарем и др. Запоминание происходит на базе как произвольного, так и непроизвольного внимания в результате осознания практической, познавательной и коммуникативной ценности текста и выполнения упражнений. В упражнениях для детального чтения лексические операции выполняются на фоне речевого действия чтения.



**3 этап.** Заключительный третий этап работы по овладению лексикой по специальности - *практика* - направлен на формирование навыков оперирования специальной лексикой в собственных высказываниях. Задания, носящие на этом этапе лабораторно-практический, тренировочный или научно-творческий характер, представлены в большей степени речевыми упражнениями.

Лабораторно-практические задания направлены на развитие профессиональных умений и навыков на ориентировочно-исследовательском уровне речевой деятельности на иностранном языке. На этом уровне "происходит планирование, программирование, внутренняя языковая организация речевой деятельности. Упражнения такого типа нацелены на сопоставление, обобщение, выделение, систематизацию различных задач языкового, речевого, профессионального характера, приближающих речевую деятельность к деятельности будущего специалиста [Кузнецова, 1991, с. 88-94]. Задача учебной конференции (ролевой игры) - полностью смоделировать настоящую научную встречу как одну из форм научной коммуникации. (A presentation stimulates learners with a different set of skills as 'visual' and 'aural' learners giving them a memorable learning experience and encouraging students to expand their vocabulary by talking about important events in their MA lives).

### ***Presenting a paper***

#### ***1. Introductory Paper Speech Patterns***

Mr. Chairman, ladies and gentlemen,

I am greatly honoured to be invited to this conference.

In this paper I would like to talk about the concept of ... .

The subject/aim/purpose/target/goal/object is to deal with/to cover /to show ...

To begin with, let us imagine that ... . / I want to begin my presentation with ... .

In the introduction to my paper I would like to highlight ... .

#### ***2. Speech Patterns for the Body of the Paper***

According to this theory/ after this it remains only to say that....

Again, I want to emphasize that ... . /it should be emphasized that....  
it should be pointed out that....

Let me give you my explanation of.... / Let me now turn to....

Let us consider what happens if ... .

Let us imagine /have a closer look at ... . / suppose that ...

This is particularly true for....

#### ***3. Closing Paper Speech Patterns***

Since I am running out of time ... / As my time is running out....

Before I close I would like to emphasize the importance of ...

Finally, I want to say a few words about ...

I end/ conclude this paper with a description of ...

I leave it to you to judge ...

In closing, I want to mention very briefly ... / In conclusion, let me say / repeat ...

Summing up, I would like to ... / I would like to add ... / Let me add that ...

Описанные этапы работы с лексикой обеспечивают рациональный подход к процессу овладения лексикой по специальности. Описанные этапы работы с отобранной лексикой специальности (*ознакомление - закрепление - практика*) обеспечивают рациональный подход и к составлению вокабуляра терминов по специальности, и к процессу овладения научной лексикой по специальности. Научно-творческие работы направлены на развитие речевых умений на мотивационно-побудительном уровне речевой деятельности на иностранном языке. Такая системная работа не только интенсифицирует процесс овладения иноязычной лексикой по специальности, но и повышает эффективность обучения иностранному языку в целом.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бим И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранные языки». М.: Просвещение 1988. 256 с.
2. **Демьяненко М.Я.**, Лазаренко К.А., Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс. Под общей редакцией М. Я. Демьяненко. Киев: Издательское Объединение «Вища Школа» Головное Издательство Киев, 1976. 277 с.
3. **Колесникова И.А., Долгина О.А.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.
4. **Кузнецова Т.М.** Этапы работы над словом (Из опыта работы над лексикой) // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. С. 88-94.
5. Курпешко Н.Н., Шанаева Н.В., Сухова Н.А. и др. Иностранный язык. Рабочая программа кандидатского экзамена. Новосибирск: НГУ, 2007. 37 с.
6. **Литвинова Т.В.** Система упражнений для самостоятельной работы студентов по овладению лексикой по специальности. // Обучение иностранным языкам в школе и вузе.- СПб.: «Каро», 2001. – 240 с.
7. **Мюллер В.К.** Большой англо-русский словарь / сост. В.К. Мюллер, А.Б. Шевнин, М.Ю. Бродский. М.: АСТ; Екатеринбург: У-Фактория, 2010. 1536 с.

## МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

УДК 81-114.2

**Л.А. Девель**

Санкт-Петербургский государственный  
институт культуры

### ФЛОРЕНТИЙСКИЙ СЕМИНАР ДЛЯ МОЛОДЕЖИ 2015

Флорентийский семинар по вопросам сохранения всемирного культурного наследия обеспечивает внепрограммный учебный комплекс условий качественного реального взаимодействия языков и культур для обучения в рамках поликультурного образования. Описано значение ЮНЕСКО, Пакта Николая Рериха и организации ИКОМОС для сохранения культурного наследия. Рассматривается план семинара Фонда Ромуальдо дель Бьянко, нацеленного на межкультурную практику молодежи, участников диалога культур.

**Ключевые слова:** сохранение всемирного культурного наследия, поликультурное образование, конкурентоспособность, задания по описанию объектов ЮНЕСКО.

Введение. Тема семинара «Эффективный международный диалог молодежи через образование, просвещение, науку, культуру, коммуникацию и информацию (к 70-летию ЮНЕСКО, 80-летию Пакта Рериха и 50-летию ИКОМОС)» соответствует актуальным тенденциям гуманизации и гуманитаризации современного образования в условиях, когда мир становится многополярным и поликультурным. Глобализация мировой экономики и мобилизация трудовых ресурсов делают вопросы поликультурного образования студентов всех видов профессиональной подготовки особенно актуальными. способность будущих специалистов взаимодействовать в международной профессиональной среде становится одной из ключевых конкурентных преимуществ. Расширение масштабов межкультурного взаимодействия в современном мире настоятельно требует развития поликультурных составляющих высшего образования, повышения требований к овладению мировым культурным наследием и иностранными языками (ИЯ) любыми будущими специалистами и профессорско-преподавательским составом.

Развитие Российской Федерации на современном этапе характеризуется повышенным вниманием общества к культуре. В концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, культуре отводится ведущая роль в формировании человеческого капитала [1]. Культура и язык неразрывно связаны. На взаимоотношениях в сфере культуры и между странами и людьми разных стран незнание ИЯ сказывается отрицательно.

В 2015 году исполняется:

- 80 лет со дня заключения Пакта Николая Рериха.
- 70 лет деятельности ЮНЕСКО,
- 50 лет ИКОМОС.



**Рис. 1. Логотип, посвященный 70летию ЮНЕСКО**

Организация объединенных наций по вопросам образования, науки, культуры – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (Рис. 1). ЮНЕСКО - специализированное подразделение ООН — была создана 16 ноября 1945 года насчитывает 195 стран членов. около 200 стран-участников. Официальные языки - английский, испанский, русский, французский, китайский, арабский[2]

ИКОМОС, относящийся к ЮНЕСКО, – Международный совет по сохранению памятников и достопримечательных мест (англ. *International Council on Monuments and Sites*, фр. *Conseil international des monuments et des sites*) — это «отряд профессионалов», чья деятельность посвящена сохранению и охране культурно-исторических мест по всему миру. Рабочие языки английский и французский [3].

Пакт Рериха был подписан 15 апреля 1935 года в Вашингтоне как Договор «Об охране художественных и научных учреждений и исторических памятников» и назван в честь создателя этого документа Пактом Рериха (рис. 2). Н.Рерих, сочетая как художественное, так и юридическое образование, сформулировал идеи первого в истории международного договора по защите культурного наследия [4, 5]. Мысль о создании документа по защите культуры возникла у Н.К.Рериха в начале XX века, во время его путешествия по древним городам России. В 1915 году в Санкт-Петербурге в докладе императору Николаю II и Великому князю Николаю Н.К.Рерих впервые предложил принять серьезные государственные меры по всенародной охране культурных сокровищ.



**Рис. 2. Знак Пакта Персика – Pax Cultura**

Исходя из «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации», поликультурное образование, отвечающее современным требованиям и перспективам развития российского общества и государства, - это образовательная система, которая в рамках единого государственного образовательного стандарта формирует содержание обучения в соответствии со структурой российской идентичности, то есть руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации [6-18].

Поликультурная среда Флорентийского семинара в сочетании с предметно-языковым интегрированным обучением содействует осуществлению практики перевода, практики для искусствоведов, реставраторов, архитекторов, многих других специалистов, созданию основы для взаимодействия личности с элементами других культур и:

- формированию осознанных позитивных ценностных качеств личности обучаемого по отношению к родной культуре;
- воспитанию уважения к истории и культуре других народов и этносов.

Флорентийский семинар проводится по инициативе и при поддержке итальянского Фонда Ромуальдо дель Бьянко (далее Фонд РДБ).

Главной целью деятельности Фонда РДБ, согласно его Манифеста, является создание условий для межкультурного диалога, через организацию во Флоренции международных встреч и мероприятий международного уровня, на которых молодежь разных стран и различных культур может лучше узнавать друг друга, развивать и укреплять дружбу и сотрудничество, что способствует укреплению дела миру во всем мире. Фонд РДБ [http://en.wikipedia.org/wiki/Romualdo\\_Del\\_Bianco\\_Foundation](http://en.wikipedia.org/wiki/Romualdo_Del_Bianco_Foundation) (Рис.3):

- Сотрудничает с ЮНЕСКО в области сохранения мирового культурного наследия
- В 2013г. заключен договор о сотрудничестве с Международным комитетом по сохранению объектов культурного наследия и достопримечательных мест – ICOMOS - ИКОМОСом через осуществление межкультурного диалога, организации реставрации, консервации, сохранения, воспитания молодежи в соответствующем духе
- Один из крупнейших мировых фондов занимающихся научно-образовательным и культурным сотрудничеством, на счету которого порядка 400 зарубежных организаций-партнеров по всему миру



**Рис.3. Эмблема Фонда Ромуальдо дель Бьянко**

**Цели семинара** в смысле развития поликультурной подготовки участников неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принципы социальной адресности и сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан. Воспитание молодежи в атмосфере уважения к всемирному культурному наследию, обучение навыкам эффективной коммуникации в контексте международного культурного сотрудничества на основе развития поликультурной компетенции. Поликультурное образование при этом это процесс, заключающийся в создании условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде. Для участников работа в семинаре и пребывание во Флоренции – «столице Возрождения» это одновременно и практика по переводу, пленэрная и музейная практика

Рабочий язык семинара – английский.

В 2015 году под одним и тем же девизом Н.Рериха «Осознание красоты спасет мир» проходит ряд мероприятий в ознаменование празднования. Выходит сборник «Культура и деловой иностранный язык» проходит Всероссийская Олимпиада по деловым иностранным языкам и переводу в Санкт-Петербургском институте культуры Министерства культуры РФ помимо международного семинара для молодежи с 1.11-8.11. 2015.

Идеи сохранения и преумножения культурного наследия обрели обязывающую силу после оформления в формате Пакта Н.Рериха в 1935 году и заложили деловую основу международному сотрудничеству в сфере, прежде всего, культуры. А затем эти идеи были учтены при формировании ЮНЕСКО и ИКОМОС.

Среди участников семинара в 2015 году студенты и магистранты Казахстана, Польши, Италии, разных регионов РФ: из Владивостока, Новосибирска, Санкт-Петербурга, который представлен студентами Института Культуры и политехнического университета. Это реставраторы, искусствоведы, переводчики, филологи-германисты и итальянисты, специалисты по туризму, представители Флорентийского университета и Козминской бизнес-школы в Варшаве.

Участники проекта заранее изучают основные документы и список объектов всемирного наследия ЮНЕСКО, манифест фонда РДБ, направленный на межкультурный диалог, устав ИКОМОСа (ICOMOS

International Council on monuments and sites - Международный совет по сохранению памятников и достопримечательных мест ) и списки объектов культурного наследия на территории родной страны и территории Флоренции и ее пригородов. До приезда во Флоренцию участниками выполняются три задания:

- выбрать 10 объектов культурного наследия (памятники или достопримечательные места ) и подготовить краткие и более полные описания в предложенной форме на родном (напр., русском ) и английском языках. Описания должны демонстрировать значимость объекта с учетом критериев ЮНЕСКО. Каждый объект сопровождается фото, кратким (не более 50 слов) и длинным описанием (не более 100 слов ), комментарием автора на родном и английском языках. Желательно предварительно указать в одном из комментариев (после семинара во всех комментариях), с каким объектом во Флоренции данный объект ассоциируется у автора. Весь материал представляют в электронном виде и в виде презентации в формате Power Point для дальнейшего размещения на сайте Фонда РДБ.
- подготовить толково-переводной глоссарий (на английском и родном (напр., русском) языках со словами по теме культурного наследия, реставрации, консервации, сохранения (объем 100 слов, наиболее важных с точки зрения участника семинара; лингвисты получают специализированное задание).
- Написать на английском языке эссе (не менее 300 слов) по теме 70-летия ЮНЕСКО, Манифеста фонда Ромуальдо дель Бианко, 80-летия Пакта Николая Рериха и 50 летия ИКОМОСа, девиза семинара.

