

Министерство образования и науки Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY
IN HIGHER EDUCATION
1(15) 2012**

ИЗДАТЕЛЬСТВО
политехнического университета
Санкт-Петербург
2012

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Акопова М.А. – д-р пед. наук, профессор – главный редактор
Алмазова Н.И. – д-р пед. наук, профессор – зам. главного редактора
Попова Н.В. – д-р пед. наук, доцент – ответственный редактор
Борзова Е.В. – д-р пед. наук, профессор
Волошинова Т.Ю. – канд. филол. наук, доцент
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
Чичерина Н.В. – д-р пед. наук, профессор

Компьютерная верстка: О.В.Волковой

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание.

С 2012 года сборник зарегистрирован в Международной системе периодических изданий (ISSN 2227-8591).

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья.

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

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

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

Адрес редакции: 195251, ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург.
Тел. редакции: 297-78-18

E-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Александрова Д.С.	7
<i>К вопросу о формировании иноязычной социокультурной компетенции студентов лингвистического факультета посредством изучения искусства страны изучаемого языка</i>	
Ольховик Н.Г.	12
<i>Социально-культурная значимость формирования речевой конфликтологической компетенции будущего специалиста в области лингвистики</i>	
Ятунина А.И.	20
<i>Влияние деятельности по обучению студентов иностранному языку на формирование языковой компетенции преподавателя</i>	
Панышева Т.Ю.	28
<i>Формирование профессиональной лексической компетенции у студентов неязыковых специальностей на базе Интернет-словарей</i>	
Красавина О.И.	34
<i>Информационная компетенция переводчика</i>	
Городенская О.К., Попова Н.В.	42
<i>Латинский язык как основа формирования профессиональной компетенции лингвистов (на примере модульного обучения)</i>	
Светозарова Н. С.	49
<i>Информационно-коммуникативные компетенции учащихся старших классов</i>	
Алмазова А.Б.	57
<i>Методологический фундамент инновационных технологий в предметной области «иностраный язык»</i>	
Сердюк В.Н.	64
<i>Мотивация – основной принцип активизации процесса обучения иностранным языкам в высшей школе</i>	
Аносова Н.Э.	70
<i>Процесс перевода в свете лингво-культурных особенностей</i>	
Сотскова О.А.	75
<i>Специфика явления переноса при обучении французскому языку как второму иностранному</i>	
Печинская Л.И.	79
<i>Проблемы смешанного обучения в высшем образовании</i>	

Шишигина О.С.	84
<i>Научный стиль речи как основа современных методик обучения студентов технических вузов иностранному языку</i>	
Брагилевский Д.Ю.	90
<i>Использование «ложных друзей переводчика» в процессе освоения иностранной лексики</i>	
Володарская Е.Б.	101
<i>Формирование навыков устного и письменного общения у студентов экономического факультета на основе анализа англоязычных текстов</i>	
Светозарова Н.С.	104
<i>Перспективы использования технологий дистанционного обучения в современном общеобразовательном учреждении</i>	
Соснина М.Н., Алмазова Н.И.	112
<i>Проблемы качества иноязычного обучения после вступления России в ВТО</i>	
Тканко В.	119
<i>Эволюция концепта «билингвальная модель обучения»</i>	
Андрианова Ю.В.	125
<i>Обучение академическому английскому языку как способ формирования готовности студентов к участию в программах академической мобильности</i>	
Кабанова Н.А.	132
<i>Использование ресурсов сети Интернет и инструментов LMS Moodle для повышения мотивации студентов (на материале английского языка)</i>	
Бойцова Е.М.	135
<i>К вопросу о преодолении трудностей при обучении аудированию на занятиях по английскому языку в вузе</i>	
Баранова Т.А.	139
<i>Актуализация бинарных методов воспитания в процессе преподавания дисциплины «Конфликтология»</i>	
Тарасов А.А.	147
<i>ФГОС и CEFR как ориентиры обучения иностранному языку в начальной школе</i>	
Сведения об авторах	154
Аннотации	156

CONTENTS

Alexandrova D.S.	7
<i>Introduction to art of the target language country as a means of foreign-language sociocultural competence formation in linguistics students</i>	
Olkhovik N.G.	12
<i>Social and cultural aspects of a linguist's communication conflict competence</i>	
Yatunina A.I.	20
<i>Occupational activities on foreign language teaching as a means of a teacher's linguistic competence</i>	
Panischeva T.U.	28
<i>Professional lexical competence formation in students from technical departments based on online dictionaries</i>	
Krasavina O.I.	34
<i>Information competence of a translator</i>	
Gorodenskaya O.K., Popova N.V.	42
<i>Latin as a foundation of a professional competence formation in linguists (on the example of modular education)</i>	
Svetozarova N.S.	49
<i>High school students' informational-communicational competences</i>	
Almazova A.B.	57
<i>Methodological foundations of innovative technologies in the "foreign language" subject</i>	
Serduk V.N.	64
<i>Motivation as the basic principle of activation of language learning process in university</i>	
Anosova N. E.	70
<i>The process of translation from the standpoint of linguistic and cultural peculiarities</i>	
Sotskova O.A.	75
<i>The peculiarities of the transfer phenomenon in teaching french as a second foreign language</i>	
Pechinskaya L.I.	79
<i>Problem of the blended learning concept in higher education</i>	
Shishigina O.S.	84

Scientific style as a basis for modern language teaching methods developed for teaching non-linguistics students

Bragilevsky D.U. 90
Using misleading words in the process of learning foreign vocabulary

Volodarskaya E.B. 101
The development of speaking and writing skills in students of the faculty of Economics on the basis of authentic English texts

Svetozarova N.S. 104
Prospects for distance learning in modern general education institutions

Sosnina M.N., Almazova N.I...... 112
The quality assessment problems in foreign language teaching after Russia's accession to the WTO

Tkanko V. 119
The evolution of the concept “bilingual education model”

Andrianova J.V. 125
Academic English education as a method of forming students’ motivation to participate in academic mobility program

Kabanova N.A. 132
Using internet resources and learning management system MOODLE in order to enhance students’ motivation (on the English language material)

Bojtsova E.M. 135
On problems of teaching listening skills at English classes at technical university and possible solutions

Baranova T.A. 139
Actualisation of binary methods of educational work in the process of teaching conflictology

Tarasov A.A...... 147
Federal state educational standards and CEFR as the guidelines in teaching foreign languages at primary school

About the authors 154

Abstracts 156

Александрова Д.С.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ИСКУССТВА СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается процесс познания искусства страны изучаемого языка как средство формирования иноязычной социокультурной компетенции. Искусство анализируется как способ передачи информации о культуре и мире тех людей, где функционирует данный иностранный язык. Делается акцент на особую роль зрительной наглядности во время обучения иностранному языку, а также о сопровождающей, семантизирующей и аккультурирующей функциях зрительной наглядности.

Ключевые слова: формирование иноязычной социокультурной компетенции, технология преподавания, культура, искусство, принцип наглядности, сопровождающая функция наглядности, семантизация, аккультурация.

Высокие темпы социального прогресса на современном этапе развития общества сопряжены с поиском путей формирования нового типа мышления, подразумевающего осмысленный и эффективный обмен культурными ценностями в международной жизни. В настоящее время становится все более очевидной необходимость взаимной информированности для лучшего ознакомления с культурой других народов, доступа каждого к достижениям культуры, поиска новых форм и областей культурного сотрудничества.

Овладение иностранным языком как средством общения обеспечивает непосредственный доступ к культуре и социальному опыту других народов, а также предполагает реализацию в процессе обучения диалога культур, открывающего более широкие возможности для межкультурного взаимодействия.

Эффективное обучение иностранному языку возможно лишь при условии использования оптимальной методически грамотной технологии преподавания. Современная методическая наука активно развивается, используя данные о связях между языком и явлениями общественной жизни, о перспективах языковой политики, о функциональной нагрузке языка в разнообразных социальных и профессиональных сферах деятельности.

В связи с увеличением количества международных контактов становится очевидным тот факт, что языковой барьер, то есть фонетические, лексические и грамматические ошибки, нарушение логики высказывания, неверное восприятие речи на слух, неправильная интерпретация семантики языковых

единиц, непонимание грамматических структур и так далее, не является единственным препятствием, которое приходится преодолевать в процессе коммуникации представителям разных культур. Эффективное общение затрудняют также различные помехи и барьеры как на уровне иноязычной культуры (незнание культурных особенностей иноязычного общества), так и на социальном уровне (незнание характерных особенностей взаимодействия различных социальных групп внутри общества, а также особенностей интеракции людей в пределах одной социальной группы). Поэтому формирование межкультурной компетенции в значительной мере зависит от наличия у коммуникантов не только устойчивых языковых навыков и речевых умений, но и достаточных социокультурных фоновых знаний, навыков и умений использования данных знаний в речи, а также адекватного представления о культуре и мире тех людей, где данный язык функционирует. В связи с этим в курсе изучения иностранных языков студентов лингвистических факультетов предлагается особое внимание уделять формированию иноязычной социокультурной компетенции, которая предполагает формирование комплекса знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его, а также социокультурных навыков, умений и способностей. Поскольку язык социален и одним из источников, из которого может быть почерпнуто содержание образования, является культура, социокультурный контекст, на наш взгляд, должен пронизывать все содержание обучения иностранному языку на данном факультете. Проблема формирования иноязычной социокультурной компетенции в данном случае отвечает задачам обновления процесса преподавания иностранного языка, который должен быть направлен на подготовку специалистов, способных адекватно осуществлять свою иноязычную профессиональную деятельность.

Формирование иноязычной социокультурной компетенции, на наш взгляд, будет более эффективным, если социокультурные особенности иноязычного общества будут изучаться в процессе познания искусства страны изучаемого языка и его обсуждения на иностранном языке. Известно, что искусство является одной из сфер культуры, отражающей восприятие человеком окружающей действительности. Культурный потенциал искусства других стран может восприниматься не только средствами родного языка, но и иностранного. Для студентов лингвистического факультета познание иной культурной реальности, ее сравнение с собственной может происходить на базе разнообразных предметов искусства, изучаемых посредством иностранного языка.