**План подготовки к семинару.** Подготовка осуществляется осенью 2015 года в течении 5 недель (45 дней) с последующей 6-ой итоговой неделей во Флоренции – с 1 по 8 ноября 2015. Подача материалов осуществляется через сайт.

**Первая неделя** – изучение сайта Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) и его обсуждение в формате ответов на 5 проектных вопросов (по желанию в письменной форме).

**Вторая неделя** - написание эссе (не менее 300 слов) по теме 70 летия ЮНЕСКО, Манифеста фонда Ромуальдо дель Бианко, 80 летия Пакта Николая Рериха и 50 летия ИКОМОСа.

**Третья неделя** - изучение Устава ИКОМОС и его обсуждение в формате ответов на 5 проектных вопросов (по желанию в письменной форме).

**Четвертая неделя** - изучение локального списка памятников и достопримечательных мест ИКОМОС с собственным предложением еще 10 объектов.

**Пятая неделя** – набросок статьи продвигающей выбранный памятник или место из локального списка ИКОМОС в формате проекта.

**Шестая неделя (во Флоренции)** – работа по завершению статьи и тематического глоссария на двух языках. Знакомство с презентациями

памятников и достопримечательных мест и ассоциациями с объектами культурного наследия Флоренции.

Программа семинара по дням запланирована на следующей основе: встреча с экспертами Флорентийского университета, представителями ЮНЕСКО и ИКОМОС, других организаций, имеющих отношение к деловому сотрудничеству в сфере культурного наследия, образования, связи, информации и т.д. Программа предусматривает презентации, круглые столы, лекции, посещение достопримечательных мест Флоренции, таких как музей Уффици, дворцы Питти, мост Векьо через реку Арно, капелла Медичи и работу по индивидуальным планам.

**Выводы.** Современному конкурентоспособному специалисту необходимо знать не только иностранный язык, но и культуру, традиции и особенности народов других стран. Флорентийский семинар явился хорошим реальным учебным инструментом для изучения национально-культурных особенностей, необходимого условия для формирования способности к ведению диалога культур, а также для понимания народов с другой религией, другими традициями, обычаями, взглядами и убеждениями, для формирования поликультурной компетенции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации** (проект) [Электронный ресурс] // Институт развития образования: [сайт]. – Электрон. дан. – [Ярославль], 2015. – Режим доступа: <http://www.iro.yar.ru/index.php?id=960> (дата обращения: 20.09.2015).
2. **70-летие ЮНЕСКО** [Электронный ресурс] // ЮНЕСКО: [сайт]. – Электрон. дан. – [Б.м.], 2015. – Режим доступа: <http://ru.unesco.org/70years> (дата обращения: 20.04.2015).
3. **ICOMOS 1965-2015 - 50 years of achievements** [Electronic resource] // International Council on Monuments and Sites: [website]. – Electronic data. – [France], 2015. – Mode of access: <http://www.icomos.org/en/about-icomos/image-menu-about-icomos/91-missions-and-visions/3491-icomos-1965-2015-50-years-of-achievements> (home page data: 20.04.2015).
4. **Биография Н. Рериха** [Электронный ресурс] // Nicholas Roerich Museum: [website]. – Electronic data. – New York, 2015. – Mode of access: <http://www.roerich.org/roerich-biography.php> (home page data: 20.04.2015).
5. **Виртуальный музей произведений Н. Рериха** [Электронный ресурс] // Nicholas Roerich virtual museum: [сайт]. – Электрон. дан. – [Б.м.], 2015. – Режим доступа: <http://www.roerich.ru/index.php?r=1280&l=rus> (дата обращения: 20.04.2015)
6. **Концепция развития поликультурного образования** [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Чеченской республики: [сайт]. – Электрон. дан. – [Б.м.], 2015. – Режим доступа: <http://mon95.ru/deyatelnost/podmenu-25/84-2013-12-29-17-55-32-2/2318-489> (дата обращения: 20.09.2015).
7. **Гукаленко, О. В.** Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Гукаленко О. В., Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2000. - 47 с.



8. **Колоницкая, О.Л.** Реализация концепции поликультурного образования и её влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе [Электронный ресурс] / О.Л. Колоницкая // Эйдос: интернет-журнал. – 2010. – 10 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm> (дата обращения: 20.09.2015).
9. **Макаев, В. В.** Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10.
10. **Новолодская, С.Л.** Использование интерактивных методов в поликультурном образовании будущих менеджеров в сфере сервиса и туризма / С.Л. Новосолодская // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №1 (4). – С.77-80.
11. **Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение** [Электронный ресурс] // The Nest: [сайт]. – Электрон. дан. – [Б.м.], 2015. – Режим доступа: <http://gnezdoe.narod.ru/biblio/book/toia.htm>
12. **Сулейманов, И.Т.** О подходах к определению поликультурной компетенции в трудах немецкоязычных авторов / И.Т. Сулейманов // Профессиональное образование в условиях перехода на инновационный путь развития: проблемы и перспективы: сборник научных статей / под. ред. Л.Б. Набатовой, А.В. Черных. – Ульяновск: УлГПУ, 2008. – С. 103-107.
13. **Хакимов, Э.Р.** Поликультурное образование как фактор формирования конкурентоспособности учащихся / Э.Р. Хакимов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2 (5). – С. 200-204.
14. **Хакимов, Э. Р.** Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в российской педагогике / Э.Р. Хакимов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3 (6). – С. 317-320. То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site1238/html/media66898/101\\_hakimov.pdf](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media66898/101_hakimov.pdf).
15. **Халяпина Л. П.** Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: дисс. ... д. пед. н. - СПб., 2006. - 426 с.
16. **Bulankina, N.** Philosophy of Contemporary Polycultural Education / Bulankina, N.; Polyankina, S. // International Journal of Academic Research. – 2011. – Vol. 3, № 1. – P. 283. То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/59737707/philosophy-contemporary-polycultural-education>.
17. **Khukhlaev, O.E.** Polycultural education and problems of integration of migrants [Электронный ресурс] / O. Khukhlaev // Международный симпозиум «Образование и межнациональные отношения: развитие поликультурного образования в аспекте безопасности» = International Symposium on Education and Interethnic Relations (IEIR 2012), 14-16 ноября 2012 г. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=5us5NcN4i68>.
18. **Khakimov, E.** Polycultural Education to Prepare Students for Intercultural Communication [Электронный ресурс] / Eduard Khakimov // Academia.edu: [сайт]. – Электрон. дан. – [San Francisco], 2015. – Режим доступа: [http://www.academia.edu/3990469/Polycultural\\_Education\\_to\\_Prepare\\_Students\\_for\\_Intercultural\\_Communication](http://www.academia.edu/3990469/Polycultural_Education_to_Prepare_Students_for_Intercultural_Communication).

**Н.В. Попова, М.А. Косенко, М.Д. Кукушкина**  
Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

**А.В.Симон**  
Московский государственный машиностроительный университет

**КОНФЕРЕНЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ  
УНИВЕРСИТЕТАМИ КРУПНЕЙШИХ ГОРОДОВ МИРА С УЧАСТИЕМ  
ПОЛИТЕХНИКОВ (WORLD CITIES, WORLD CLASS (WC2))**

В статье дано краткое описание трех конференций ассоциации университетов WC2 за 2014-2015 годы, участниками которых были авторы этой статьи – преподаватели, студенты и аспиранты Санкт-Петербургского политехнического университета (СПбПУ). Описано значение ассоциации для установления взаимоотношений университетов с муниципальными и общественными организациями больших городов во многих сферах. Проанализирована роль СПбПУ в составе ассоциации, обобщены перспективные направления ее развития.

**Ключевые слова:** университет, город, взаимодействие, сотрудничество, конференция, симпозиум, WC2, СПбПУ, проекты.

**Миссия международной ассоциации университетов WC2.** Современный мир характеризуется широким диапазоном общественной и научной деятельности, подлинной многоаспектностью международных отношений, возникновением новых направлений сотрудничества во всех сферах жизни. Конференционная деятельность, которая, как правило, рассматривалась в качестве организационной формы обмена научным опытом и продвижения научных идей, может развиваться и в новых, ранее не практиковавшихся формах сотрудничества. Серия конференций WC2, которые являются предметом обсуждения в нашей статье, отражает новое практико-ориентированное направление в международной деятельности университетов крупнейших городов планеты. Основная миссия проведенных и намеченных форумов WC2 – это разработка инновационных путей оказания помощи и содействия тем городам, в которых находятся сами университеты, и обмен опытом по этому направлению.

Сегодня, в век цифровых технологий, наблюдаются изменения фундаментальных структур общества, отражающих текучесть технологий и социальных практик. Города являются основными платформами для воспроизведения общества новых поколений, и для того, чтобы осознать происходящие изменения, нам, современникам, необходимо изучить проблемные паттерны прошлого и внедрить устойчивые и жизнеспособные решения, нацеленные на будущее. Необходимо понять, как функционируют

города и городские общественные институты, как происходит их взаимодействие на разных уровнях жизнедеятельности. Комплексные проблемы требуют комбинированного решения, поскольку ни одно учреждение не может решить их обособленно. Согласно концепции WC2, важно вовлечь города и университеты в широкий спектр совместной деятельности, в которой они могут делать общее дело на благо жителей мегаполиса.

Осознавая то, что университет является средоточием интеллектуального потенциала, формируемого как научно-педагогическими работниками, так и студентами, основатели WC2 из Лондонского Сити Университи, (City University, London) [1] предложили направить этот потенциал в нужное русло, то есть использовать для развития города и его инфраструктуры. Возникнув десять лет назад, международное сотрудничество университетов под эгидой WC2 успешно развивается, приобретая новых членов этого институционального объединения. Сейчас в ассоциацию университетов WC2 входят 20 университетов, многие из которых занимают высокие позиции в международных рейтингах экспертных агентств, например, QS и THE. Успешно работают в WC2 такие университеты как Университет Сан-Пауло (Бразилия), Пекинский университет (Китай), Университет Мейджи (Япония), Автономный городской университет (Мексика), университет Гон-Конга (Китай), Миланский политехнический университет (Италия), Городской университет Нью-Йорка (CUNY), Технический университет Берлина (Германия) и многие другие. С 2014 года членом ассоциации университетов WC2 становится и Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

WC2 - это организация, объединяющая университеты и научные сообщества вне зависимости от географии, расовой принадлежности и политических воззрений входящих в них людей. WC2 доказывает своей деятельностью то, что решение глобальных проблем возможно лишь при взаимодействии каждого участника глобального сообщества. Участие в конференциях WC2 - это уникальная возможность рассмотреть локальные проблемы взаимодействия университетов и городов в глобальном контексте; установить международные научные и культурные связи с университетами мира; перенять опыт у специалистов различных областей и специальностей.

**Конференции WC2 в Санкт-Петербурге и Токио.** Уделяя особое внимание таким важным для больших городов сферам деятельности как культура и креативность, транспорт, здравоохранение, экология и бизнес, организаторы ассоциации WC2 проводят несколько ежегодных конференций по приглашениям университетов, входящих в WC2. Осенью 2014 года организатором и спонсором конференции WC2 был наш университет, который обеспечил прекрасные условия для проведения конференции в Институте международных образовательных программ. После плодотворных дискуссий о возможных инновациях в развитии сотрудничества университета и города, все гости стали участниками нашей культурной программы, включавшей экскурсию по городу, музеям, рекам и каналам.

Вторая конференция с участием нас, политехников, прошла в университете Мейджи (Токио, Япония), с 30.03. по 02.04.2015. На конференции обсуждалась миссия WC2, пути получения дополнительной поддержки общественности планируемой деятельности университетов, расположенных в урбанистических центрах. Сопоставление различных подходов к выявлению насущных проблем университетских городов, разработка наиболее оптимальных траекторий развития практических инициатив – все это стало предметом пристального внимания собравшихся.

Было предложено создать типологию организационных, учебных, наукоемких, практико-ориентированных и иных вариантов развития отношений между университетами и различными муниципальными советами и общественными организациями больших городов. Все участники форума признали необходимость разработать общий терминологический словарь по тематике конференции, с тем, чтобы создаваемая типология приобрела более четкие очертания и могла бы быть расширена для применения в любом университете. Данная типология, которую предстоит создавать совместными усилиями всем участникам университетского движения, должна, в итоге, представить научно обоснованные шаблоны для многих видов деятельности, которую могут предпринять университеты. Намеченная на форуме типология станет инновационным документом, обобщающим практическую партнерскую деятельность университетов в отношении городских сервисов, социальных служб поддержки населения, других учебных заведений, общественных объединений и т.д.