М.С. Каган считает, что искусство – «зеркало» культуры как целого, в единстве и взаимосвязи всех ее компонентов. Искусство – «код» каждой конкретной культуры в процессе ее общения с другими культурами. В этом оно схоже с языком, который тоже является кодом культуры. Функция кода вызвана потребностью в искусстве как незаменимом инструменте общения

культур [2,с.27]. Искусство дает возможность более легкого приобщения к чужой культуре, так как оно регулирует внутренние процессы, протекающие в каждом типе культуры, и способствует налаживанию связей с другими культурами. Само предназначение искусства, по мнению М.С. Кагана, состоит в его способности перенести человека в вымышленный мир образов, делая чужой опыт нашим, заставляя добывать его собственным переживанием. И тем самым раздвигает рамки эмпирического существования личности, ограниченного во времени и пространстве, позволяя ей войти в чужую культуру [3,с.94]. Искусство обращено одновременно и к нашей мысли, и к нашему чувству, оно требует от нас совместной работы понимания и переживания.

По мнению В.П. Фурмановой, предметы искусства могут привлекаться для анализа явлений общественной жизни [5,с.10]. Искусство по своей природе социально. Оно участвует в программировании поведения людей. Оно демонстрирует реальные жизненные ситуации, природные ландшафты, социальные конфликты и так далее, например, в произведениях живописи.

М.С. Каган считает, что эту свою социально-организующую функцию искусство выполняет двойко: с одной стороны, придавая эстетическое – то есть эмоционально-действенное – «облачение» различным социально организованным действиям людей, а с другой – формируя сознание каждого человека общества в духе, отвечающем нуждам и идеалам этого общества.[2,с.15-17]. Второе проявление социально-организующей функции искусства отвечает потребности социализации индивида, которая является одной из целей формирования иноязычной социокультурной компетенции. Искусство способно раздвинуть границы реального опыта жизни, давая человеку возможность «прожить» множество жизней – хотя бы в воображении – и тем самым расширить свой жизненный опыт.

Таким образом, в ходе приобщения к другой культуре у человека может сформироваться потребность в изучении искусства данного общества. Изучая искусство посредством иностранного языка, личность органически приобщается к определенным социальным ценностям, вбирает в себя опыт, накапливаемый обществом в ходе его развития и формирования, и развивается по меркам, которые предлагает данное общество. Культурный потенциал произведений искусства несет тематика и содержание, раскрывающие события общественной и культурной жизни.

Но если искусство создается людьми и, будучи социальным по назначению, создается для воздействия на других людей, то неизбежно должно представлять собой передачу некоторой информации. Оно должно быть информационным по природе. Значит, очень близко к первооснове искусства располагается его коммуникативная функция. Данные факты еще раз подтверждают связь между языком и искусством, основной функцией которого тоже является коммуникативная.

Таким образом, рассмотреть искусство в системе культуры как

программы человеческой деятельности, значит, выявить его специфическую функцию и его роль в деле социализации личности, аккультурации или, иными словами, внедрения культуры в человека, особенно тех ценностей и в тех ситуациях, которые сопряжены с наибольшими трудностями.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что необходимостью студентов лингвистического факультета является формирование иноязычной социокультурной компетенции, а в частности приобретение культурологических знаний об иноязычном обществе, в частности знаний в области искусства, то есть живописи, архитектуры, скульптуры и так далее, посредством иностранного языка. Эти знания необходимо вводить с помощью соответствующей наглядности, обладающей социокультурной значимостью.

На занятиях по иностранному языку существует два направления реализации принципа наглядности: использование наглядности в качестве средства обучения и в качестве единицы познания. В первом случае, специально подобранные зрительно-слуховые образцы (звукозапись, таблицы, схемы, ситуативные картинки, учебные фильмы, компьютерные программы и так далее) помогают студентам овладеть фонетикой, лексикой и грамматикой, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отобранного круга тем и ситуаций общения. Такой вид наглядности, безусловно, должен учитываться и на занятиях по иностранному языку студентов лингвистического факультета.

Во втором случае наглядность выступает в качестве источника информации о стране изучаемого языка. Безусловно, при формировании иноязычной социокультурной компетенции особая роль принадлежит зрительной наглядности. Ученые говорят о трех ее функциях: сопровождающей, семантизирующей и аккультурирующей [1,с.80].

Если зрительный ряд только сопровождает учебный процесс, то есть образует социокультурный фон, на котором происходит обучение, и при этом самостоятельная обучающая роль за материалами не закрепляется (они не вводятся, не актуализируются и не закрепляются), то речь идет о сопровождающей функции зрительной наглядности. Так, открывая пособие, которое насыщено репродукциями картин или изображением других артефактов, связанных с архитектурой культурно-исторических памятников страны изучаемого языка, с особенностями скульптурных изображений, с предметами декоративно-прикладного искусства и так далее, студенты бессознательно погружаются в атмосферу иноязычной культуры. В этом случае наглядность обеспечивает «социокультурную настройку» студентов и становится мощным мотивирующим фактором изучения языка [4,с.33].

Часто зрительная наглядность является незаменимой для семантизации предметов или явлений, не имеющих эквивалента в родном языке студентов или отличающихся в родном и изучаемом языках. Достоверные в социокультурном отношении семантизирующие рисунки, дополненные вербальным комментарием, где это необходимо, способствуют лучшему

усвоению культурно-ориентированных языковых единиц. В этом случае говорят о семантизирующей функции зрительной наглядности.

И, наконец, в ряде случаев картина, рисунок, изображение и другие предметы искусства сами по себе могут отражать ключевые события истории и культуры страны изучаемого языка, и таким образом, являться феноменами национальной культуры. В данном случае можно говорить об аккультурирующей функции зрительной наглядности: визуальные материалы берут на себя основную тяжесть знакомства с иноязычной культурой, приобщают студентов к ценностям и достижениям народа страны изучаемого языка. Эта функция особенно важна при формировании иноязычной социокультурной компетенции на лингвистическом факультете, так как предметы искусства не всегда можно использовать на стадии презентации языкового материала (семантизирующая функция), когда главное требование к наглядности – адекватность речевой единице, однозначность толкования, ясность, но они могут очень помочь на стадии иллюстрации знаний об иноязычной социокультурной действительности, способствующих аккультурации студентов. Кроме того, предметы искусства, как наглядность, могут быть использованы на стадии выработки навыка употребления материала, так как они создают внеязыковой стимул к речевому высказыванию студентов, создают так называемую «проблемную» ситуацию, ставят перед обучаемым задачу не только овладения определенным языковым материалом, но и использование последнего в речевой деятельности при проведении элементов искусствоведческого (например, при обсуждении картин) анализа. В частности, живопись, как наглядность, дает возможность создания творческих, ситуативно-речевых упражнений.

Таким образом, при помощи искусства, которое в данном случае используется как наглядность с ярко выраженной аккультурирующей функцией, возможен показ реалий страны изучаемого языка и обстоятельств, в которых происходит то или иное вербальное поведение носителей языка. Такое применение наглядности может быть ничуть не менее эффективными, чем само пребывание в стране изучаемого языка, так как оно создает иллюзию присутствия в той или иной стране, а с другой стороны, полностью контролируют лингвистический материал. Искусствотворчески воссоздает различные аспекты жизни таким образом, что чувственно наглядные впечатления трансформируются в художественные образы, являющиеся носителями определенных моральных, эстетических, политических и других идей.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что на современном этапе наглядность становится важным источником социокультурной информации и позволяет приобщить студентов к аутентичным культурным реалиям. А искусство, используемое при формировании иноязычной социокультурной компетенции, выполняет следующие функции в учебном процессе: социокультурную (глобально знакомит обучаемых с культурой страны изучаемого языка); иллюстративную

(иллюстрирует социокультурное явление); мотивационно-побудительную (мотивирует положительно окрашенное эмоциональное отношение студентов к учебному процессу); коммуникативно-стимулирующую (служит стимулом к иноязычному общению); эстетически-развивающую (служит средством эстетического воспитания студентов).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Верещагин, Е.М. Костомаров, В.Г.** Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного, 4-е изд. -М.: Рус.яз.,1990.-246 с.
2. **Каган, М.С.** Мир общения. – М.: Политиздат, 1988. - 319 с.
3. **Каган, М.С.** Социальные функции искусства. - Л.: Знание, 1978. - 34 с.
4. Психологические проблемы развития творческих способностей в условиях гуманизации образования: Сб. науч. трудов, под ред. Г.А. Берулава, М.Н. Семенова. - М.: Российское психологическое общество; Бийск, 1995. - 83 с.
5. **Теплов. Б.М.** Психологические вопросы художественного воспитания. – Известия АПН РСФСР, Вып. 11 отделение педагогики. - М., 1947. - с.10-11.

УДК 81'271:7.067:378.147

Ольховик Н.Г.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ЛИНГВИСТИКИ

Статья посвящена проблемам формирования речевой конфликтологической компетенции лингвиста как условия успешного профессионального общения. Отмечается увеличение проблем коммуникации на родном и иностранном языках и указываются возможные причины этого явления, которое обуславливает необходимость ориентации образовательного процесса в высшей школе на «человека говорящего». Автором описываются характерные особенности языковой личности, пути и способы формирования речевой конфликтологической компетенции. Обосновывается потребность введения в образовательный процесс вуза дисциплины «Речевая конфликтология».

Ключевые слова: Тезаурус личности, рефлексивная способность, речевая конфликтологическая компетенция, речевая конфликтология, «человек говорящий», модель языковой личности.

Сегодня ученые разных направлений лингвистической науки (прагматика, психолингвистика, теория речевых актов и т.д.) уделяют все больше внимания вопросам описания, анализа, структуризации речевого

поведения личности. Это обусловлено тем, что, во-первых, современная языковая ситуация претерпела критические изменения, вызванные резкими преобразованиями в экономической, политической, социальной и культурной жизни мирового сообщества.

Во-вторых, речевое поведение коммуникантов, несомненно, находится под влиянием новой «парадигмы существования», системы экзистенциальных ценностей, которые сформировались на рубеже веков и вобрала в себя опыт предшествующих поколений и новые ориентиры в индивидуально-личностной сфере социального общения. Ускорение темпа жизни, ужесточение техногенной и информационной обстановки, экспансия массовой культуры и средств массовой информации привели к тому, что современный человек погружается в среду, где жизненными и языковыми ориентирами оказываются «герои» и «образцы» продуктов масс-медиа низкого качества («желтая» пресса, компьютерные игры, компьютерный игровой сленг, телевизионные ток-шоу, сериалы и т.д.). В результате, резко снижается качество владения родным и иностранным языками, появляются трудности в коммуникации, сокращаются сферы самовыражения и живого общения.