Отметим, что несомненным успехом нашей делегации в Японии было то, что наш университет предложил организовать новое направление деятельности по партнерству университета и города, а именно, техническое направление, связанное с использованием и развитием новых информационных технологий. Именно нашему университету было предложено возглавить данное направление деятельности.

Нельзя не упомянуть также и о том, что конференция в Токио проводилась в период цветения столь любимой в Японии сакуры. Весеннее настроение участников поддерживалось гостеприимством организаторов конференции, которые не только создали замечательную дискуссионную атмосферу, но и познакомили нас, участников, с удивительными японскими обычаями, например, с традиционным чаепитием на татами.

**Симпозиум WC2 в Лондоне.** С 10-14 августа 2015 года в стенах Бизнес-школы *Kass* (City University, London) прошел очередной симпозиум WC2: World Cities, World Class. Целью форума *2015 WC2 Symposium* было изучение способов взаимодействия университетов и региональных и городских сообществ. В его работе приняли участие студенты и преподаватели из университетов Великобритании, Бразилии, Мексики, США, Германии, Италии, ЮАР, Китая и России. Симпозиум WC2 объединяет университеты по всему миру с целью поиска решений проблем, с которыми сталкиваются города, где расположены эти учебные заведения. Именно поэтому работа симпозиума была разделена на несколько секций: *деловая*

*жизнь, экологический кампус, глобальная культура, здравоохранение и транспорт.* Объединение представителей разных университетов и стран дает возможность для развития междисциплинарного международного сотрудничества, обмена опытом и приобретения нового знания, а также участия в глобальных проектах.

В рамках заседаний, проходивших на протяжении пяти дней, обсуждались актуальные проблемы, связанные с изменением роли университета в жизни города. Все заседания можно условно разделить на три категории:

1. Заседания, нацеленные на знакомство преподавателей и студентов со всеми университетами, представители которых присутствовали на симпозиуме. Заседания проходили в форме презентаций университетов, с последующими дискуссиями на тему проблемных вопросов, затронутых докладчиками.

2. Заседания, посвященные презентациям проектов университетов, нацеленных на исследование и усиление роли университета в жизни города, обсуждались вопросы взаимодействия университета и государства, практические, культурные и материальные аспекты.

3. Семинары, целью которых было обсуждение затронутых проблем, а также возможных способов их решения.

В ходе дискуссий, прошедших на заседаниях секции «Глобальная культура», были затронуты насущные проблемы, с которыми сталкиваются университеты, расположенные в мегаполисах. Участники этой секции, которую посетили молодые политехники, авторы данной статьи, обсудили многие проблемы, затрагивающие большинство университетов, например недостаточное финансирование программ гуманитарной направленности. Были представлены примеры удачных случаев взаимодействия местных органов власти и университетов, например, создание библиотеки в Торонто по проекту университета Раерсон, а также проекты, применимые в глобальном масштабе, например, проект дорожной развязки в Берлине, подготовленный студентами Берлинского технического университета.

Одним из часто затрагиваемых вопросов было влияние динамичных изменений, происходящих в современном обществе, на практику взаимодействия университетов с городским сообществом в социальном и культурном аспектах. Обсуждался вопрос о том, насколько быстро университеты должны реагировать на эти изменения, чтобы предпринимаемые проекты не теряли свою актуальность. Обсуждению подверглось и то, до какой степени возможно вовлечение университетов в социальную и культурную жизнь прилегающих к ним сообществ, при этом не допуская понижения качества выполнения ими своих традиционных функций как образовательных и научных центров. Еще одним вопросом стало то, как и насколько социокультурная деятельность университетов зависит от стратегических ориентиров руководства и локальных органов управления, а также то, чем обуславливаются отношения, выстраиваемые между университетом и данными органами.

**Представление СПбПУ на Лондонском симпозиуме.** Делегация от Гуманитарного института в составе трех человек (два ассистента и один студент магистратуры: соавторы данной статьи) принимала участие в работе секции "Глобальная культура". В рамках недельного симпозиума WC2 ими было представлено три презентации, посвященные темам социальной и культурной деятельности университета, направленной на обеспечение потребностей современного общества в условиях глобализации в социальной, культурной, политической и экономической жизни города и страны.

На протяжении всего своего существования Санкт-Петербургский политехнический университет являлся не только источником научного знания, но и культурного просвещения для жителей города, особенно прилежащих к университету районов. Культурная деятельность университета была и остается ориентирована на удовлетворение потребности социума в развитии личности, познавательных и созидательных способностей, способствующих социальной и культурной адаптации человека в обществе, согласно условиям того или иного периода в истории.

На настоящий момент социокультурная деятельность университета является обширной и разнообразной. Она охватывает многообразную работу культурного центра СПбПУ, центра личностного развития и творческих коллективов, которая принимает как традиционные формы доступного для населения культурного досуга (музейные экспозиции, концерты, театральные представления и т.д.), так и более современные формы (клубы любителей иностранных языков: английского, немецкого, испанского; дискуссионные клубы, студии и курсы), отвечающие требованиям современного общества, находящегося под влиянием непрерывных процессов, связанных с глобализацией и поляризацией мира.

Так, культурно-просветительская деятельность университета на современном этапе ориентирована на формирование, с использованием имеющихся индивидуальных ресурсов, разносторонне развитых, думающих, не поддающихся манипуляциям, творчески и социально мобильных личностей, которые будут способствовать сохранению и непрерывному развитию общества.

Было также представлено многостороннее взаимодействие Политехнического университета Петра Великого с городскими службами Санкт-Петербурга, рассказано о проведении доступных концертов в Белом зале университета, об открытии музея истории, о бесплатных языковых курсах. Особое внимание было уделено работе волонтерских организаций СПбПУ в социальной сфере [2] в связи с тем, что с каждым годом возрастает роль подобных организаций в жизни общества, происходит переоценка добровольческой деятельности в России. Обсуждение данной проблемы позволило обозначить существующие проблемы в этой области и найти пути их решения, основываясь на деятельности волонтерских организаций за рубежом.

### **Перспективы дальнейшего сотрудничества университетов.**

Международный симпозиум в Лондоне открывает новые перспективы установления международного сотрудничества между ведущими университетами. Для нас, как для представителей одного из ведущих университетов Российской Федерации, важным представляется рассмотрение роли университета в современном мире. Среди вопросов, обсуждение которых велось путем представления кратких ознакомительных докладов модераторами секции с последующим мозговым штурмом всех участников, особенно перспективными для дальнейшей рефлексии были следующие:

- Как изменяется деятельность университета, если он ориентируется на достижение высоких позиций в глобальных рейтингах?
- Какова зависимость общественной роли университета от его статуса государственного или частного? Может ли государственный вуз выполнять свою общественную роль в той же мере, в какой это доступно частному вузу?
- Какое место в общественном рейтинге занимает гуманитарное образование? Этот вопрос необходимо затрагивать не только в контексте технических университетов, как это было изначально, но и в контексте университетов общего профиля.
- В какой мере история университета отражается в его настоящем и будущем? Как изменялась историческая траектория развития университета на протяжении многих лет?
- Что значит быть глобальным? Какие последствия глобалистических амбиций может испытывать университет в современном контексте?

В свете вступления нашего университета в программу 5-100-2020, получения статуса автономного образовательного учреждения, а также активного развития гуманитарных направлений подготовки и общего усиления роли гуманитарной составляющей технического образования, обсуждение вышеупомянутых вопросов позволило выявить аналогичные проблемы у других университетов и посмотреть на многие вопросы под другим углом зрения. Важно отметить, что выбор тем не был заранее определен модераторами, а основывался на вопросах, возникших в ходе обсуждения презентаций университетов и проектов.

Таким образом, можно выделить основную идею, поддержанную всеми участниками заседания: в условиях жесткой конкуренции, возникшей в результате желаний университетов попасть в сотню лучших, следует понимать, что достижение поставленной цели возможно только с помощью установления взаимовыгодного международного сотрудничества, активной работы над совместными проектами, актуализации всех возможностей академической мобильности студентов и преподавателей.

На заключительном заседании была поддержана идея создания сайта или же группы в социальной сети с целью облегчения контакта и установления международного сотрудничества между участниками WC2.

При успешном воплощении данной идеи в жизнь у всех участников сети появится возможность поддержания связи не только в рамках ежегодно проходящего симпозиума, но и на протяжении учебного года, что открывает безграничные возможности, среди которых наиболее перспективными были названы следующие:

- организация совместных студенческих проектов, связанных с культурными и социальными аспектами жизни университета;
- повышение академической мобильности преподавателей с целью обмена опытом и проведения краткосрочных курсов лекций или семинаров для студентов;
- повышение академической мобильности студентов смежных направлений подготовки в технических университетах;
- публикации преподавателей и студентов в международных изданиях, содержащих результаты работы над совместными проектами.

**Выводы.** Обобщая все вышесказанное, стоит отметить, что данный симпозиум выгодно отличается от многих конференций, проводимых в наше время, участие в которых обусловлено подчас только погоней за публикациями и международными сертификатами. Основными особенностями данной конференции можно назвать :

1. Междисциплинарность, обусловленную присутствием на секции специалистов в разных областях, что позволяет рассматривать актуальные проблемы университетов с разных позиций.

2. Нацеленность на практический результат: готовность модераторов к диалогу как с постоянными, так и с новыми участниками симпозиума.

3. Гибкость в формировании тем семинаров с учетом интересов и пожеланий участников, что увеличивает количество новых идей и предложений, возникающих в ходе дискуссий.

Посещение Лондонского симпозиума, который имел условное название «летняя школа», является важным учебным мероприятием для всех посетивших его студентов и аспирантов из многих стран. Молодые люди получили уникальный урок по формированию их социальной и межкультурной компетенций, стали глубже понимать взаимосвязи университетов и городов. В перспективе студенты и аспиранты станут участниками и организаторами многих университетских исследований, проводимых для развития соответствующих городов и их районов. Особенно перспективными нам представляется возрастающая роль университетов в наращивании потенциала организаций гражданского общества, а также их непреходящее значение как центров культуры.

При общей положительной оценке конференций ассоциации WC2, нужно, однако, отметить, что, к сожалению, организаторы этих форумов не издадут тезисы докладов своих участников. Данное обстоятельство сдерживает дальнейшую рефлексию участников конференций по итогам обсуждения конкретных проблем сотрудничества университетов, ограничивает возможности обращения к материалам конференций при написании научных статей.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Официальный сайт Сити-юниверсити, Лондон.** Электронный ресурс: <http://www.city.ac.uk/about/international-partnerships>. Дата обращения 17.10.2015.
2. **Акопова М.А., Попова Н.В.** Социальная роль современного университета (на примере деятельности кафедры физической культуры и спорта СПбПУ). Стратегические направления реформирования вузовской системы физической культуры // Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 80-летию создания кафедры физической культуры и спорта ФГАОУ ВО СПбПУ./под общ. ред. проф. Л. М. Волковой, проф. О. Г. Румба. – Часть 1. СПб., Изд-во Политехн. Ун-та, 2014. С.3-8.

УДК 378.1

**Т.Ю. Волошинова**

Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

### **МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «А.С.ГРИБОЕДОВ: РУССКАЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЛИТЕРАТУРЫ»**

Конференция рассматривается в контексте международных конференций, посвященных классикам русской литературы, которые были организованы Ереванским государственным университетом языков и социальных наук имени В.Я.Брюсова, Армянской общественной организацией культурного сотрудничества с зарубежными странами и Обществом дружбы «Армения – Россия». Дается обзор тематики конференции, характеризуется состав участников. Отмечается интерес не столько к знаменитой комедии писателя, сколько к другим его произведениям, к исторической и историко-политической тематике.

**Ключевые слова:** международная конференция, А.С.Грибоедов, русская литература, национальные литературы.

В сентябре 2015 года в Ереване прошла Международная научно-практическая конференция «А.С.Грибоедов: русская и национальная литература». Конференция продолжает серию конференций, организованных Ереванским государственным университетом языков и социальных наук имени В.Я.Брюсова, Армянской общественной организацией культурного сотрудничества с зарубежными странами и Обществом дружбы «Армения – Россия», являясь одиннадцатой по свету. Концепция конференций заключается в стремлении показать классиков русской литературы во всем многообразии их творческих и биографических личностей, подчеркнуть взаимосвязи между русской и национальными литературами. В 2009 году проходила аналогичная конференция, посвященная Н.В.Гоголю, в 2012 –

А.С.Пушкину. В 2010-11 и 2013-14 годах проходило по две конференции в год: в 2010 году они были посвящены А.П.Чехову и Л.Н.Толстову, в 2011 – М.Ю.Лермонтову и Н.А.Некрасову, в 2013 – А.Н.Островскому и И.С.Тургеневу, в 2014 – М.Е.Салтыкову-Щедрину и М.Ю.Лермонтову (вторая «юбилейная» конференция, посвященная 170-летию со дня рождения М.Ю.Лермонтова: «Товрчество М.Ю.Лермонтова: Диалог культур»). Преподаватели кафедры русского языка Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого принимают участие в конференции уже в третий раз [1, с.235-244], [2, с.405-419], [3, с.165-172], [4, с.139-149], [5, с.380-391].

Преимственность конференций подчеркивается их названиями: «И.С.Тургенев: русская и национальная литературы», «М.Е.Салтыков-Щедрин: русская и национальная литература» и т.д. Отличительной особенностью конференций является широта охвата рассматриваемого материала, сочетание традиционных филологических подходов к изучению текста с неожиданными межпредметными исследованиями. Важно отметить, что конференции проводятся в юбилейные для писателей годы, что позволяет не только вновь обратиться к наследию наших классиков, но и осмыслить их влияние на мировой литературный процесс и нашу сегодняшнюю действительность.

Личность А.С.Грибоедова была выбрана не случайно: в 2015 году исполняется 220 лет со дня рождения великого русского поэта, драматурга, государственного деятеля. Этой дате было посвящено множество мероприятий: в Республике Армения прошел Республиканский конкурс сочинений и эссе, посвященный этой дате, в Москве и Рязани – Грибоедовские чтения, в которых принимали участие школьники, студенты, учителя и преподаватели вузов, артисты. Конференция в Ереване выделяется на фоне юбилейных мероприятий прежде всего высокой научной авторитетностью: 42 участника из 71 являются докторами наук, профессорами, 24 – кандидатами наук, доцентами. Еще одна отличительная особенность конференции – ее масштабность: в конференции участвовали ученые из Армении, Российской Федерации, Грузии, Италии, Испании, Франции, Германии, Словакии, Румынии.

Значение А.С.Грибоедова для русской и мировой литературы было отражено во вступительном слове проф. М. Д. Амирханяна [6, с.5-8]. Особое внимание вдохновитель и организатор конференции уделил связям А.С.Грибоедова и Армении. Так, «Горе от ума» впервые в присутствии автора была поставлена в 1827 году в Ереване. Именно в Армении произошла последняя встреча А.С.Грибоедова и А.С.Пушкина, описанная последним в «Путешествии в Арзрум». На месте встречи А.С.Пушкина с телом А.С.Грибоедова в 1937 году был установлен памятник, однако после строительства туннеля он оказался заброшенным. В 2005 году по инициативе М.Д.Амирханяна памятник был приведен в порядок и перенесен с вершины Пушкинского перевала, сейчас он бережно сохраняется. Программа конференции предусматривала посещение восстановленного памятника (Рис.1).



**Рис.1. Памятник на месте встречи А.С.Пушкина с телом А.С.Грибоедова**

Разнообразие и обилие докладов, прозвучавших на конференции, не позволяет осветить их все, однако можно выделить основные направления исследований. Естественно, что первым таким направлением оказался текст знаменитой комедии «Горе от ума». Исследователи рассматривали художественный мир пьесы: образ «умника» (О.К.Страшкова), проблему «чужого» (И.В.Лебедева, Ю.С.Фролова, Махо Томас), семантику «иног царства» (М.Ю и А.Б. Перзеке), чины, должности, награды и благосостояние персонажей комедии (С.И.Кормилов), животный мир комедии (Т.Ю.Волошинова [4? с/139-149]), номинационный ряд персонажей (В.В.Катермина). Ряд работ был посвящен комическому пафосу и стилю произведения: С.А.Дубровская рассматривала своеобразие комического дискурса в «Горе от ума», А.И.Иваницкий – проблемы комедийного психологизма, С.Ю.Камышева – оценочные средства в идиостиле А.С.Грибоедова.

Вопреки сложившейся практике, значительное количество участников конференции сконцентрировали свое внимание не столько на знаменитой комедии, сколько на других произведениях писателя. Так, предметом исследования И.Н.Ивановой стал женский ум и женское образование в таких комедиях, как «Молодые супруги», «Студент», «Кто брат, кто сестра, или Обман за обманом» [7, с.322-331]. Доклад Е.Е. Завьяловой был посвящен поэтике стихотворения «Давид», образы детства в стихотворениях А.С.Грибоедова анализировала Е.Н.Суворкина, «Отрывок из Гете» рассматривался в докладе И.А.Черненко. Незаконченной трагедии «Грузинская ночь» было посвящено исследование М.С.Николаишвили.

Естественно, анализ творчества А.С. Грибоедова невозможен без знания предшествующей критической и филологической традиции, поэтому неудивительно, что в ряде докладов содержал анализ критических и литературоведческих работ, посвященных творчеству писателя. Были

рассмотрены труды И.А.Гончарова (С.В.Денисенко; Л.П.Егорова), Ю.Н.Тынянова (С.Г.Захарян), О.Э.Мандельштама (Л.Г.Кихней), Н.К.Писканова (Г.И.Романова и А.И.Смирнова), М.О.Меньшикова (В.Б.Трофимова).

Путь комедии «Горе от ума» к читателю и зрителю также привлек внимание участников конференции. Так, вопросы сценической судьбы комедии нашли отражение в докладах И.Н.Мурзак и М.М.Козловой, особенности изданий А.С.Грибоедова – в работах М.М.Козловой и Е.А.Саламатовой. Исследование истории экранизации пьесы провел О.Г.Егоров, о научно-исследовательской и научно-просветительской деятельности музей-заповедника А.С.Грибоедова было рассказано в докладе В.Е.Кулакова и А.А.Филиппова.

Ключевой для конференции была тема взаимоотношений А.С.Грибоедова с национальными литературами: в докладе С.Гардзонио был рассмотрен образ итальянского скитальца в творчестве писателя, в исследовании О.А.Джамуйло – образ А.С.Грибоедова в современной англоязычной критике [8, с.211-220], в работе Е.В.Киричук – «Горе от ума» во французской рецепции. Лара Гесс анализировала историю переводов комедии на немецкий язык, А.Репонь – судьбу произведения в Словакии.

Взаимозависимость А.С.Грибоедова и мировой литературы была продемонстрирована в докладах, посвященных истокам творчества писателя и его влиянию на дальнейший литературный процесс. В произведениях писателя находили античные мотивы (Н.Г.Арефьева), библейские образы (С.А.Васильев), фольклорные традиции (М.Ч.Ларионова, Ю.Ю.Постникова [9, с.462-467]), влияние этикетно-бытовых практик (К.И.Шарафадина [10, с.711-728]). Грибоедовские мотивы были обнаружены в творчестве И.А.Гончарова (Н.В.Калинина), И.С.Тургенева (В.А.Доманский), М.А.Булгакова (Ю.Н.Борисов), в романе Ю.Н.Тынянова «Смерть Вазир-Мухтара» (М.Б.Лоскутникова), в произведениях народного писателя Мордовии М.Т.Петрова (Т.В.Гераськин [11, с.150-154]); В.В.Компанеец анализировал «след» образа Чацкого в русской литературе XX века, Л.К.Лебедева, М.Морару, М.Х.К.Пелес провели исследование социокультурного портрета «лишнего человека» от А.С.Грибоедова до наших дней. В трех докладах рассматривались творческие отношения А.С.Грибоедова и А.С.Пушкина (С.А.Джанумов; О.Ф.Ладохина; И.А.Поплавская).

Очень интересными оказались доклады, посвященные исторической и историко-политической тематике, в частности, доклад А.И.Овруцкого о роли писателя-дипломата в геополитическом соперничестве между Россией и Британией за влияние на евразийском континенте [12, с.531-537].

И, наконец, не могли не погреть душу собственно лингвистические исследования. Таким был, например, доклад Т.А.Алпатовой «А.С.Грибоедов и проблемы философии языка XVIII – начала XIX века (опыт реконструкции)» [13, с.17-29].



**Рис.2. Возложение цветов к памятнику А.С.Грибоедову в Ереване**

Подводя итог краткому обзору тематики конференции, необходимо отметить, что в 750-страничном сборнике, содержащем тексты выступлений, нашли отражение практически все аспекты жизни и деятельности А.С.Грибоедова – поэта, драматурга, журналиста, дипломата. Возложение цветов к памятнику писателя (Рис.2). стало знаком уважения участников конференции к этой неординарной личности.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. **Шарафадина К.И., Козлова М.М.** Этноботанические реалии в прозе Тургенева: проблемы интерпретации и перевода// И.С.Тургенев: русская и национальные литературы: Материалы Международной научно-практической конференции. Ереван, 2013.
2. **Волошинова Т.Ю., Козлова М.М.** Издательская судьба романа-хроники М.Е.Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» // М. Е. Салтыков-Щедрин: русская и национальные литературы: Материалы Международной научно-практической конференции на тему: «М.Е.Салтыков-Щедрин: русская и национальные литературы». Ереван, 2014 С. 405-419.
3. **Козлова М.М., Волошинова Т.Ю.** Вклад М.Е.Салтыкова-Щедрина в развитие традиций редактирования // М. Е. Салтыков-Щедрин: русская и национальные литературы: Материалы Межд. научно-практической конференции: «М.Е.Салтыков-Щедрин: русская и национальные литературы». Ереван, 2014 С. 165-172.
4. **Волошинова Т.Ю.** Ну а сам ты что за зверь? Животный мир в комедии А.С.Грибоедова «Горе от ума» // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Издательский дом Лусабац, 2015. С.139-149.
5. **Козлова М.М.** Издательская и сценическая судьба комедии А.С.Грибоедова «Горе от ума» // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Издательский дом Лусабац, 2015. С.380-391.

6. **Амирханян М.Д.** Вступительное слово // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Издательский дом Лусабац, 2015. С.5-8.
7. **Иванова И.Н.** Женский ум и женское образование в комедиях А.С.Грибоедова // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Издательский дом Лусабац, 2015. С.322-331.
8. **Джумайло О.А.** Грибоедов в современной англоязычной критике // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Издательский дом Лусабац, 2015. С.211-220.
9. **Ларионова М.Ч., Постникова Ю.Ю.** Мотивы и образы фольклорного «Сна невесты» в комедии «Горе от ума» // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Издательский дом Лусабац, 2015. С.462-467.
10. **Шарафадина К.И.** Семантические рефлексы этикетно-бытовых практик в драматургии Грибоедова: текст и подтекст // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Изд. дом Лусабац, 2015. С.711-728.
11. **Гераськин Т.В.** Развитие традиций А.С.Грибоедова в творчестве народного писателя Мордовии М.Т.Петрова // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Издательский дом Лусабац, 2015. С.150-154.
12. **Овруцкий А.В.** А.С.Грибоедов и «Большая игра»: гарде или вечный шах // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Издательский дом Лусабац, 2015. С. 531-537.
13. **Алпатова Т.А.** А.С.Грибоедов и проблемы философии языка XVIII – начала XIX века (опыт реконструкции) // А.С.Грибоедов: Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 26-27 сентября 2015 г. Ереван: Издательский дом Лусабац, 2015. С. 17-29.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / OUR AUTHORS

**Бабкина Елена Владимировна**, старший преподаватель кафедры романской и германской филологии, Севастопольский государственный университет, Россия 299053, Севастополь, ул. Университетская, 33 *E-mail:* [Lspasita0505@mail.ru](mailto:Lspasita0505@mail.ru)

**Babkina Elena V.** Sevastopol State University, Sevastopol, Universitetskaya street, 33, Russia 299053. *E-mail:* [Lspasita0505@mail.ru](mailto:Lspasita0505@mail.ru)

**Баранова Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [baranova.ta@flspbgpu.ru](mailto:baranova.ta@flspbgpu.ru)

**Baranova Tatiana A.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [baranova.ta@flspbgpu.ru](mailto:baranova.ta@flspbgpu.ru)

**Беляева Оксана Юрьевна** преподаватель кафедры методики и практики преподавания английского языка Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. 61129, ул. Светлая 17, Харьков, Украина *E-mail:* [uk.fest@mail.ru](mailto:uk.fest@mail.ru)

**Beliaiyeva Oksana Yu.** – Karazin Kharkiv national University, Svetlaya Str., 17. Kharkiv. Ukraine. *E-mail:* [uk.fest@mail.ru](mailto:uk.fest@mail.ru)