В-третьих, на рынке труда существует острая потребность в конкурентоспособном, успешном специалисте в определенной области профессионального знания (под профессионализмом понимается не только способность аккумулировать знания и применять их в практической, профессионально-ориентированной деятельности, но и способность к гармоничному социально-культурному взаимодействию).

Очевидно, что социальная, культурная и языковая ситуация в современном мире требует от выпускника вуза, будущего специалиста, не только высокого уровня владения знаниями, умениями и навыками в определенной профессиональной области, но и способности к восприятию предшествующего культурно-исторического опыта, в том числе, и в сфере речевого общения (усвоение литературной нормы; осознанный выбор модели речевого поведения; овладение умениями и навыками конструктивно строить межличностное диалогическое общение, стремиться к гармонизации социально-культурной коммуникации, толерантности в межличностных отношениях и т.д.).

Таким образом, необходимо ориентировать образовательный процесс в высшей школе на «человека говорящего», способного к накоплению социокультурного опыта, общечеловеческих ценностей, достижений личностного развития, следованию корректным психологическим установкам и реализующий данные ориентиры в сфере межличностного профессионального общения.

Особую важность приобретает реализация вышеобозначенной установки в процессе подготовки специалиста в области такого гуманитарного направления, как лингвистика, поскольку именно лингвисту (переводчику, преподавателю языков, редактору и т.д.) принадлежит роль создания идеала и

ориентира в межличностном общении, как в речевом аспекте, так и в аспекте межличностного взаимодействия. При этом установление взаимосвязи между воспитательным процессом в высшей школе, направленным на развитие личности нового социокультурного типа и совершенствованием речевых тактик, стратегий, моделей, связанных с поиском «общего языка» между собеседниками, выработкой основ диалогического сотрудничества, гармонизации общения, составит, на наш взгляд, новизну методических разработок в области формирования коммуникативной компетентности будущего лингвиста-профессионала и создания технологии эффективного общения в профессиональной среде.

Одним из путей, являющихся основой технологии успешного профессионального общения, выступает формирование речевой конфликтологической компетенцией, под которой мы понимаем способность выбирать и употреблять в речи языковые средства (лексико-грамматические, синтаксические, стилистические), поведенческие модели, тактики и стратегии, обеспечивающие эффективность процесса общения.

Поскольку в процессе общения актуализируются все сферы индивидуальности, то можно считать, что речевая конфликтологическая компетенция может быть сформирована только при условии развития и совершенствования одновременно и индивидуально-личностных способностей и речевой деятельности человека. Следовательно, составляющими компонентами речевой конфликтологической компетенции выступают языковые знания, речевые, когнитивные и прагматические способности, к которым можно отнести следующие: эмпатия культурному опыту, накопленному предыдущими поколениями, адаптация к общепринятым нормам речевого и социального поведения, установление паритетности вне зависимости от социального статуса и ролей собеседника, умение понять коммуникативную идею говорящего и варьирование (реализация) замыслом, интенцией, идеей высказывания и способами языкового выражения и т.д.

Данные способности, умения и навыки характеризуют высшие, во-первых, личностные качества человека, говорящего на родном или иностранном языках, и, во-вторых, высокую степень развитости его речевой деятельности. Понятие «способность» обладает психологической природой и определяется как свойство личности, имеющее существенное значение при выполнении той или иной деятельности и не сводимое к тем или иным навыкам или умениям, которые уже выработаны у человека [11, с. 32]. Кроме того, способность (в том числе, речевая способность) формируется посредством овладения тем содержанием материальной и духовной культуры, науки, искусства, профессионального знания, которое осваивает человек в процессе обучения или подготовки к профессиональной деятельности. В этом контексте речевая конфликтологическая компетенция и составляющие ее способности понимаются как социальное по природе образование, формирующееся под влиянием социально-культурных факторов, главным образом, потребности в

общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей [4, 9, 10]. Следовательно, формирование речевой конфликтологической компетенции будущего специалиста в области лингвистического знания необходимо реализовывать в контексте развития речевых способностей и речевой деятельности на родном и иностранных языках.

По мнению ученых-психолингвистов (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) развитость речевой деятельности человека напрямую зависит от развитости всех сфер личности (интеллектуальной, эмоциональной, волевой, ценностной, экзистенциальной и т.д.) и уровня сформированности языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов). При этом, речевая деятельность, как и любая деятельность человека, характеризуется структурной организацией, которая включает определенные этапы процессов восприятия и порождения речи: мотивационно-побудительный этап; формирование и формулирование мысли; внутреннее программирование высказывания или формирование способа речевого воплощения мысли; исполнительный этап или вербализация (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Д. Кацнельсон и др.). Процесс формирования речевой конфликтологической компетенции, в свою очередь, можно считать способом развития языковой личности и речевой деятельности в целом, поскольку компоненты речевой конфликтологической компетенции ориентируют «человека говорящего» (М.М. Бахтин) на корректность, целесообразность, эффективность и успешность в общении.

Рассмотрим взаимосвязь уровней языковой личности и этапов процесса речепорождения и речевосприятия, а также определим пути и способы формирования речевой конфликтологической компетенции как условия эффективного и успешного общения. Модель языковой личности включает следующие уровни:

- нулевой, вербально-семантический, или ассоциативно-вербальная сеть, единицы которого – формы слов, лексемы, лексико-грамматические конструкции;
- первый, лингво-когнитивный, или тезаурус, единицы которого – понятия, идеи, концепты;
- второй, мотивационный, или прагматикон, единицы которого – деятельностно-коммуникативные потребности [6, с. 56].

Формирование и развитие вербально-семантического уровня подразумевает не только расширение запаса слов и словосочетаний индивида, умение правильно пользоваться им в соответствии с нормой и вариативностью нормы, но и умение оправданно употреблять в речи языковые единицы и конструкции с нарушением нормативных правил словообразования, грамматики, произношения, адаптируя собственную речь к ситуации общения. Знание и учет вариативности и оправданное нарушение языковой нормы могут стать инструментами, помогающими говорящему учитывать фактор адресата,

его стиль речевого общения, «настраивать» свою речевую деятельность на собеседника и соответствовать уровню общения, что является базовым условием формирования речевой конфликтологической компетенции.

Вербально-семантический уровень языковой личности отвечает за этап внутреннего программирования высказывания, так как именно на этом этапе осуществляется планирование речевого действия на уровне «несобственно языкового кода, сложившегося на основе языкового» [9, с. 27]. В этом аспекте для методики формирования речевой конфликтологической компетенции необходимо достичь «автоматизированности» в выборе языковой единицы, которая будет соответствовать интенции говорящего и ситуации речевого акта, поскольку интенция «имеет своим коррелятом вполне определенные лингвистические средства» [8, с. 47]. Другими словами, сам тип речевого акта определяет набор языковых средств, задает структуру и композицию речевого высказывания.

Если вербально-семантический уровень характеризуется готовностью к общению в определенных ситуациях коммуникации, то основные способности процесса продуцирования и восприятия высказывания (например, способность выбирать наиболее точное, уместное слово для выражения мысли и чувства, речевую стратегию с учетом факторов коммуникации, воспринимать высказывание в единстве формы и содержания и т.д.) являются составляющими тезауруса личности.

Тезаурус позволяет выявить жизненные установки, нравственные и духовные идеалы, которые отражают картину мира индивида. Тезаурус – это проявление внутренней речи человека, поскольку он образуется ментальными структурами и концептуальными моделями, обеспечивает поиск слов, исходя из понятий, и проявляется в содержании речевой деятельности.

Единицами тезауруса являются фреймы или схемы действий. При восприятии высказывания адресат, реагируя на пучки связей (или узлы, по Караулову Ю.Н.), осуществляет декодирование целостных фреймов на основе этих связей. Любой фрейм способен к «семантизации» в процессе общения и присутствует в нем в свернутом виде. В ходе коммуникации человек «достраивает» узлы связей, основываясь на собственном жизненном опыте, знаниях и мире и тем самым «распредмечивает» фрейм, несущий неявную прагматически релевантную информацию, связанную с различными коннотациями [6, с. 136-137]. Данный процесс сравним с процессом «сжатия» смыслового поля речевого высказывания [10] и переводом его во внутреннюю речь, посредством чего осуществляется познание новой реалии и соотнесение ее с собственной системой ценностей и установок. В аспекте структуры речевой деятельности на данном уровне актуализируются этапы формулирования мысли и вербализации, которые осуществляют контроль за выполнением речевой программы: «... в результате происходит выбор, а главное – оценка языковых средств с точки зрения адекватности выражаемой мысли» [7, с. 126].

Развитие тезаурусного уровня языковой личности непосредственно связано с расширением языкового, культурного, жизненного опыта человека, совершенствованием его когнитивных способностей и, соответственно, с формированием потребности в рефлексии [2] как стремления к освоению мира. Именно рефлексивная способность, с нашей точки зрения, является тем «толчком», который ориентирует будущего специалиста к совершенствованию личностных качеств и собственной речевой деятельности, как основополагающей предпосылки к успешному профессиональному общению.

Рефлексивная способность человека является связующим звеном между тезаурусным и прагматическим уровнями языковой личности, так как указывает на способ постижения мира и формирует мотив для продуцирования и восприятия речевого высказывания [2]. Мотив выступает «двигателем» речевой деятельности и «развертывает» ситуацию общения в аспекте конструктивности и эффективности, а целью мотива является «воздействие на других людей в процессе коммуникации» [5, с. 70].

Высший уровень языковой личности – это мотивационно-прагматический (прагматикон), который определяется интересами говорящего и ситуативными факторами общения. Этот уровень содержит сведения психологического плана, обусловленные принадлежностью языковой личности той или иной социальной группе и определяющие ценностно-установочные критерии, которые создают уникальность каждого речевого акта [2, 6]. Мотивированность говорящего приводит в действие ассоциативно-вербальную сеть и тезаурус, на уровне которых осуществляется выбор средств языка, отвечающих той или иной коммуникативно-деятельностной потребности человека.

Прагматикон языковой личности управляет мотивационно-побудительным этапом процесса речевосприятия и речепорождения, а развитие и совершенствование данного уровня является ключевым для формирования речевой конфликтологической компетенции, сущность которой заключается в способности организовывать и осуществлять эффективное общение или «сложное коммуникативно-прагматическое целое» [8, с. 49], складывающееся из лингвистического и экстралингвистического опыта человека, его оценки ситуации речевого акта и адресата, его намерений и целей и т.п.