**Бутева Валерия Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Романская и германская филология» Севастопольского государственного университета. 299053, Университетская, д.33. Севастополь, Россия *E-mail:* [valerija.buteva@yandex.ua](mailto:valerija.buteva@yandex.ua)

**Buteva Valeriya E.** - Sevastopol State University. 299053, Russian Federation, Sevastopol, 33, Universitetskaya St. *E-mail:* [valerija.buteva@yandex.ua](mailto:valerija.buteva@yandex.ua)

**Варламова Вера Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [varlamova7@yandex.ru](mailto:varlamova7@yandex.ru)

**Varlamova Vera N.** St. Peterburg State Polytechnic University, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Peterburg, Russia, 195251. *E-mail:* [varlamova7@yandex.ru](mailto:varlamova7@yandex.ru)

**Ветрова Ольга Григорьевна**, профессор кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [olgrivet@yandex.ru](mailto:olgrivet@yandex.ru)

**Vetrova Olga G.** St. Peterburg State Polytechnic University, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Peterburg, Russia, 195251. *E-mail:* [olgrivet@yandex.ru](mailto:olgrivet@yandex.ru)

**Волошинова Анастасия Денисовна**, ассистент кафедры русского языка Гуманитарного института Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия [advoloshinova@gmail.com](mailto:advoloshinova@gmail.com)

**Voloshinova Anastasia D.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [advoloshinova@gmail.com](mailto:advoloshinova@gmail.com)

**Волошинова Татьяна Юрьевна**, к.п.н., доцент кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [t.u.voloshinova@mail.ru](mailto:t.u.voloshinova@mail.ru)

**Voloshinova Tatyana Yu.** - Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [t.u.voloshinova@mail.ru](mailto:t.u.voloshinova@mail.ru)

**Вешкельский Александр Сергеевич**, к.ю.н., доцент кафедры «Теория и история государства и права» Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [vas1949@bk.ru](mailto:vas1949@bk.ru)

**Veshkelskiy Alexandr S.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [vas1949@bk.ru](mailto:vas1949@bk.ru)

**Гайдукова Мария Александровна** – аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института ФГАОУ ВО «СПбПУ», ассистент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации (ФГБОУ ВПО СПбГУ ГА). 196210 ул. Пилотов, д.38., Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [sseleman@yandex.ru](mailto:sseleman@yandex.ru).

**Gaydukova Maria A.** – St.Petersburg State University of Civil Aviation, Pilotov St., 38. St.Petersburg, Russia, 196210. *E-mail:* [sseleman@yandex.ru](mailto:sseleman@yandex.ru).

**Дашкина Александра Игоревна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [wildroverprodigy@yandex.ru](mailto:wildroverprodigy@yandex.ru).

**Dashkina Alexandra I.** - Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [wildroverprodigy@yandex.ru](mailto:wildroverprodigy@yandex.ru).

**Девель Людмила Александровна** – доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Санкт-Петербургского института культуры 191186, наб. Дворцовая 2-4, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [miladevel@gmail.com](mailto:miladevel@gmail.com)

**Devel Ludmila A.** Saint-Petersburg State University of Culture and Arts, Dvortsovaya naberezhnaya, 2-4, St.Petersburg, Russia, 191186. *E-mail:* [miladevel@gmail.com](mailto:miladevel@gmail.com).

**Демченкова Оксана Андреевна** кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Национального исследовательского университета Высшей школы экономики. 101000, Россия, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20. *Email:* [demks@bk.ru](mailto:demks@bk.ru)

**Demchenkova Oxana A.** National Research University Higher School of Economics. 101000, Russia, Moscow, Myasnitskaya, 20. *Email:* [demks@bk.ru](mailto:demks@bk.ru)

**Дроздов Семен Владимирович** – аспирант кафедры современных европейских языков РГПУ им. А.И. Герцена, учитель английского языка и информатики школы №180 с углубленным изучением английского языка. 191186, Россия, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д.48. *E-mail:* [drozdovteacher@yandex.ru](mailto:drozdovteacher@yandex.ru)

**Drozdov Semyon V.** Saint-Petersburg State Pedagogical University, 191186, Saint-Petersburg, Russia *E-mail:* [drozdovteacher@yandex.ru](mailto:drozdovteacher@yandex.ru)

**Дудин Артем Андреевич** аспирант кафедры иностранных языков Московского педагогического государственного университета. 119571, Россия, Москва, Проспект Вернадского, 88. *E-mail:* [artdudin@rambler.ru](mailto:artdudin@rambler.ru)



**Dudin Artem A.** Pedagogical State University Prospect Vernadskogo, Moscow, 119571, Russia, 88. *E-mail:* [artdudin@rambler.ru](mailto:artdudin@rambler.ru)

**Евстигнеев Максим Николаевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. 392 000, Россия, Тамбов, ул. Интернациональная, 33 *E-mail:* [maximevstigneev@yahoo.com](mailto:maximevstigneev@yahoo.com)

**Evstigneev Maxim N.** Derzhavin Tambov State University, professor at the Department of Foreign Language at Moscow Pedagogical State University, 392 000, Russia, Tambov, Internatsionalnaya, 33 *E-mail:* [maximevstigneev@yahoo.com](mailto:maximevstigneev@yahoo.com)

**Ежиков Дмитрий Александрович** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, 392 000, Россия, Тамбов, ул. Интернациональная, 33 *E-mail:* [ezhikov.dima@gmail.ru](mailto:ezhikov.dima@gmail.ru)

**Ezhikov Dmitry A.** Derzhavin Tambov State University, 392 000, Russia, Tambov, Internatsionalnaya, 33 *E-mail:* [ezhikov.dima@gmail.ru](mailto:ezhikov.dima@gmail.ru)

**Землинская Татьяна Евгеньевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [zem-tat1@yandex.ru](mailto:zem-tat1@yandex.ru)

**Zemlinskaia Tatiana E.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [zem-tat1@yandex.ru](mailto:zem-tat1@yandex.ru)

**Кабанкова Елена Николаевна**, старший преподаватель кафедры Романской и германской филологии Гуманитарно-педагогического института ФГБОУ ВО Севастопольского государственного университета. Адрес: Россия, 299053, Севастополь. ул. Университетская, 33. *E-mail:* [lenatatushko@rambler.ru](mailto:lenatatushko@rambler.ru) .

**Kabankova Elena N.** – Sevastopol State University, Sevastopol, Universitetskaya Str., 33, Russia 299053. *E-mail:* [lenatatushko@rambler.ru](mailto:lenatatushko@rambler.ru)

**Козлова Лариса Яковлевна** доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [zyatkova64@mail.ru](mailto:zyatkova64@mail.ru)

**Kozlova Larissa Ya.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [zyatkova64@mail.ru](mailto:zyatkova64@mail.ru)

**Козлова Мария Михайловна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [marinakozlova@mail.ru](mailto:marinakozlova@mail.ru).

**Kozlova Maria M.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [marinakozlova@mail.ru](mailto:marinakozlova@mail.ru).

**Корж Татьяна Николаевна** к. пед. н., доцент кафедры иностранных языков филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, 299001 Россия, Севастополь, ул. Героев Севастополя 7. *E-mail:* [korzhtatyana@yandex.ru](mailto:korzhtatyana@yandex.ru).

**Korzhtatyana N.** – Sevastopol branch of Moscow State University, Geroev Sevastopolya Str., 7, Sevastopol, Russia, 299001, *E-mail:* [korzhtatyana@yandex.ru](mailto:korzhtatyana@yandex.ru).

**Косенко Михаил Алексеевич** - магистрант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [kosenko.michael@gmail.com](mailto:kosenko.michael@gmail.com)

**Kosenko Mikhail A.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [kosenko.michael@gmail.com](mailto:kosenko.michael@gmail.com)

**Косарев Сергей Юрьевич**, доктор юридических наук., профессор кафедры «Теория и история государства и права» Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [kos4-s-pb@mail.ru](mailto:kos4-s-pb@mail.ru)

**Kosarev Sergey Ju.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [kos4-s-pb@mail.ru](mailto:kos4-s-pb@mail.ru)

**Котова Анна Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, пл. Свободы, 4, Харків, Харківська область, Украина, 61022 *E-mail:* [victorianick@mail.ru](mailto:victorianick@mail.ru)

**Kotova Anna V.** Karazin Kharkiv national University, Svobody 4, Kharkov, Ukraine. *E-mail:* [victorianick@mail.ru](mailto:victorianick@mail.ru)

**Крепкая Татьяна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка для технических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [tk20052009@mai.ru](mailto:tk20052009@mai.ru)

**Krepkaia Tatiana N.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [tk20052009@mai.ru](mailto:tk20052009@mai.ru)

**Крундышев Михаил Аркадьевич**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». 199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7/9. *E-mail:* [mikkrund@inbox.ru](mailto:mikkrund@inbox.ru)

**Krundyshev Mihail A.** Saint-Petersburg State University, Universitetskaya nab.7/9, Saint-Petersburg, Russia, 199034. *E-mail:* [mikkrund@inbox.ru](mailto:mikkrund@inbox.ru)

**Кузьмина Анна Владиславовна**, ассистент, кафедра иностранных и русского языков, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича, 191186 наб. реки Мойки, 61, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [Kuzminaania201@yandex.ru](mailto:Kuzminaania201@yandex.ru)

**Kuzmina Anna V.,** Bonch-Bruevich St.Petersburg State University of Telecommunications, Moiki emb. 61, St.Petersburg, Russia, 191186. *E-mail:* [Kuzminaania201@yandex.ru](mailto:Kuzminaania201@yandex.ru)

**Кукушкина Мария Дмитриевна**, аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института, ассистент кафедры иностранных языков для технических направлений Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [msamuilova@mail.ru](mailto:msamuilova@mail.ru)

**Kukushkina Maria D.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [msamuilova@mail.ru](mailto:msamuilova@mail.ru)

**Курпешко Надежда Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка Новосибирского государственного педагогического университета. ул. Вилуйская, д. 28, Новосибирск, Россия. 630126. *E-mail:* [kourpeshko@mail.ru](mailto:kourpeshko@mail.ru)

**Kourpeshko Nadezhda N.** Novosibirsk State Teachers Training University, Viliuiskaya Str., 28, Novosibirsk, Russia, 630126. *E-mail:* [kourpeshko@mail.ru](mailto:kourpeshko@mail.ru)

**Мамлеева Альфия Фяридовна**, соискатель кафедры английского языка для технических направлений Гуманитарного института, ассистент кафедры английского языка для технических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [mamleeva.al@gmail.com](mailto:mamleeva.al@gmail.com).

**Mamleeva Alfiya F.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [mamleeva.al@gmail.com](mailto:mamleeva.al@gmail.com).

**Никитенко Ольга Александровна**, кандидат педагогических наук, преподаватель, СПб ГБ ПОУ «Колледж «Императорский Александровский лицей», 197101, Каменноостровский пр., д. 21, лит. А. Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [Kitty.85@list.ru](mailto:Kitty.85@list.ru).

**Nikitenko Olga A.**, “Imperatorsky Alexandrovsky Lyceum”, 197101, Russia, St. Petersburg, Kamennostrovsky Pr., 21 / A. *E-mail:* [Kitty.85@list.ru](mailto:Kitty.85@list.ru).

**Никитин Сергей Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики физической культуры Института Физической Культуры, Спорта и Туризма Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [nsn1956@yandex.ru](mailto:nsn1956@yandex.ru).

**Nikitin Sergei N.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [nsn1956@yandex.ru](mailto:nsn1956@yandex.ru).

**Одинокая Мария Александровна**, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры английского для технических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [world.maria@hotmail.com](mailto:world.maria@hotmail.com).

**Odinokaya Maria A.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [world.maria@hotmail.com](mailto:world.maria@hotmail.com).

**Оленникова Марина Васильевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [mariole@mail.ru](mailto:mariole@mail.ru).

**Olennikova Marina V.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [mariole@mail.ru](mailto:mariole@mail.ru).

**Оловянная Галина Никитична**, кандидат педагогических наук, доцент факультета повышения квалификации Санкт-Петербургского государственного лесотехнического университета им. С.М. Кирова, 194021, Институтский пер., 5. Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [aleksandr.kulini@mail.ru](mailto:aleksandr.kulini@mail.ru).

**Olovyannikova Galina N.** S.M. Kirov St. Petersburg State Forestry Engineering University. 194021, Russia, St.Petersburg, Institutsky per., 5. *E-mail:* [aleksandr.kulini@mail.ru](mailto:aleksandr.kulini@mail.ru).

**Попова Нина Васильевна** доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [ninavaspo@mail.ru](mailto:ninavaspo@mail.ru).

**Popova Nina V.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [ninavaspo@mail.ru](mailto:ninavaspo@mail.ru).

**Погодина Надежда Николаевна**, старший преподаватель кафедры английского языка для физико-математических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [nezabudka597@ya.ru](mailto:nezabudka597@ya.ru)

**Pogodina Nadezhda N.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [nezabudka597@ya.ru](mailto:nezabudka597@ya.ru)

**Прими́на Ксения Владимировна** старший преподаватель кафедры романо-германских языков Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [priminakv82@mail.ru](mailto:priminakv82@mail.ru)

**Primina Xenia V.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [priminakv82@mail.ru](mailto:priminakv82@mail.ru)

**Птицына Татьяна Николаевна**, старший преподаватель кафедры романо-германских языков Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [Tanya.ptitsina@yandex.ru](mailto:Tanya.ptitsina@yandex.ru)

**Ptitsyna Tatiana N.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [Tanya.ptitsina@yandex.ru](mailto:Tanya.ptitsina@yandex.ru)

**Свиридов Дмитрий Олегович** - ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. 392 000, ул. Интернациональная, 33, Тамбов, Россия *E-mail:* [aka\\_dimon23@mail.ru](mailto:aka_dimon23@mail.ru)

**Sviridov Dmitry O.** – Derzhavin Tambov State University. 392 000, Russia, Tambov, Internatsionalnaya, 33 *E-mail:* [aka\\_dimon23@mail.ru](mailto:aka_dimon23@mail.ru)

**Сердюк Виктория Николаевна** - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. 61129, ул. Светлая 17 Харьков, Украина *E-mail:* [victorianick@mail.ru](mailto:victorianick@mail.ru)

**Serdiuk Victoria N.** Karazin Kharkiv national University, Svetlaya Str., 17. Kharkiv. Ukraine. *E-mail:* [victorianick@mail.ru](mailto:victorianick@mail.ru)

**Симон Анжелика Викторовна**, преподаватель Центра изучения английского языка ФГОУ ВО «Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ)», 107023, Россия, Москва, ул. Большая Семеновская, 38. *E-mail:* [anzhelikasimon@gmail.com](mailto:anzhelikasimon@gmail.com)

**Simon Anzhelika V.** – Moscow State University of Mechanical Engineering. Bolshaya Semenovskaya str., 38, Moscow, 107023, Russia. *E-mail:* [anzhelikasimon@gmail.com](mailto:anzhelikasimon@gmail.com)

**Смирнова Татьяна Владимировна**, кандидат химических наук, доцент Института Физической Культуры, Спорта и Туризма Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [smirnova-t@bk.ru](mailto:smirnova-t@bk.ru)

**Smirnova Tatyana V.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [smirnova-t@bk.ru](mailto:smirnova-t@bk.ru)

**Смольская Наталия Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия *E-mail:* [N.Smolskaia@yandex.ru](mailto:N.Smolskaia@yandex.ru)

**Smolskaia Natalia B.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [N.Smolskaia@yandex.ru](mailto:N.Smolskaia@yandex.ru)

**Степанова Мария Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [info@terralinguistica.ru](mailto:info@terralinguistica.ru).

**Stepanova Maria M.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [info@terralinguistica.ru](mailto:info@terralinguistica.ru).

**Сущенко Валерий Петрович**, д.пед.н., проф., руководитель Института Физической Культуры, Спорта и Туризма Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [sutshenko\\_vp@spbstu.ru](mailto:sutshenko_vp@spbstu.ru)

**Sutshenko Valery P.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 *E-mail:* [sutshenko\\_vp@spbstu.ru](mailto:sutshenko_vp@spbstu.ru)

**Сысоев Павел Викторович**, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, профессор кафедры иностранных языков Московского педагогического государственного университета, 392 000, Россия, Тамбов, ул. Интернациональная, 33 *E-mail:* [psysoyev@yandex.ru](mailto:psysoyev@yandex.ru)

**Sysoyev Pavel V.** Derzhavin Tambov State University, 392 000, Russia, Tambov, Internatsionalnaya, 33 *E-mail:* [psysoyev@yandex.ru](mailto:psysoyev@yandex.ru)

**Тарев Борис Владимирович**, профессор кафедры иностранных языков Департамента иностранных языков научно-исследовательского университета Высшей школы экономики. 115162, Москва, Шаболовская 31, Россия. *E-mail:* [boristaraev@mail.ru](mailto:boristaraev@mail.ru)

**Tarev Boris V.**, National research university of Higher School of Economics. Shabolovka str. 31. Moscow, 115162, Russia. *E-mail:* [boristaraev@mail.ru](mailto:boristaraev@mail.ru)

**Тарева Елена Генриховна**, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета. 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственных проезд, д.4. *E-mail:* [elenataraeva@mail.ru](mailto:elenataraeva@mail.ru)

**Tareva Elena G.**, Moscow City Pedagogical University. Vtoroi Selskokhoziaistvenny proezd, 4, Moscow, 129226, Russia.

**Томашевская Ксения Всеволодовна**, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет». 191023, Россия, Санкт-Петербург, ул. Садовая, 21. *E-mail:* [kseniat@imail.ru](mailto:kseniat@imail.ru)

**Tomashevskaya Kseniia V.** – St. Petersburg State Economic University. Sadovaja, 21.St.Petersburg, 191023. Russia. *E-mail:* [kseniat@imail.ru](mailto:kseniat@imail.ru)

**Ферсман Наталия Геннадиевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [natdia@list.ru](mailto:natdia@list.ru)

**Fersman Natalia G.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251, Russia. *E-mail:* [natdia@list.ru](mailto:natdia@list.ru)

**Фрицлер Наталья М.**, доктор педагогических наук, лектор Центра языковой подготовки Рур Университет Бохум (Германия), Бохум, 44801, Университетсштрассе, 150. *E-Mail:* [natalia.fritsler@gmail.com](mailto:natalia.fritsler@gmail.com)

**Fritsler Natalia M.** – Ruhr Universität Bochum, Universitätsstraße 150, Bochum, 44801, Germany. *E-Mail:* [natalia.fritsler@gmail.com](mailto:natalia.fritsler@gmail.com)

**Халяпина Людмила Петровна** доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [lhalapina@bk.ru](mailto:lhalapina@bk.ru).

**Khalyapina Liudmila P.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251, Russia. *E-mail:* [lhalapina@bk.ru](mailto:lhalapina@bk.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](mailto:umkaav@mail.ru).

**Khokhlov Alexander V.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251, Russia. *E-mail:* [umkaav@mail.ru](mailto:umkaav@mail.ru).

**Хмаренко Никита Иванович**, младший научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, 392 000, Россия, Тамбов, ул. Интернациональная, 33 *E-mail:* [PochNikita@yandex.ru](mailto:PochNikita@yandex.ru)

**Kmarenko Nikita I.** Derzhavin Tambov State University, Russia, 392 000, Tambov, Internatsionalnaya, 33. *E-mail:* [PochNikita@yandex.ru](mailto:PochNikita@yandex.ru)

**Царева Людмила Владимировна**, доцент Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица, Соляной пер. 13, Санкт-Петербург, 191028, Россия. *E-mail:* [Lyudmila.Tsaryova@gmail.com](mailto:Lyudmila.Tsaryova@gmail.com)

**Tsaryova Lyudmila V.** Russia, St. Petersburg State Academy of Art and Design named after A.L. Stieglitz, Solianoi pereulok, 13, St.Petersburg, 191028, Russia. *E-mail:* [Lyudmila.Tsaryova@gmail.com](mailto:Lyudmila.Tsaryova@gmail.com)

**Цыбина Людмила Васильевна**, заместитель декана факультета повышения квалификации Санкт-Петербургского государственного лесотехнического университета им. С.М. Кирова, 194021, Россия, Институтский пер., 5. *E-mail:* [vptsybin@mail.ru](mailto:vptsybin@mail.ru).

**Tsybina Ludmila V.** - S.M. Kirov St. Petersburg State Forestry Engineering University. Russia, 194021, St.Petersburg, Institutsky per., 5. *E-mail:* [vptsybin@mail.ru](mailto:vptsybin@mail.ru).

**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:* [shumskaya.sh@mail.ru](mailto:shumskaya.sh@mail.ru)

**Shumskaya Stanislava A.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251, Russia. *E-mail:* [shumskaya.sh@mail.ru](mailto:shumskaya.sh@mail.ru)

**Яичников Игорь Константинович**, кандидат медицинских наук, доцент, руководитель лаборатории "Биоадаптивный Инжиниринг" Института Физической Культуры, Спорта и Туризма Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail:* [20yik11@mail.ru](mailto:20yik11@mail.ru)

**Yaichnikov Igor K.** Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251, Russia. *E-mail:* [20yik11@mail.ru](mailto:20yik11@mail.ru)

**Якимович Ирина Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Брянский государственный университет. Россия, 241036, Брянск, ул. Бежицкая 14. *E-mail:* [ira.vodoley@mail.ru](mailto:ira.vodoley@mail.ru)

**Yakimovich Irina G.** Bryansk State University, Bezhitskaya str., 14, Bryansk, Russia, 241036. *E-mail:* [ira.vodoley@mail.ru](mailto:ira.vodoley@mail.ru)

**Якушева Ирина Владимировна** кандидат филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Национального исследовательского университета Высшей школы экономики. Россия, 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20. *Email:* [iyakusheva@hse.ru](mailto:iyakusheva@hse.ru)

**Yakusheva Irina V.** National Research University of Higher School of Economics. 101000, Russia, Moscow, Myasnitskaya, 20. *Email:* [iyakusheva@hse.ru](mailto:iyakusheva@hse.ru)

## АННОТАЦИИ / ABSTRACTS

### **Nikitenko O.A. Education reform in Russia as a reflection of the integrative processes**

The article is devoted to the reform of higher education in our country as a reflection of the integrative processes. The article analyzes the integrative trends in higher education; there are examples of university integration. The article provides interpretation of the terms “integration”, “integrative”, “integrated”.

**Key words:** higher professional education, integrative tendencies, integration, education reform, bachelor’s and master’s degree, integrative basis of education.

### **Voloshinova T.Yu. Algorithm of competence passport and program creation**

The article is describing the algorithm of competence passport and program creation. The samples of corresponding documents available in open sources were analyzed; the structure of the passport and the program was specified. The main and additional actions of professor-developer were defined, as well as their rational sequence; the necessary sources of information are given.

**Key words:** competence, competence passport, competence program, professor’s actions

### **Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. Distance learning models**

Distance learning is one of the modern innovative forms of teaching, which creates didactic conditions for teaching learners via individual paths. This paper is devoted to the overview of research on distance learning. The authors generalize research and highlight three distance learning models: blended learning, model “distance classroom”, and network learning model.

**Key words:** distance learning, informatization of education, innovative technologies, communicative competence

### **Tarev B.V. Advanced linguistic educational practices as innovative objects of scientific research**

The article is devoted to the new phenomenon of teaching methodology, namely, best practices of teaching foreign languages. Essential specificity of this phenomenon is studied in relation to other phenomena in the sphere of teaching methodology. Its features, allowing to differentiate practices and determine the degree of their productivity and innovation, are discussed. Some results of the educational practices are given. Positive effects of teaching practice research for the development of Russian science are presented.

**Key words:** educational practices, foreign language teaching practices, innovations in language teaching.

### **Stepanova M.M. Development of instruments for assessing quality of foreign language teaching of master students in a multidisciplinary university**

An instrument of assessing foreign language teaching quality has been developed for engineering master students based on determining the level of master students’ satisfaction as main consumers of education services. The suggested survey has been tested and the level of students’ satisfaction with different parameters has been detected. Some areas for improvement have been found, including the level of material and technical support of teaching. The highest level of students’ satisfaction has been detected for the parameter “a foreign language teacher’s performance”.



**Key words:** quality of education, quality assessment, customer satisfaction, master courses, foreign language.

**Kabankova E.N. Formation of Student's Cognitive Independence:  
Theoretical Aspects**

The article deals with the theoretical aspects of cognitive independence formation. Cognitive independence is an integrative person's quality, which is based on the intellectual abilities and skills, willingness and desire for independence, knowledge of cognitive activity methods, the activity, and adjustment of activities in accordance with the methodological aims. It has been analyzed that cognitive independence is manifested and gets its development through cognitive activity.

**Key words:** independence, activity, cognitive independence, independent work.

**Yakimovich I.G. The use of collaborative learning technologies  
at practical classes in university**

The article discusses the features of learning technologies in collaboration, reveals the specificity of this technology in practical classes at university. The comparative characteristic of the technology vs group method is given. The content of the teacher activities at all stages of collaboration technology implementation is presented.

**Key words:** technology education in collaboration, group training, intragroup and intergroup relationship, the rules of group work, interactive activity, collaboration.