Таким образом, формирование речевой конфликтологической компетенции будущего профессионала в такой области знаний, как лингвистика, возможно только при условии развития речевой деятельности на родном и иностранных языках во взаимосвязи с совершенствованием уровней языковой личности.

Комплексное решение этих вопросов в рамках образовательного процесса на лингвистических факультетах вуза предполагает, во-первых, междисциплинарный подход, объединяющий достижения таких направлений гуманитарного знания, как психология, лингвистика, прагматика, конфликтология; во-вторых, интегрирование теоретического опыта в область практического применения, то есть организацию и управление речевой

деятельностью будущего специалиста в сфере профессиональной коммуникации.

В этом контексте необходимо ввести в образовательный процесс подготовки лингвиста курс «Речевая конфликтология» как междисциплинарной дисциплины, объединяющей достижения современной науки и технологию эффективного общения в профессиональной деятельности. Социально-культурная значимость данной дисциплины определяется интегрированием инновационных подходов и принципов изучения закономерностей и структуры речевой деятельности в сферу реальной коммуникации, а также совершенствованием речевого поведения личности и ее адаптацией к условиям, требованиям и установкам социума.

Формирование речевой конфликтологической компетенции подразумевает овладение знаниями о теории речевого акта, психологии общения и развитие способностей говорящего на том или ином языке к «трансформации специфического субъективного языка» [4, с.85] в соответствии с выбором речевой стратегии и тактики (например, способность коммуникантов воплощать замысел высказывания в соответствующих языковых единицах и, сталкиваясь с проблемой нетождественности мысли и слова, либо обращаться к готовым шаблонам – речевые стереотипы, клише – либо создавать собственные окказиональные, образные выражения и т.д.).

Данное направление процесса формирования речевой конфликтологической компетенции требует ориентировать предлагаемый курс на анализ речевого материала в аспекте речевой конфликтологии, что подразумевает определение и интерпретацию речевых тактик и стратегий, актуальных для реальных ситуаций общения, в которых может принимать участие лингвист-специалист в качестве переводчика, преподавателя, редактора, создателя рекламных текстов и т.д. Это требует изменения критериев к отбору речевого материала и методов его анализа.

Среди наиболее важных критериев выбора речевого материала для курса «Речевая конфликтология» отметим следующие: значимость тематики и проблематики (социальная, культурная, историческая), временная актуальность, идеологическая позиционированность (однозначность или неоднозначность авторского восприятия и мнения), дискуссионность, образность речи, динамичность (критическая направленность), прозрачность модели речевого поведения автора (приверженность тактикам толерантности, компромисса, агрессивности и сотрудничества).

Примерами текстов, соответствующих критериям, могут послужить публичные выступления деятелей культуры, политики, экономики; публицистический опыт значимых для общественности журналистов; жанр интервью; современный и значимый (в положительном и отрицательном смысле) для общественности рекламный дискурс; реконструированные ситуации профессиональной сферы общения и т.д.

Речевая и развивающая направленность курса и специфика

анализируемого материала обусловили выбор методов формирования речевой конфликтологической компетенции и совершенствования языковой личности. Метод понимается нами как способ познания, который развивает продуктивное мышление (творческое, критическое, абстрактно-логическое), способность к рефлексии, осознанность и самостоятельность в выборе модели речевого поведения, умение разрушать стереотипы (в том числе, языковые) и способность к самопознанию и самоопределению. В качестве примера наиболее эффективных методов раскрытия и описания речевых тактик и стратегий, используемых участниками речевого акта, приведем следующие: смысловое сжатие, составление словаря-тезауруса текста, реконструирование картины мира автора текста, решение рефлексивных задач, поэтапное восприятие высказывания.

Предлагаемые методы воздействуют на уровни языковой личности и совершенствуют речевую деятельность человека, говорящего на родном и иностранном языках. Например, цель метода смыслового сжатия – определение «смысловых ядер» [10] на всех уровнях высказывания: языковом, эстетическом, идейном, культурном, экзистенциальном и т.д. Механизмом, обеспечивающим сжатие и формирование «смысловых ядер» является внутренняя речь, поэтому данный метод связан с ассоциативным экспериментом, который расширяет представление о значении той или иной языковой единицы, формирует в сознании символ, образ и концепт и, соответственно, развивает ассоциативно-вербальную сеть.

Метод составления словаря-тезауруса позволяет выявить особенности и способы создания лексико-смыслового пространства высказывания в целом и воздействует на тезаурус языковой личности.

Метод реконструирования подразумевает выявление картины мира языковой личности, стоящей за речевым высказыванием, ее представлений о мире, жизни, культуры, общечеловеческий и личностный опыт. Картина мира говорящего также декодируется на уровне предпочтения в выборе речевой тактики и стратегии, модели речевого поведения, что позволяет совершенствовать мотивационно-прагматический уровень языковой личности.

Таким образом, речевая конфликтология как междисциплинарная наука решает вопросы повышения эффективности коммуникации с точки зрения таких областей знания, как прагматика, психолингвистика, культура речи, стилистика, теория речевых актов, конфликтология. В этом свете видится актуальным и необходимым ввести в образовательный процесс вуза курс лекций и практических занятий в рамках речевой конфликтологии, задачами которых является формирование понятийно-категориального аппарата определенной области знаний, ознакомление с поведенческими моделями, наиболее частотными в профессиональной среде общения, речевыми тактиками и стратегиями, обеспечивающими кооперативность (сотрудничество), эффективность и конструктивность коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444с.
2. Богин, Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. – Калинин: Калининский государственный университет, 1975. – 106с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 416с.
4. Жинкин, Н.И. Язык. Речь Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 368с.
5. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432с.
6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Дом Книга, 2006. – 264с.
7. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 244с.
8. Кубрякова, Е.С. Текст и его понимание. // Русский текст. – М., 1994 - №2 – с. 18-27.
9. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Едиториал УРСС, 2003 – 312с.
10. Лурия, А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Московского университета. – 1979. 319с.
11. Теплов. Б.М. Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – с. 31-35.



УДК 81'243:378.126

Ятунина А.И.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ВЛИЯНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Предметом исследования статьи является проблема формирования языковой компетенции преподавателя иностранного языка в процессе его профессиональной деятельности. В работе проанализированы факторы, влияющие на уровень сформированности языковой компетенции педагога. На основании анализа результатов опроса, автор устанавливает, что повышение языковой компетенции происходит в результате практического применения лингвистических и общегуманитарных знаний, приобретённых преподавателем в процессе его обучения вузе и в процессе подготовки к занятиям.

Ключевые слова: Анкетирование преподавателей и студентов, Профессиональная деятельность, профессиональная компетенция, профессиональная мотивация, языковая компетенция, языковая практика.

В соответствии с концепцией деятельностного подхода усвоение содержания обучения осуществляется в процессе профессиональной деятельности. Самих знаний, без определённых навыков и умений их использования, недостаточно для подготовки специалистов. Формирование профессионально ориентированных компетенций любого специалиста, в

частности преподавателя иностранного языка, происходит в процессе деятельности в рамках его профессии.

Преподаватель иностранного языка должен владеть профессионально-ориентированной компетенцией, составляющими которой являются общепедагогическая и языковая компетенции. В данной статье мы рассмотрим, каким образом деятельность по обучению студентов иностранному языку влияет на формирование языковой компетенции преподавателя, поскольку знания в предметной области являются важнейшим показателем педагогического профессионализма. «Формирование языковой компетенции преподавателя иностранного языка тесно связано с формированием профессиональной компетенции» [6: 11] и происходит в процессе его профессиональной деятельности, т.е. при подготовке и проведении занятий по иностранному языку. В данной статье мы рассмотрим факторы, влияющие на повышение уровня сформированности языковой компетенции преподавателя.

Языковая компетенция преподавателя иностранного языка включает в себя знания о лингвистических дисциплинах (фонетика, грамматика, лексикология, стилистика), без которых невозможно грамотное владение языком, а также знания об общегуманитарных науках (история, страноведение, литературоведение), которые раскрывают сущность культуры общества [7]. На наш взгляд, такое определение языковой компетенции не отражает в полной мере её сути. Указанные дисциплины являются частью подготовки преподавателя иностранного языка в процессе его обучения в вузе, но без их применения в практической деятельности они носят теоретический характер. Языковая компетенция может считаться полностью сформированной только в том случае, если преподаватель приобретает навыки и умения использования знаний лингвистических и общегуманитарных дисциплин в своей профессиональной деятельности.

Преподавание иностранного языка «носит деятельностный характер, поскольку общение между преподавателем и учащимися осуществляется посредством речевой деятельности» [5: 99]. Именно оно способствует закреплению полученных в вузе теоретических знаний в области лингвистических дисциплин и гуманитарных наук. Исходя из этого, можно сделать вывод, что преподаватель повышает свой уровень сформированности языковой компетенции в процессе проведения занятий со студентами. В результате анкетирования, которое проводилось среди 60 студентов и преподавателей факультета иностранных языков, было выявлено, что 94% участников опроса согласились с тем, что преподавание действительно способствует совершенствованию языкового уровня (рис.1). Способствует ли деятельность по преподаванию иностранного языка формированию языковой компетенции? 6 % (4 студента) да / 94 % (62 студента) нет

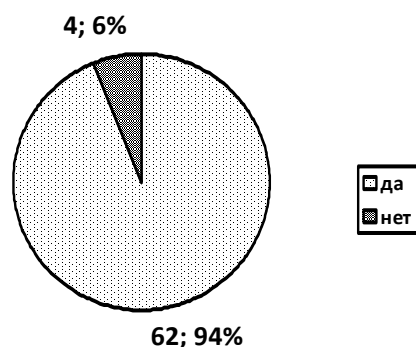


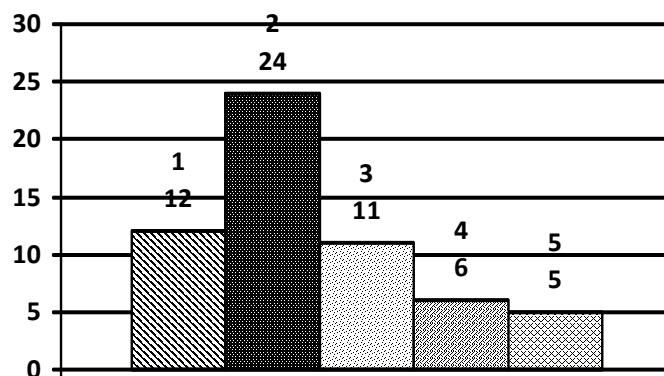
Рис.1. Результаты анкетирования среди преподавателей и студентов

Полученный результат был особенно значимым на факультете иностранных языков, поскольку многие учащиеся этого факультета ведут индивидуальные и групповые занятия. Таким образом, они могут наблюдать формирование своей собственной языковой компетенции в процессе профессиональной деятельности.

Далее мы проанализировали причины, по которым деятельность по обучению студентов влияет на уровень сформированности языковой компетенции преподавателя. В анкете предлагалось пронумеровать ряд факторов, способствующих её формированию, в порядке приоритетности (рис.2).

Факторы формирования языковой компетенции преподавателя:

1. *В процессе объяснения уже известный материал повторяется заново и, следовательно, закрепляется;*
2. *При подготовке к занятию преподавателю приходится обрабатывать большие объёмы языкового материала, а это означает, что он посвящает больше времени языковой практике;*
3. *Объяснение языкового материала студентам ведётся на иностранном языке, что создаёт преподавателю возможность дополнительной языковой практики;*
4. *Преподаватель мотивируется чувством ответственности перед учащимися, поэтому он доводит до совершенства владение материалом, который он будет им предъявлять*
5. *Студенты часто способствуют тому, что преподаватель совершенствует свой язык, поскольку они предъявляют преподавателю неизвестную ему ранее языковую информацию из различных (в том числе электронных) источников.*



- 1 - многократное закрепление известного материала
- 2 - большее количество времени на языковую практику
- 3 - практика за счёт объяснения материала на иностранном языке
- 4 - чувство ответственности как мотивирующий фактор
- 5 - знания, получаемые преподавателем от студентов

Рис.2. Факторы формирования языковой компетенции преподавателя

По мнению 44% участников опроса, основной причиной, способствующей формированию языковой компетенции преподавателя, является большое количество времени, которое он посвящает языковой практике. Это происходит потому, что при подготовке к занятию преподавателю приходится обрабатывать большие объёмы языкового материала. На этом этапе педагог часто сталкивается с необходимостью обращаться к пособиям и электронным ресурсам, как по лингвистическим дисциплинам, так и по общегуманитарным наукам. Как указывалось выше, знания, умения и навыки в данных областях являются компонентами языковой компетенции преподавателя. Таким образом, происходит «переход количества в качество, который является органичным свойством обучения» [3: 276].

Подготовка к занятию включает в себя изучение раздела учебного пособия, который подлежит прохождению, создание раздаточного материала, разработка средств наглядности, одним из которых может выступать мультимедийная презентация. Переход количества в качество происходит также потому, что преподавателю часто необходимо ознакомиться не только с материалами по общегуманитарным и лингвистическим дисциплинам, но и с большими объёмами дополнительной литературы и / или электронными ресурсами на иностранном языке. Таким образом, мы согласны с участниками опроса, которые считают, что подготовка к занятию является важнейшим фактором, способствующим повышению уровня сформированности языковой компетенции преподавателя.

По мнению 21% студентов и преподавателей, участвовавших в опросе, языковая компетенция преподавателя формируется за счёт того, что в процессе объяснения уже известный материал повторяется заново и, следовательно,

более надёжно закрепляется в памяти [4]. Таким образом, преподаватель часто имеет возможность достичь такого уровня владения языковым материалом, отобранном на подготовительном этапе, на котором информация может автоматически извлекаться из памяти.

По мнению 19% участников опроса, уровень сформированности языковой компетенции преподавателя повышается за счёт того, что он объясняет студентам учебный материал на иностранном языке. Действительно, на занятии преподаватель выступает как «организатор общения и как равноправный партнёр по диалогу» [2: 6]. Благодаря этому, происходит практика профессионального речевого общения, в памяти преподавателя закрепляются речевые единицы, которые используются при обучении студентов и в процессе управления процессом обучения.

Согласно результатам анкетирования, 10% респондентов считают, что формированию языковой компетенции преподавателя способствует то, что он мотивируется к проявлению указанной компетенции чувством ответственности перед учащимися. Для того чтобы избежать языковых ошибок на занятии, он доводит до совершенства владение материалом, который он будет предъявлять студентам. Мотивация может рассматриваться как «совокупность всех факторов (как личностных, так и ситуативных), которые побуждают человека к активности и определяют направленность его деятельности» [1: 102]. Согласно этому определению, основным фактором, побуждающим преподавателя совершенствовать свой уровень владения языком, а, следовательно, способствующим формированию его языковой компетенции, является профессиональная ответственность преподавателя за качество знаний, которые он передаёт студентам.

Некоторые участники опроса (6%) считают, что студенты часто способствуют повышению уровня сформированности языковой компетенции преподавателя, поскольку они извлекают языковую информацию из различных (в том числе электронных) источников. Действительно, на занятиях иногда возникают ситуации, когда студенты передают свои знания преподавателям. Это особенно распространённое явление в неязыковом вузе, поскольку учащиеся зачастую владеют русско-английскими терминологическими соответствиями лучше, чем преподаватель.

В последнее время часто наблюдаются ситуации, в которых учащиеся способствуют повышению языкового уровня преподавателя благодаря распространённому использованию компьютерных ресурсов в качестве основного источника информации. Благодаря их применению происходит переход к субъект-субъектным отношениям между участниками учебного процесса, поскольку как педагог, так и учащиеся получают учебный материал, применяя информационные ресурсы. Эта информация является новой для всех участников учебного процесса, и иногда студенты, которые применяют компьютер во всех областях своей жизни, могут сориентироваться в ней быстрее, чем преподаватель. Таким образом, учащиеся помогают

преподавателю повысить свой языковой уровень за счёт учебных материалов, полученных из Интернета.

На основе вышеприведённых результатов анкетирования можно сделать вывод, что факторами, оказывающими положительное влияние на уровень сформированности языковой компетенции педагога в процессе его профессиональной деятельности, являются обширная языковая практика, циклическое повторение материала, профессиональная мотивация, и информационный вклад студентов. Однако 24% участников опроса посчитали, что деятельность по обучению студентов может также снижать уровень сформированности языковой компетенции преподавателя (Рис.3).

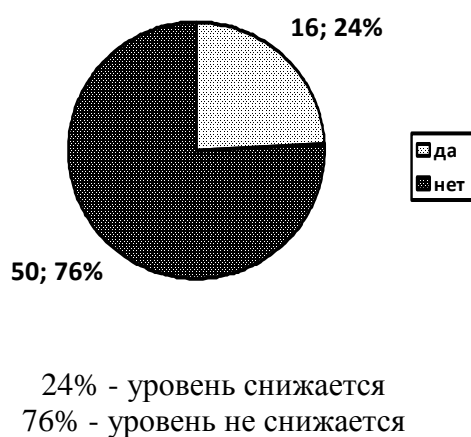
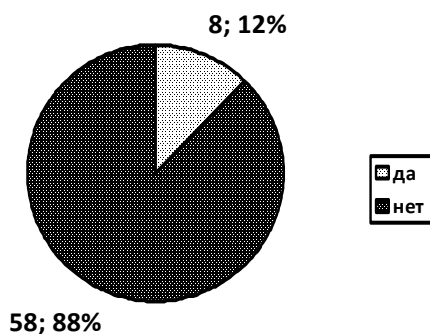


Рис. 3 Снижение уровня сформированности языковой компетенции педагога в процессе преподавания

Как указывалось выше, усвоение языка происходит за счёт циклического повторения языкового материала. Это означает, что в процессе разговора на иностранном языке учащиеся часто допускают одни и те же ошибки, которые могут произвольно запоминаться преподавателем. Однако большинство (76%) респондентов несогласно с тем, что преподавание иностранного языка может снижать уровень сформированности языковой компетенции преподавателя. Опытный преподаватель, профессионально владеющий иностранным языком, не подвержен влиянию ошибок студентов. Преподавательская деятельность будет оказывать только положительное воздействие на формирование его языковой компетенции благодаря тому, что в процессе иноязычного общения он будет замечать и исправлять ошибки студентов, получая дополнительную языковую практику.

Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод, что преподаватель совершенствует свой язык, работая в группах с любым уровнем языковой подготовки, с чем согласны 88% участников опроса (Рис 4).

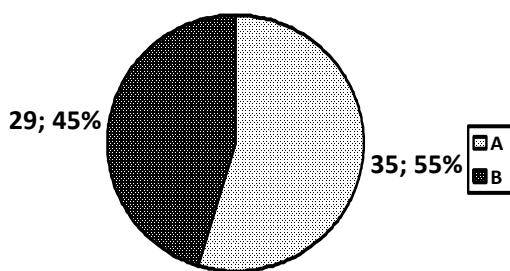


12% - уровень повышается при работе в группах с высоким уровнем языковой подготовки
 88% - уровень повышается при работе в группах с любым уровнем языковой подготовки

Рис.4. Зависимость уровня сформированности языковой компетенции от уровня языковой подготовки обучаемой группы

С одной стороны, преподавание в группах студентов, хорошо владеющих иностранным языком, способствует тому, что педагог совершенствует свой языковой уровень, поскольку на занятиях изучается более сложный материал и ведётся диалог на иностранном языке. С другой стороны, преподаватель также совершенствует свой уровень владения языком, проводя занятия в группах с низкой языковой подготовкой, поскольку он многократно повторяет учебный материал в процессе объяснения. Кроме того, формирование языковой компетенции происходит также на этапе подготовки к занятиям с группами любого уровня, что было продемонстрировано ответами респондентов на следующий вопрос анкеты.

Согласно результатам анкетирования, 55% участников считают, что языковая компетенция преподавателя в большей степени повышается на этапе подготовки к занятию, в то время как 45% респондентов расценивают само проведение занятия как более значимый фактор (Рис 5).



55%- уровень повышается при подготовке к занятию
 45%- уровень повышается при проведении занятия

Рис. 5. Этапы деятельности, способствующие формированию языковой компетенции

На диаграмме наглядно продемонстрировано, что количественный разрыв между двумя группами респондентов незначителен (10%). Это позволяет сделать

вывод, что как аудиторная, так и внеаудиторная профессиональная деятельность преподавателя в равной степени способствует формированию его языковой компетенции. На этапе подготовки к занятию деятельность преподавателя носит творческий характер и заключается в приобретении новых знаний, планировании учебного процесса и разработке дидактических материалов. Проводя аудиторное занятие, преподаватель получает опыт практической деятельности, который определяется как «способность (умение) сознательно выполнять определённое действие, применять знания на практике» [3: 185].