**Baranova T.A. Factors of student's personal potential fulfillment  
during higher learning**

The article considers the conception of "personal fulfillment" in the framework of personal-centered approach to vocational education and defines internal and external conditions encouraging successful fostering of student's personality opportunities during higher learning. The paper represents findings of experimental research that was carried out at Peter The Great Saint-Petersburg Polytechnic University. The purpose of the research is analysis of the level of personal control, peculiarities of personality self-actualization, personality orientations and social involvement of students.

**Key words:** personal fulfillment, self-actualization, self-actualizing person, personal-centered approach, internal and external conditions, personal control, personality orientations.

**Olennikova M.V. Coping strategies of students in the examination situation**

The article discusses the students' coping strategies in the examination stressful situation. The results of experimental research of gender and professional differences in the coping strategies in managing examination stress are presented. The differences in the coping strategies between the students involved in technical and humanitarian studies were compared with reference to the level of their personal self-actualization. Correlation between indicators of coping strategies and personal self-actualization of students were identified.

**Key words:** Student, exam, coping strategies, stress, professional orientation

**Krepkaia T.N., Mamleeva A.F. The importance of humanitarian subjects for  
successful engineering graduates' employment.**

The difficulties faced by young specialists have been analyzed. The possibilities of humanitarian subjects as a solution to these problems have been considered. Theoretical works on emotional intelligence have been studied. It is concluded that the benefits of humanitarian subjects should be taken into account as emotional intelligence and competencies developed by them help engineering graduates to integrate into their professional areas effectively.

**Key words:** competitive, initiativeness, interaction, leadership skills, integration into professional activity, social competence, self-education skills, versatility, soft skills, personal qualities.

**Veshkelskiy A.S., Kosarev S. Ju. Methods of investigation of crimes as a material for improving the educational process in russian law schools**

The article considers the questions connected with the problem of reducing the quality of vocational education graduates of Russian higher legal education institutions, in part related to the teaching of criminology and forensic techniques, in particular; the approaches to the improvement of educational-methodical material and methodical-and-forensic provide practical training on forensic methodology.

**Key words:** criminalistics, forensic techniques, methods of crime investigation, tutorials, practical exercises, situational role-plays.

**Kozlova M. M., Khokhlov A. V. Formation of general cultural competence in the teaching of literary disciplines**

The article considers the problems of moral choice of the teacher when considering the works of contemporary Russian authors-constructivists the course of history of literature and art, as well as from the destructive tendencies of modern literature by the example of Vladimir Sorokin's story "Nastya". The denial of the intrinsic value of humanistic principles of human behavior, the blurring of the boundaries between good and evil, admiring unmotivated cruelty, reaching dehumanization – all this serves as a powerful tool of the reconceptualization of the public consciousness, in other words, changes in the system of basic notions of people about the norm in human behavior and the deviation from it. The danger of such works for the psychic of the readers.

**Key words:** destructive tendencies of modern literature, the works of writers of the underground, Vladimir Sorokin, the story "Nastenka", admiring unmotivated cruelty, dehumanization, reconceptualization of the public consciousness.

**Ptitsyna T.N. Second language: an objective analysis of students' activities within the "second language acquisition" theory (sla).**

It is impossible to ignore students' personality in designing a curriculum and in the progress of second language acquisition. The students are individual and due to their cognitive abilities and their personal experience their sensitivity and responsivity to the same foreign language patterns are different. There are factors that can be referred to as constant; those are beyond our control, for example: age and talent to languages. At the same time we consider personal motivation that is determined by social environment and academic program designing, by educational surroundings and student's cognitive activity control as variables, and they are of utmost importance in continual defining and addressing to approaches and methods appropriate at the corresponding to the student's progress stage of SLA.

**Key words:** foreign language, interactive language, linguistic universals, linguistic exposition, universal grammar model, the objective motivation, learning a constant factor, the variables of study.

**Krundyshev M.A. Oral Proficiency Interview testing methodology**

This article is about Oral Proficiency Interview testing methodology that was done by ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) and is used in various organizations as well as universities across the United States. This methodology helps to identify levels of proficiency. Students who are preparing for OPI should be aware of this testing methodology.

**Key words:** testing, OPI, ACTFL, language proficiency, role play, discourse, fluency in speaking the language, context, accuracy.

**Voloshinova A.D. Analysis of articles devoted to the problems of social networks and the review of their applicability to pedagogy**

The article is devoted to the analysis of contemporary articles, researching the issue of social networks. Upon the acquired results the author suggests potential ways of categorising the publications. The articles are also reviewed for the applicability in the area of pedagogy. The analysis permits to describe the main areas of potential research of social networks.

**Key words:** social networks, pedagogy, model of communication

**Oloviannikova G.N., Tsybina L.V. On the course of translation theory in training translators in professional communication in St.Petersburg State Forestry University (based on French language).**

Course in the theory of translation when preparing translators in professional communications in St. Petersburg GLTU (based on the French language). The experience of the transition from the student' Bureau of technical translation to training of translators in professional communications at the St. Petersburg State Forestry University named after SM Kirov. The basis of the training is the theory of translation at the present stage. Different approaches to the theoretical and practical aspects of translation were studied, translation of basic models, the ability to use them in the analysis of the translation process and its results.

**Key words:** theory of translation, technical translator, student desk technical translation translator in the field of professional communication, certificate of translator, translator' intuition, lexicology, terminology.

**Kuzmina A.N. Motivation for learning foreign languages in modern Russia in comparison with other countries**

A survey was carried out among students, foreign students, visitors and trainees of linguistic and technical universities in Russia, in particular, in St. Petersburg state university of telecommunications in order to determine their motivation for learning foreign languages. The time length of study, reasons, aims and ways of learning foreign languages are also dealt with in this article. Contrastive analysis of the answers helped to show the peculiarities of foreign language studies in Russia.

**Key words:** motivation, foreign languages, SPbSUT, number of languages, duration of studying, questionnaire, students.

**Sutshenko V.P., Smirnova T.V., Yaitchnikov I.K., On integration of physical training and educational programs in Peter the Great Polytechnic University Campus schedule.**

Student`s physical activity due to their movement from building to building, from chair to chair at the Peter The Great Polytechnic Campus every day sets up the very useful kind of physical loading for Healthy Life Style. The integration of the biomedical investigation and polytechnic educational digital environment may be devoted to recreation of the Human Health Potential

**Key words:** student`s physical activity, educational digital environment, Health Potential.

**Vetrova O.G. Students' conferences as a learning environment**

Potential conference activities are analyzed as the educational environment conducive to the development of communicative competence of trainees. The use of new educational technologies, introduction of advanced forms of educational process organization and active teaching methods are provided, along with the integration of education, science and innovation. Particular attention is paid to cultural differences and discursive characteristics of communication within the students' scientific conferences, which distinguishes them from other forms of academic communication.

**Key words:** conference activities, learning environment, academic discourse, communication, cultural characteristics, communication strategies, project, foreign language.

**Odinokaya M.A. World Wide Web and social network services in teacher's work in technical university**

The didactic potentials of social networks in a foreign language class are described in the article. The development of Web 2.0 technologies extremely modified modern educational process in many aspects. In according to this, appropriate to analyze lectures' practical activity in regulation of applying of social networks in their professional practice and students' educational working.

**Key words:** foreign language; technical university; information and communications technologies; interactive education technology; students' independent work; social networks; World Wide Web; service Web 2.0.

**Evstigneev M.N., Sysoyev P.V. Foreign language teacher's competence in using information and communication technologies**

This paper addresses the issue of foreign language teachers' ICT competence development. The author (a) states the importance of the problem; (b) defines terms «ICT competence» and «ICT competency» of foreign language teachers; (c) suggests components and content of ICT competency of foreign language teachers; (d) develops criteria, indicators, and levels of ICT competence of foreign language teachers.

**Key words:** ICT competence, ICT competency, informational competence, structure of foreign language teacher's ICT competence, components and content of foreign language teacher's ICT competency, criteria and indicators, levels of ICT competency of foreign language teachers.

**Shumskaya S.A. Ways to increase student participation in online courses**

The article deals with some problems of students' motivation during the independent work in a learning management system (LMS). Several methods of maintaining positive students' motivation when working in LMS are analyzed. Positive aspects of video lectures on online platforms are considered. The arising problems that are connected with the independent studying of the educational material presented in LMS are described. Methodical developments which directly influence the success of students' independent work in LMS are briefly presented

**Key words:** distance learning, learning management system, LMS, student motivation, video lecture, student interaction.

**Sysoyev P.V., Ezhikov D.A. The use of synchronous video-internet-technologies in teaching students' communication skills**

This paper addresses the issue of the development of communication skills via means of synchronous video-internet-technologies. The authors discuss the following issues: a) definitions of the term "synchronous video-internet-technologies", b) didactic features and methodological functions of synchronous video-internet-technologies, c) develop teaching algorithm of teaching students using synchronous video-internet-technologies; d) describe preparation and results of the experimental study.

**Key words:** informatization of education; foreign language education informatization; synchronous video-internet-technologies; communication skills.

**Drozдов S.V. Didactic potential of introductory-corrective course of grammar with use of information and communications technologies (MAJOR 100400 "TOURISM")**

This article is dedicated to introductory-corrective course of grammar of English language and didactic potential of used exercises. The necessity of course implementation was stated within solution of professional competences formation problem for future specialists in tourism sphere. This article describes: structure of the course; used exercises; organizational moments of

the course. Statistics of grammar knowledge level on the entry stage and final stage of educational process is also given.

**Key words:** Introductory-corrective course, exercise, educational element, grammar knowledge level, information and communications technologies, experiment, test.

### **Sviridov D.O. Characteristics of wiki for the development of students' grammar skills**

This paper is devoted to determining the properties of didactic and methodical features wiki technologies in order to create speech grammar skills of students. Based on the analysis of studies the author identifies three characteristics of teaching, playing a pivotal role in the development of students' grammatical skills based on wiki technology. These include: non-linearity, publicity and access to the history of the wiki documents.

**Key words:** informatization of language education, wiki, grammar skills, didactic characteristics

### **Odinokaya M.A. Educational module in MOODLE as a tool of organization of out-of-class students' independent work**

The problem of effective organization of out-of-class students' independent work in the practice of their learning a foreign language in technical university is considered. It is established that capabilities of ICT and a relevant educational technology allows to deemphasize active pedagogical influence to emphasize the student identity in the virtual educational environment.

**Key words:** foreign language; technical university; interactive education technology; out-of-class students' independent work; virtual environment LMS MOODLE; social network; pedagogical monitoring.

### **Pogodina N.N. MOODLE system as an instrument of media literacy development for learning a foreign language**

The article deals with the using of software products specifically MOODLE (modular object-oriented dynamic learning environment, system) which is more commonly called as remote training system (RTS) for learning a foreign language. The article gives the describing in detail of such especially important system principal ingredients such as Format, Resources, Program elements. It places emphasis on media education potential of the system which helps to form the culture of communication with media, creative and communication skills, critical thinking, the skill full was pretty of interpretation, analysis and evaluation of media texts.

**Key words:** media education, media literacy, institutional competence, learning a foreign language, modular object-oriented dynamic learning environment, system principal ingredients, culture of communication with media, creative and communication skills

### **Khalyapina L. P. Polycultural specific character of the process of globalization and its influence on changing the goals of teaching foreign languages**

The results of theoretical analysis of the process of globalization and its influence on such sphere of social life as culture is presented in the article from the point of view of such sciences as sociology, philosophy, culturology, intercultural communication and linguodidactics. On the basis of its results the author is making argumentative conclusions about the growing role of foreign languages and expressing suggestions concerning the further directions of development and investigation in the sphere of foreign language methodology and practical teaching of foreign languages in the conditions of overall globalization.

**Key words:** globalization, cultural identity, multiculturalism, relativity, intercultural communication, globalization of the English language, polylogue of cultures, polycultural competence, polycultural language person.

### **Fritsler N.M. Cultural filters and the process of communication**

The article focuses on the influencing role of mental programmes acting as cultural filters in the process of communication between business partners from different countries. Case studies taken from real-life practice show the importance of values existing both in the national management traditions and organizational cultures of the participating companies.

**Key words:** mental programming, cross-cultural communication, cultural filters

### **Zemlinskaia T. E., Fersman N. G. The communicative environment and the selfie as its modern cultural code**

The article analyses the selfie as a cultural code of today's communicative environment. Communication as a scientific sphere, the peculiarities of the communicative environment and different communication models are explored in an analysis of the nature of the selfie. The authors reconsider this global phenomenon of mass culture both as a means of self-identification and social relations modeling and as an index of a new world-wide trend.