Из проведённого анализа результатов анкетирования можно сделать вывод, что повышение уровня сформированности языковой компетенции преподавателя иностранного языка происходит в результате практического применения на аудиторном занятии лингвистических и общегуманитарных знаний, приобретённых как на этапе его обучения в вузе, так и в процессе подготовки к занятиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Акопова, М.А.** Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в высшей школе. – СПб: Наука, 2003, 184 с.
2. **Землянская, О.В.** Профессиональная речь учителя как средство организации оптимального педагогического общения на уроках иностранного языка. – М., 2007, 51с.
3. **Подласый, И.П.** Педагогика: учебник / 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Юрайт; Высшее образование, 2010 – 574 с.
4. **Райнер, З.** Обучение и память. Минск. изд. «Вышэйшая школа», 1984, (перевод с немецкого Г.И.Куликова, печатается по книге Sinz Rainer, Lernen und Gedachtnis, 3-е издание – Берлин 1980
5. **Санникова, С.В.** «Болонские реформы: обучение иностранным языкам в рамках компетентностно-деятельностного подхода» // Школа-вуз: компетентностный подход и преподавание иностранных языков. Мат-лы Всероссийской науч.-практ. конф. Вып.2, 156 с., Новосибирск, изд-во НИПК и ПРО, 2009. – С. 96-101.
6. **Сычева, А.В.** Инновационный подход к повышению профессиональной квалификации лингвиста-преподавателя в рамках требований общеевропейских компетенций. Автореферат. Майкоп 2004. – 22 с.
7. **Трешина, И.В.** Развитие профессионально-лингвистической компетенции преподавателя иностранного языка в курсе «Профессионально-педагогическая интерпретация текста». Автореферат. Москва 2005 – 17с.



ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА БАЗЕ ИНТЕРНЕТ-СЛОВАРЕЙ

Формирование лексической компетенции является неотъемлемой частью обучения профессиональной иноязычной коммуникации. В современном контексте глобализации процесса обучения важно не только знание словаря специальности, но и умения правильно его употреблять. В данной статье освещаются основные подходы к обучению словаря профессии при помощи многочисленных Интернет-ресурсов, а также затруднения, с которыми могут столкнуться студенты в процессе изучения вокабуляра. Использование Интернет-технологий с опорой на Интернет-словари соответствует современной тенденции практического применения обучающих материалов Интернета и может служить эффективной базой совершенствования знания и практического использования профессиональной и общенаучной лексики и, таким образом, способствовать формированию лексической компетенции у студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: лексическая компетенция; монолингвистические и билингвистические словари; Интернет-ресурсы; словарь профессии; преобразование слов; сочетаемость слов.

Формирование лексической компетенции является одним из звеньев обучения профессиональной иноязычной коммуникации [1]. В современном контексте глобализации процесса обучения [2] важно не только знание словаря специальности, но и умение адекватно его употреблять. В связи с этим, одним из важных направлений является определение современных подходов к развитию вокабуляра студентов неязыковых вузов, как специалистов, которые должны быть подготовлены к письменному и устному общению в профессиональной сфере [3]. Вместе с тем подходы к обучению словарю специальности не достаточно развиты. Одним из факторов эффективного овладения иноязычным вокабуляром может быть регулярная работа с монолингвистическими и билингвистическими словарями [4]. Например, в практику обучения не введено регулярное использование современных монолингвистических и билингвистических словарей, несущих обширную информацию о лексике. Не достаточно полно используются Интернет ресурсы, предоставляющие не только аутентичные тексты по специальности, но и огромный диапазон словарей.

Для определения основных подходов к обучению словарю профессии необходимо определить, что включает в себя понятие овладения иноязычным вокабуляром. Очевидно, этот вопрос будет носить более сложный и

комплексный характер при обучении иностранному языку специальности и, в частности, при обучению столь сложному словарю, как словарю робототехники, который опирается на целый ряд технических дисциплин, таких как механика, электроника, информационные технологии и, также, в ряде случаев, на знание функционирования систем человека и животных. Соответственно, словарь специальности представляет собой интегрированную систему лексических единиц, взятых из разных областей научных знаний. В связи с этим, перспективным может быть изучение словаря специальности на базе текстов по домашнему чтению с использованием Интернет- словарей, как современной и удобной технологии обучения. Интернет в настоящее время представляет пользователю широкий диапазон словарей, обеспечивающих информацию об иноязычной лексике разных областей знаний. Согласно нашему опросу, количество студентов, регулярно пользующихся Интернет-ресурсами при выполнении домашних заданий, постоянно растет и, к настоящему времени, например, на направлении робототехника приближается к 100%. Соответственно, задания по иностранному языку с использованием Интернет ресурсов должны быть восприняты студентами позитивно. Соответственно поиск возможностей использования словаря в учебном процесса был основан на его использовании на занятиях и дома с целью углубления знаний общей и профессиональной лексики.

Следует отметить, что усвоение иноязычного словаря специальности с точки зрения современных подходов к обучению не предполагает простое автоматическое заучивание и перевод, а приобретение навыков использования лексических единиц в письменной и устной речи, а, также, при чтении и письме. Современный контекст обучения словарю опирается на понимание сложных механизмов использования слов в речи, введение таких понятий, как синонимия, антонимия, многозначность слова. Необходимо развить умение адекватно использовать слова и формулировать высказывания в зависимости от контекста, разнообразить речь синонимами и антонимами, прилагательными и наречиями. Понимание высказывания при чтении и распознавание содержания устной речи также не зависит только от знания перевода каждого отдельного слова. Знание фразовых глаголов, идиоматических выражений и сочетаемости слов, очевидно, будет служить одной из основ компетентного восприятия и формирования иноязычного текста. Однако многоплановость вокабуляра и достаточно сложные механизмы использования слов в речи создают трудности определения и разработки методических подходов к формированию иноязычной лексической компетенции.

Во-первых, необходимо обеспечить понимание учащимися многоплановости лексики, что особенно важно в случае изучения языка для специальных целей. Лексические единицы могут характеризоваться свойством полисемии, то есть их значение может меняться в зависимости от контекста высказывания. Например, фразовый глагол *back up* означает в повседневной речи "поддерживать" и является синонимом слова *support*, например – "Parents

always **back** their children **up**". В научной статье это сочетание может означать" поддерживать фактами теорию – "His scientific views **are backed up** by experimental data", а в области компьютерных технологий и робототехники это же сочетание означает – "скопировать с целью дополнительного хранения информации, например, " If you have data on the hard drive that you want to **back up** to a CD, you can use the Windows **Backup** utility to do so" или " You can **back up** files or folders to a compact disc-recordable (CD-R)".

Другой важной стороной компетентного использования иноязычной лексики является использование синонимов. Действительно, знание синонимов не только обогащает речь, но и делает ее более легкой для восприятия, позволяя избегать постоянного повторения одного и того же слова. Примером может служить часто встречаемое в технических текстах по робототехнике прилагательное *efficient*. Студенты могут самостоятельно найти в словарях Cobuild и Oxford Advanced Learners' Dictionary что, например, лексическая единица *efficient* (эффективный) имеет следующий синонимический ряд- *competent, businesslike, capable, economic, effective, organized, productive, proficient*. Такая работа со словарем позволяет существенно расширить вокабуляр учащихся, однако важно сформировать у студентов понимание того, что приведенные синонимы не всегда могут быть использованы как замена слова *efficient*, а только в одном определенном контексте. Например, сочетание *efficient approach* может быть заменено сочетаниями *productive approach* или *effective approach*, но только в контексте делового английского может быть синонимично сочетанию *businesslike approach*.

Таким образом, мы можем сказать, что формирование лексической компетенции означает также умение правильно подбирать и заменять слова в каждом новом контексте. Разработка рациональных упражнений, соответствующих задаче обучения адекватному использованию синонимов может опираться на формирование заданий на замену слов в тексте. Такие упражнения не только развивают навыки адекватного использования лексики, но и существенно расширяют словарь учащихся, так как они на практике учатся адекватно использовать синонимы и знакомятся с широким диапазоном новых лексических единиц. Следующим этапом может быть поиск синонимов в текстах по домашнему чтению и самостоятельное составление рядов близких по значению слов.

Одним из заданий, направленных на знание словосочетаний, подбор синонимов и умение правильно подбирать синонимические сочетания может быть текст с пропущенными словами (*gapped text*), подготовленный, например, на базе лексики домашнего чтения. Студентам предлагается определить, какие из слов могут быть адекватно подставлены в пробелы в тексте. Например, студентам были предложены небольшие тексты с пробелами (*gapped text*), в которые надо было подставить представленные выше текста пропущенные слова, например: *a/ limits c / artificial d/ computers e / fundamentally f / rate*. Ниже приводится часть этого текста

Some people argue that (1)..... intelligence will transcend the (2) of progress and (3).....change our lives. Ray Kurzweil has calculated that desktop.....(4) will have the same processing (5)..... as human brains by the year 2029.

В результате подстановки слов были образованы сочетания - ***artificial intelligence, limits of progress, will fundamentally change, desktop computer, processing rate.***

Следующим шагом было расширение вокабуляра на базе синонимов. Студенты должны были, используя Интернет-словарь, самостоятельно найти синонимы к часто встречающимся в подготовленном специальном тексте по домашнему чтению, изучить, приведенные в словаре примеры их употребления и определить возможность замены ряда слов данного текста их синонимами. Показательным может служить лексическая единица *artificial*, которая, согласно словарям Cobuild и Oxford Advanced Learner's Dictionary, имеет несколько синонимических рядов и может означать- созданное людьми – ***non-real, made or produced to copy something natural, created by people, not happening naturally*** или синтетический – ***not-real, synthetic*** или неискренний – ***insincere, forced.*** Студенты с помощью словаря и анализа текста приходят к выводу, что для текста по искусственному интеллекту необходимо образовать устойчивое терминологическое сочетание ***artificial intelligence***, которое по данным словарей может объясняться сочетаниями ***made or produced to copy something natural, created by people.*** При выполнении таких заданий, кроме расширения вокабуляра при поиске синонимов и примеров употребления слов в словаре, студенты приобретают опыт правильного контекстуального подбора слов для составления фраз и предложений. Например, очевидно, что для приведенного выше текста возможно использование сочетания ***artificial intelligence***, но невозможна замена лексической единицы ***artificial*** на ***insincere*** или ***forced.*** Более того, работа со словарем позволяет расширить знание и понимание возможностей употребления лексики студентов за счет изучения в словаре, например в Oxford Advanced Learners' Dictionary, примеров сочетаний ***artificial light, artificial limb, artificial fertilizer.***

Другим важным аспектом формирования лексической компетенции является умение преобразовать слова. Интересной особенностью обладают такие сочетания как фразовые глаголы, которые достаточно часто преобразовываются в существительные. Среди используемой в научных статьях лексики такого рода можно использовать достаточно частотный и уже рассмотренный выше фразовый глагол ***back up*** и существительное ***backup*** а также глагол ***break through*** и существительное ***breakthrough.*** Фразовый глагол ***hand out***-раздавать может быть преобразован в существительное ***handout*** – раздаточный материал. Если совместить работу по составлению таблиц словообразования с поиском значений этих слов на английском языке при самостоятельной работе дома, то в монолингвистическом словаре студент может также найти определения этих производных слов на английском языке,

существенно расширяющие вокабуляр и его использование. Например, определение лексической единицы *handout*, представленное в словаре *как document that is given to students in class. and that contains a summary of the lesson or the talk* вводит дополнительную лексику и сочетания. В Таблице 1 приводятся несколько примеров выполнения домашнего задания по словообразованию с объяснением слов на английском языке из Интернет Словарей.

Таблица 1. Таблица словообразования и значений слов

<u>noun</u>	<u>verb</u>	<u>adverb</u>	<u>adjective</u>
<i>Person</i> an individual	<i>To personify</i> to be an example of	<i>Personally</i> by a particular person	<i>Personal</i> your own
<i>Printer</i> a machine for printing	<i>To print</i> to produce letters, pictures on paper	---	<i>Printable</i> suitable to be printed
<i>System</i> an organized set of ideas or theories	<i>Systematize</i> to arrange something according to a system	<i>Systematically</i> methodically according to a system	<i>Systematic</i> according to a fixed system or plan

Одной из важнейших сторон обучения навыкам использования профессионального и общенаучного словаря является приобретение навыков компетентного использования сочетаемости слов [5]. Сочетание слов английского языка строго определено и может не соответствовать тем сочетаниям, которые получились бы при простом калькировании фраз и высказываний с русского на английский. Например, сочетание существительных и прилагательных достаточно строго определено – например, *acute problem* – острая проблема, а не *sharp problem*; *system malfunction* – нарушение функционирования системы, а не *system break*. Одним из вариантов самостоятельной работы студентов может быть задание на формирование словарей словосочетаний, например, на базе текстов учебных пособий и текстов по домашнему чтению. Например, для лексической единицы *malfunction* были выделены следующие словосочетания *-to cause malfunction, a computer malfunction, vulnerable to malfunction*. Для слова *request* в текстах по правилам передачи файлов студентами были найдены и занесены в словарь следующие сочетания *a request line, a request-response protocol, to initiate a request, to transfer request, to send request*.

Задания по формированию словаря специальности опирались не только на поиск значения слова, но и на самостоятельное составление учащимися таблиц синонимов, антонимов, таблиц словообразования по заданным преподавателем словам. При этом, если на первом курсе такие задания опирались на общую и общенаучную лексику, то на втором курсе вводилась общенаучная и специальная лексика. Кроме того, предполагалось, что в основе формирования иноязычной лексической компетенции должно быть не только умение пользоваться всем диапазоном знаний о слове, предоставляемым

словарем, но, и развитие навыков создания собственного словаря по Интернет материалам как текстам по домашнему чтению. При этом при работе с текстами на компьютере студенты использовали функцию компьютера “найти”, позволяющую выделить интересующее их слово и не только выделить это слово по всей статье, но и определить его частотность для данного текста. Далее, выделялись сочетания с этими словами, и составлялся словарь. Пример сочетаний из такого словаря приведен ниже:

- most modern touch screens
- common touch screens
- capacitive touch screens
- transparent touch screen
- to build a touch screen
- multipoint touch screens

Следующим этапом было непосредственное использование лексики в письменной и устной речи. Здесь перспективным оказалось, как предварительное изучение примеров употребления слов в текстах по домашнему чтению, так и составление словарей. Не менее эффективно было изучение примеров сочетаемости слов в Интернет Словарях и, в том числе, в специальном разделе Lingvo Online, и последующая подстановка изучаемых слов в заданные преподавателем мини тексты. Оказалось, что студенты, работающие по такой программе, быстрее и эффективнее осуществляют поиск незнакомых слов в словарях, анализируют тексты по домашнему чтению и передают краткое содержание этих текстов в устной и письменной речи.

Если на первом этапе обучения работе со словарем было выявлено, что студенты, на практике, ограничиваются поиском перевода незнакомых слов, то после систематического использования материалов словарей на занятиях и выполнения домашних заданий по поиску синонимов и антонимов, поиску объяснения слов на английском языке студенты научились использовать полный объем информации словаря. Поиск в словарях объяснения слов и их сочетаний, синонимов и антонимов существенно расширил их словарный запас, о чем свидетельствуют результаты диктантов на перевод словосочетаний и тестов на использование сочетаний в письменной речи. Оказалось, что студенты, регулярно работающие со словарем, выполняют лексические задания на уроке существенно быстрее и с меньшим процентом ошибок. Более того, 96% учащихся считает, что поиск информации о слове в Интернет-словарях интересен и перспективен. Использование Интернет-технологий с опорой на Интернет-словари соответствует современной тенденции практического использования обучающих материалов Интернет и может служить эффективной базой совершенствования знания и практического использования профессиональной и общенаучной лексики и, таким образом, способствовать формированию лексической компетенции у студентов неязыковых специальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Акопова, М.А.** Болонский процесс и российское высшее образование / Вопросы методики преподавания в вузе. Вып. 6. – СПб.- 2004, – С.3-11.
2. **Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.** Совет Европы.- Страсбург, 2003. – 256 с.
3. **Девель, Л.А.** Введение в лексикографию: выбор словарей. Учебное пособие для самостоятельной работы, материалы семинара. – СПб., 2005. – 30 с.
4. **Попова, Н.В.** Материалы международной конференции “Гуманитарные науки в системе высшего образования”, 1996, – С.328-332
5. **Гальскова, Н.Д., Ирисханова, К.М., Стрелкова, Г.В.** Языковой портфель-инструмент оценки и самооценки уровня владения современными языками в XXI столетии. - Журнал по проблемам образования и культуры. №3, 2000. – С. 14-29.



УДК 811.111'25:004

Красавина О.И.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕРЕВОДЧИКА

В данной статье рассматривается понятие информационной компетенции, ее критерии, уровни и условия формирования, а также важность владения данной компетенцией при профессиональном переводе. В статье уделяется пристальное внимание использованию электронных словарей, приводится их сравнение, а также рассматривается такое понятие, как «компьютерная интерактивность». Также автор статьи приводит данные эксперимента, направленного на выявление формирования переводческой компетенции.

Ключевые слова: компетенция, переводческая компетенция, профессиональная компетенция, электронный словарь, компьютерная интерактивность, перевод.

Профессионализм современного переводчика во многом зависит от умений пользования ИТ (системами МТ и ТМ, справочными сайтами, электронными словарями), знаний новых инструментов коммуникации (программ быстрого обмена сообщениями), готовности приспосабливаться к новым условиям, постоянного совершенствования свои навыков и умений. В связи с этим большое значение приобретает формирование информационной компетенции.

Термин «*информационная компетенция*» появился в 1992 году в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе», где получил трактовку как владение компьютерной техникой, готовность к ее применению, способность поиска и анализа информации.

В «Концепции модернизации российского образования» на период до 2010 г. информационная компетенция включена в систему универсальных знаний, умений, навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности.

Рассмотрению информационной компетенции специалиста и различных аспектов ее формирования посвящен целый ряд научных работ (А.П. Базаева, Е.В. Беляева, А.В. Хуторской, Н.И. Гендина, В.Л. Акуленко, О.Б. Зайцева, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев и др.), анализ которых, указывает на тот факт, что понятие информационной компетенции на сегодняшний день не является однозначно определенным.

Информационную компетенцию рассматривают, с одной стороны, как составляющую профессиональной компетентности (Б.С. Гершунский, В.В. Шапкин, Н.Х. Насырова, О.А. Кизик, Т.А. Гудкова, И.А. Зимняя), а с другой стороны, во взаимосвязи с категориями «компьютерная грамотность» (*'computer literacy'*), «информационная культура», характеризующими уровень развития личности, как составляющую информационной культуры личности (Н.И. Гендина, Н.И. Колкова., Г.А. Стародубова, И.Л. Скипор, Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев, С.Д. Каракозов).

Пол Гилстер [7] вводит также категорию «цифровой грамотности» (*'digital literacy'*), указывает на основные отличия цифровой грамотности от традиционной:

- Информация не ограничивается текстом. Компьютер позволяет использовать такие медиа-ресурсы, как видео, аудио и фото.
- Поиск информации в Интернете отличается от работы с печатной книгой или статьей: в Интернете мы чаще используем несколько источников.
- Цифровая грамотность – предполагает способность понимать, оценивать и использовать информацию из множества источников и передавать вновь созданные фрагменты информации другим (цитируется по работе Carolyn R. Pool).

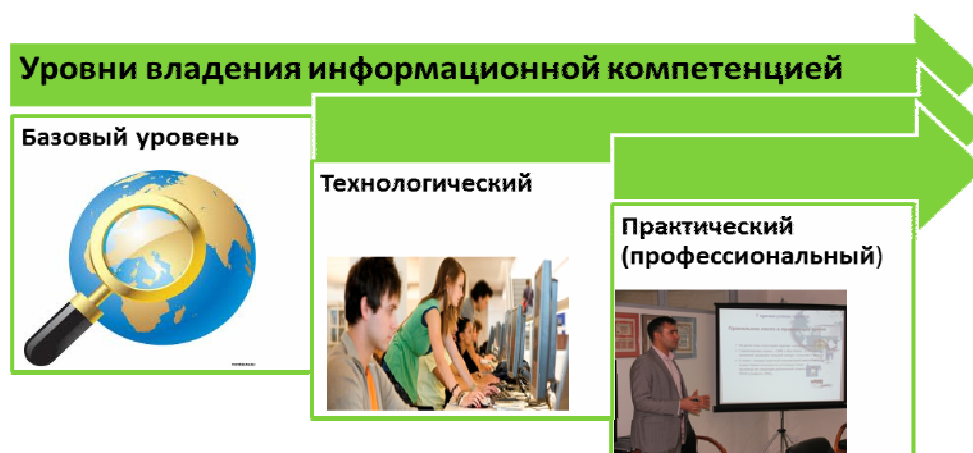
По мнению С.В. Тришиной [6], информационная компетенция – «это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» (цитируется по работе П.В. Сысоева, М.Н. Евстигнеева [6]).