**Key words:** communicative environment, communication, cultural code, semiotic code, perception context, communication model, cultural discourse, selfie.

### **Tsaryova L.V. English Proverbs and Quotations As a Tool of Teaching Translation in a Higher Art Institution**

The article is devoted to the project of an English- to- Russian translation textbook based on English proverbs and quotations. Special attention is given to the characteristic features of proverbs and quotations which enable them to function as an effective teaching tool. The principles of organization and the structure of the textbook are considered. Some recommendations are given on the use of the textbook in the student groups of different levels of language training, as well as in case of self-study work.

**Key words:** Proverbs, quotations, formal unity, units of constant context, reinterpretation, essence, teaching tool.

### **Korzh T. N. Teaching translation in the field of professional communication to non-linguistic students**

The article deals with the possibility of teaching translation in the field of professional communication to non-linguistic students as well as with the challenges of the process. The author focuses on the curriculum planning of LSP and translation courses, linguistic peculiarities of different registers. The process of teaching rendering into English has been shown by the example of a tailor-made course for the students majoring in Banking and Finance.

**Key words:** translation in the field of professional communication, curriculum planning, background knowledge, rendering, professional concepts, deeper meaning of the text.

### **Dudin A.A. Communicative and ethnographic approach to teaching a foreign language**

The paper is devoted to the analysis of genesis of tasks and content of communicative and ethnographic approach to teaching a foreign language and culture. The author describes the beginning of the approach and its initial tasks, which were in 1990-s, and discusses modern tasks and content 25 years later.

**Key words:** communicative and ethnographic approach, immersion, sociocultural competence, teaching culture

### **Varlamova V.N. Archetypic image of the “ tree” in a fictional text**

Abstract. The article is devoted to the archetypic image of the “tree” in modern fiction. It gives a review of different approaches to the highly complicated problem of interrelation between folklore and literature. The definition of an archetype is considered and the role of

archetypes in a fictional text is defined. The analysis of the extracts from fiction reveals close connection of symbolic meaning of the “ tree” with its archetype and allows to see the depth of the content in fiction. The importance of the research comes out of insufficiency of researches devoted to archetypic images and symbols in modern literature.

**Key words:** folklore, symbol, archetype, archetypic image of the “tree”, the world picture, fictional text.

#### **Ptitsyna T.N. Pragmatic approach to subject pronoun (sp) +/- pro-drop parameter in spanish**

A set of pragmatic rules of Subject Pronoun (SP) use in native speaker discourse has been defined in terms of pragmatic and discourse notions. The rules we propose attempt to provide a more explanatory account for SP use in Spanish discourse. The "Salient Referent" and "Switch Focus of Attention" rules are rooted in the tendency in language use to implicate an alternative interpretation. "Contrastive Focus" rule uses a stressed overt subject whenever it introduces new/non-presupposed information (typically postverbal), and when it is in (explicit or implicit) opposition to another referent in the discourse. "Pragmatic Weight" rule uses the overt SP *yo* with speech act verbs of claiming, belief, opinion, emotion, or knowledge to add pragmatic weight to your utterance, to take a firmer stance, to express a greater stake in, or emotional commitment to your assertion or to express that your utterance is highly relevant. "Epistemic Parentheticals" rule uses a null subject in epistemic parentheticals to evaluate the previous or subsequent utterance, or to hedge or mitigate the strength of, or express an evaluative commentary on the utterance. It is of the ultimate importance to have the above mentioned pragmatic rules of SP use included into the speech practice exercises for Spanish L2 students.

**Key words:** Second Language Acquisition (SLA) (Eng. - Mastering a foreign language), subjective pronoun, +/- pro / drop option.

#### **Primina X.V. Stylistics of british tabloid newspapers**

This article is devoted to the complex research of publicist newspaper style, namely the search for literary references in non-literary contexts, for example, articles from English tabloid newspapers. In particular, the linguistic material is a study of some linguistic phenomena that we encounter in practical application of the acquired knowledge. This article presents the newspaper language peculiarities drawing on essays, articles, notes, reports, comments in the most popular British tabloid newspapers: the “Daily Mail”, “Daily Express”, “Mirror”, “The Sun”.

**Key words:** text, newspaper, journalism, literary, genre, tabloid, style, vocabulary.

#### **Smolskaia N B. On text as the object of analysis in the framework of language training of a linguist**

The main features of the text as the object of linguistic analysis in the framework of language training of a linguist are considered. Theoretical works on the research of the text and its leading categories have been studied. The text as a specific aesthetic reality and the principles of its holistic structure have been analyzed.

**Key words:** text, linguistic analysis, integrity, cohesion, text category.

#### **Nikitin S.N., Sutshenko V.P. The semantics of the Russian language in the terms of theory and methodology of physical culture**

The semantics of the language signs considers their relation to designated objects, not having the nature of sign. The term "fitness" replaces the term "physical culture". An attempt is made to determine the final term, and this term is the "physical education." Physical culture can be defined by the notion of kinesiology, which has analogy in the Russian terminology. We also consider the concepts of struggle and "wrestling" as a definition of the type of exercise.

**Key words:** semantics, conceptual apparatus, the term fitness, two antonyms, the term "struggle", philosophy.

### **Taraeva E.G. Practice-oriented approach to training students: analysis of foreign experience**

The article investigates practice-oriented approach in training students at foreign universities. The approach drawing on practice is presented in the article in terms of its theoretical basis, guiding principles, adopted terminological system, proposed strategic and tactical educational practices. Examples of educational practices are provided, which can be considered productive in the system of university graduate training.

**Key words:** practice-oriented approach (an approach based on practice), educational practices, strategic and tactical educational practices, productive educational practices.

### **Kozlova L.Ya. Introduction of evaluative adjectives, denoting personal qualities**

In the article the author's method of introducing evaluative adjectives, denoting personal qualities based on lesson 1 on the topic «Personality» of the textbook Language Leader Intermediate is represented. Linguistic insight into the evaluative meaning of words connected with educational aspect of moral values is certain to make students closer to the proper understanding of both the meanings of these words and positive human values.

**Key words:** value, evaluation, evaluative adjectives, positive adjectives, negative adjectives, personality, personality traits, moral values/

### **Dashkina A.I. Forming language competence by studying foreign language songs via tutorship (language high school, teaching English)**

Forming foreign language competence of linguistic students by studying English songs was analyzed. The experience of applying songs in class was considered and a trial experiment was conducted. It illustrated that applying tutorship in working with songs is conducive to developing foreign language competence by improving phonetic, lexical and listening comprehension skills.

**Key words:** authentic songs, forming language competence, tutorship, lexical component, phonetic component, listening comprehension component, creative tasks/

### **Yakusheva I.V., Demchenkova O.A. New trends in the implementation of professionally-oriented foreign language learning in a non-linguistic university**

Presented are the principles and main stages of developing a syllabus for the first stage English language learning in the National Research University "Higher School of Economics". Preconditions of creating a new syllabus for the first year students of the Faculty of World Economy and International Affairs are considered. The experience of integration of the three aspects in the academic discipline "English language"- *English for General Purposes, English for Special Purposes, English for Academic Purposes* – is found to be useful.

**Key words:** professional orientation in training, academic skills, competences, practical needs, non-linguistic universities.

### **Babkina E.V. Psycholinguistic features of building foreign language reading competence in students of technology**

The article is devoted psycholinguistic peculiarities of building foreign language reading competence. The mechanisms of reading difficulties in building reader competence as well as their solutions are considered. Particular attention is paid to the problems of semantic and sensorimotor levels of reading. The conclusion is drawn that the gradual and purposeful acquisition of reader's competence on the basis of communicative exercises will help to improve the reading abilities of future engineers.

**Key words:** psycholinguistic features, reading competence, mechanisms of reading, sensorimotor and semantic levels of reading.



**Serdiuk V. N. Kotova A. V. Bieliayeva O. Yu. Teaching students of non-linguistic departments vocabulary at the English language lessons**

The article deals with the approaches to the studying of new English vocabulary by the students of non-linguistic departments in Karazin Kharkiv national University. The methods of the work with new lexical units in general use are analyzed. The work with the vocabulary for specific purpose at the level of words, word combinations and the text is considered. Attention is focused on the automation of self-usage of the terms in dialogues.

**Key words:** automation of terms usage, dialogic speech, communicative course, monologue, the vocabulary in general use, vocabulary for specific purpose, the level of words and word combinations, the level of the text.

**Popova N.V., Gaydukova M. A. Ways of interdisciplinary improvement of the university English language training for air traffic controllers**

The possibilities of *aviation English* and *radio phraseology* syllabi coordination with those of simultaneously taught technical disciplines are considered. Theoretical works on aviation terminology systematization and vocabulary training exercises in the existing English language textbooks for air traffic controllers have been studied. It is concluded that the benefits of interdisciplinary approach and aviation terminology systematization must be taken into account for teaching English for special purposes in higher school.

**Key words:** basic disciplines, interdisciplinary links, updating, vocabulary, terminology, examples, student manuals.

**Buteva V. E. Standards for the selection of German-based texts in the sphere of electrical engineering for special subject reading**

This paper is devoted to considering the issue of the selection of original texts in German in the sphere of electrical engineering for special subject reading. Appropriate standards of texts in German are substantiated taking into account the contemporary aims of future electrical engineers. It is concluded that the material selected in accordance with appropriate standards help to develop and improve reading competence for receiving and exchange of information.

**Key words:** special subject reading, standards for selection, authentic text, subject, information value, variation of style, simplicity.

**Tomashevskaya K.V. Teaching of contemporary russian economic vocabulary to foreign students as the systematic problem**

The possibilities of the optimization of the instruction of foreign students in economic vocabulary on the material of publicistic texts are analyzed by their agreement with economic disciplines studied in VUZ (Institute of Higher Education). Is studied theoretical work on the systematization of economic terminology and the teaching aids on the teaching RKI in economic VUZ (Institute of Higher Education). Is made the conclusion that the formation of the market economy seizes the sphere of social contact, that it is necessary to consider in the occupations in VUZ (Institute of Higher Education).

**Key words:** economic text, updating, classification, economic vocabulary, terminology, the sphere of the economy, examples, teaching aids.

**Kourpeshko Nadezhda N. The system of science vocabulary teaching**

The article is devoted to three steps to science vocabulary teaching. The target is to study three stages of vocabulary mastering. Knowing them will help MA/MSc students understand and organize new vocabulary and use a word or a phrase in a science natural, typical context.

**Key words:** vocabulary, MA/MSc student, teaching, define, classify.

### **Devel L.A. Florentine workshop for the youth 2015**

Florentine workshop on World Cultural Heritage conservation issues for the youth provides a good learning tool – a complex of conditions for the quality real interaction of languages and cultures to develop polycultural competency. It can be also recognized as a component of modernizing education and a way to secure its participants competitiveness in a globalized world

**Key words:** World Cultural Heritage conservation, polycultural education, competitiveness

### **Popova N.V., Kosenko M.A., Kukushkina M. D., Simon A. V.**

#### **Conferences on cooperation between universities and world's largest cities involving St.petersburg polytechnic university (WORLD CITIES, WORLD CLASS (WC2))**

The article presents a brief description of three conferences of the WC2 Association of Universities in 2014-2015, the participants of which were the authors of this article - professors, students and graduates of St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU). The significance of WC2 for establishing mutually beneficial relationships of universities with municipal and public organizations of large cities is emphasized in many areas. The role of SPbPU as member of this association is described and prospects of WC2 development are summarized.

**Key words:** university, city, communication, collaboration, conferences, symposia, WC2, SPbPU, projects.

### **Voloshinova T.Yu. International scientific and research conference**

#### **«A.S.Griboyedov: Russian and national literatures»**

The report is devoted to international scientific and research conference «A.S.Griboyedov: Russian and national literatures». The conference is reviewed in context of international conferences, which are devoted to the classical authors of Russian literature and are held by Erevan Brusov state university of languages and social sciences, Armenian social organization of cultural cooperation with foreign states and the Society of friendship «Armenia – Russia». The review of the subjects of the conference is given, the composition of participators is described.

**Key words:** international conference, A.S.Griboyedov, russian literature, national literatures



Научное издание

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ**  
**TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

**Ежегодный сборник**

**4 (18) 2015**

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*  
*Манцера И.В. – выпускающий редактор*

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18

Электронный адрес редакции: [voprosy\\_metodiki@mail.ru](mailto:voprosy_metodiki@mail.ru)

*Компьютерная верстка: Гришина А.С.*

---

Подписано в печать 19.11.2015 Формат 70x100/16 Печать цифровая  
Усл. печ. л. 26,25 Тираж 100 Заказ 13729b.

---

Отпечатано в типографии издательства Политехнического университета.  
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.