По мнению Е.В. Беляевой [2, с.82], информационная компетенция включает в себя: владение навыками работы с информацией, представленной в электронном виде, знание и умение использовать рациональные методы поиска и хранения информации, умение представлять информацию в Интернет, владение современными средствами коммуникации (электронная почта, «разговорные программы» и др.), способность создавать собственные информационные ресурсы (презентации, вебстраницы и т.п.).

И.А. Зимняя [5, с.10] рассматривает информационную компетенцию как составляющую профессиональной компетентности, которая включает: прием, переработку, выдачу информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерную грамотность; владение электронной, Интернет-технологией.

Общим для этих определений является следующее: информационная компетенция неразрывно связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий и решением задач средствами новых информационных технологий.

Г.С. Панина, С.А. Дочкин, Ю.В. Клецов [11] выделяют три уровня владения информационной компетенцией:



- на базовом уровне накапливаются базовые знания, умения и навыки, необходимые для знакомства с компьютерной грамотностью; применение информационной компетенции на данном уровне минимально (владение общими приемами создания, редактирования, сохранения, копирования и переноса информации в электронном виде, представление информации средствами презентационных технологий, освоение навыков поиска информации в сети Интернет и т.д., выбор способа сетевого взаимодействия (или их комбинации), наиболее соответствующего характеру проблемы и позволяющего выработать пути ее решения наиболее оптимальными способами);

- на технологическом уровне информационная компетенция становится инструментом в осуществлении прикладной деятельности (оценка потенциала Интернет-ресурсов, степени их информативности с позиций целевой предметной области; оценка качества, средств и форм представления в глобальной сети Интернет информационного обеспечения и др.);

- на практическом (профессиональном) уровне целесообразно говорить о создании новых инструментов для осуществления информационной

деятельности.

Информационная компетенция предполагает умения самостоятельной обработки информации, принятия принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств, а также технические навыки использования компьютеров, оперирование визуальным представлением информационных процессов и моделей.

Для современного переводчика информационная компетенция, а также компьютерная интерактивность, имеют ключевое значение. *Компьютерная интерактивность* предполагает «фактическое умение пользоваться мультимедийными средствами и всем информационным пространством, умение не только сравнивать и анализировать интернет-ресурсы, но и принимать необходимые решения в онлайн-режиме» [1, с.78-79]. Переводчик должен уметь сравнивать и анализировать интернет-ресурсы, принимать необходимые решения в онлайн-режиме; быть готовым включаться в чаты, форумы, телеконференции, проекты с носителями иностранного языка.

Переводчик английского языка располагает следующими электронными ресурсами: текстовый редактор, электронные двуязычные и одноязычные словари для работы в онлайн-режиме и офлайн-режиме, Интернет, англоязычные терминологические базы данных, специализированные терминологические словари и глоссарии, программы автоматического редактирования, общие и специализированные энциклопедии, энциклопедические словари на английском и русском языках, электронные руководства по стилистике английского языка, электронные корпуса параллельных текстов и конкордансеры, электронные библиотеки, онлайн-газетные и журнальные архивы, программы «Переводческая память», программы машинного перевода, новые коммуникационные технологии и др.

Программные средства широко применяются в современной индустрии переводов и позволяют полностью или частично автоматизировать распознавание речи и текста; преобразовать различные форматы документов; извлекать термины из текста; управлять терминологией; создавать базы данных переводов; анализировать и проверять переводы.

В настоящее время на рынке программного обеспечения имеется широкий выбор словарей — от самых простых до мощных систем, объединяющих в одной программной оболочке несколько лексических баз данных — специализированных тематических словарей, последовательность подключения которых определяется пользователем (например, LINGVO). Выбор того или иного программного продукта зависит исключительно от аппаратных возможностей компьютера, которым располагает пользователь, финансовых соображений и конкретных условий, в которых работает переводчик.

Ниже представлена классификация электронных словарей:

1. *общие/ специальные:*

- общие: Webster's Online Dictionary, Cambridge International Dictionary, etc.

- специальные: Academic Press Dictionary of Science and Technology, Free On-line Dictionary of Computing, англо-русский словарь по микроэлектронике, по менеджменту, компьютерный и т.д.;

2. лингвистические/ нелингвистические (энциклопедические):

- лингвистические: Meriam-Webster English Dictionary, Cambridge Dictionaries Online, American Heritage Dictionary of the English Language, etc.;

специальные лингвистические словари: синонимов, антонимов, омонимов, сокращений, имен собственных, фразеологические, частотные и др.

однойзычные: Oxford English Dictionary, WordNet English Dictionary and Thesaurus, Dictionary of Old English, The Internet Language Dictionary, Macmillan Dictionary and Thesaurus, etc.

двухязычные: русско-английские и англо-русские словари Collins, АБВУ Lingvo, Multitran, Мультилекс и др.

3. по используемой операционной системе;

4. по способу загрузки:

- программы, которые работают только в собственной среде и не вызываются из других оболочек, например из текстовых редакторов;

- программы, загружающее ядро в оперативную память компьютера (например, "LINGVO for DOS") и могут вызываться в любой момент работы компьютера.

5. по количеству подключаемых словарных баз (словарей);

6. по возможностям расширения словарной базы;

7. по режиму перевода: автоматический пакетный (подстроченный) и интерактивный (режим "запрос — ответ") [8].

Электронных словарей сейчас выпущено довольно много, поэтому остановимся на самых известных: Lingvo компании Abbyu, МультиЛекс, разработанный фирмой МедиаЛингва, и Мультитран.

При создании словарей "**МультиЛекс**" компания МедиаЛингва создает цифровую копию известных книжных изданий. В основу электронных словарей заложены словарные базы книжных изданий, уже завоевавших популярность и признание среди переводчиков, преподавателей иностранных языков, студентов и школьников. За основу словаря МультиЛекс взят "Новый большой англо-русский словарь" под редакцией А.Д. Апресяна, а также словари В.К. Мюллера, О.С. Ахмановой, А.В. Кунина и С.А. Глазунова [9]

Также имеется расширенная версия, где к основному словарю добавлены экономико-финансовый, юридический, строительный, политехнический словари и словарь по полиграфии и издательскому делу.

Подход МедиаЛингва имеет свои недостатки:

- 1) Традиционные словари довольно серьезно отстают от языковой реальности. А электронные словари можно пополнять ежедневно.
- 2) Словари, содержащие сотни тысяч словарных статей, какими бы квалифицированными лексикографами они не составлялись, всегда содержат ошибки и неточности.
- 3) Возникновение дополнительных значений слов.
- 4) Жесткая привязка к бумажному прототипу не дает возможности исправлять и дополнять электронный словарь, тем более изменять структуру построения словарной статьи.

В электронном словаре **Lingvo 13**, в отличие от словаря МультиЛекс, есть переведенные в цифровой вид лицензированные бумажные словари – это политехнический, юридический, экономический, финансовый, медицинский, динамично пополняемый компьютерный словарь и др. Но основу Lingvo, по словам руководителя лингвистического отдела фирмы Владимира Селегея, составляет электронный словарь собственной разработки. Каждая новая версия Lingvo дополняется актуальной лексикой, и в ней исправляются найденные ошибки и неточности. Таким образом, благодаря лексикографическим исследованиям англо-русский словарь фирмы Abbuu близок к языковой практике.

Наибольшее распространение сейчас получил онлайн словарь «**Мультитран**» [10], охватывающий более 900 тематик (предметных областей), 8.000.000 терминов (каждый доступен в двух направлениях перевода). Отличие данного словаря от других существующих в том, что пополнение словаря производится пользователями на сайте. Однако это приводит к появлению многочисленных неточностей, которые не всегда видны неспециалисту в определённой области.

Пользователи сайта имеют возможность добавлять термины под своим именем в любую тематику и для любой пары языков, но редактировать и удалять они могут только свои собственные термины. Таким образом, любой желающий может вести в составе «Мультитрана» свой глоссарий, которым могут пользоваться все остальные посетители сайта. При обнаружении ошибки в словаре пользователи сообщают о ней администратору сайта, который её исправляет. Имеется общедоступная статистика всех добавленных терминов по дням, а также отдельно по всем зарегистрированным пользователям.

Поиск слов и словосочетаний производится одновременно в словарях по всем языковым парам, форуме, базе внешних ссылок и базе параллельных предложений, содержащей тексты, присланные переводчиками.

В «Мультитране» также присутствует элемент переводческой памяти – поиск словосочетаний, а не только отдельных слов.

Современные электронные словари не только значительно превосходят по объёму книжные, но и находят искомое слово или словосочетание за несколько секунд. Причем искать можно в любой форме. Некоторые, например Lingvo, встраиваются во все основные офисные приложения и выделенное

слово можно переводить нажатием нескольких клавиш.

Самое главное преимущество хороших электронных словарей – одновременный поиск не только по названию словарной статьи, но и по всему огромному объему словарей, что просто нереально в бумажном варианте.

Многие электронные словари дают возможность практиковаться в произношении выбранных слов, позволяют записывать и прослушивать собственное произношение, сравнивать график-осциллограмму собственной речи с дикторской.

Ряд электронных словарей снабжен системой быстрого заучивания новых слов. Такая система не делает из словарей учебники, но помогает в изучении новых слов.

Владение информационными технологиями и автоматизированными средствами перевода является важной составляющей переводческой компетенции. Однако ни одна из существующих электронных программ не способна предоставить качественный перевод без участия человека-переводчика, что делает актуальным обучение переводу представителей различных профессиональных направлений.

Сложности при переводе чаще всего связаны с недостаточной осведомленностью переводчика в узкопрофессиональной сфере, использованием специалистами профессионального арго, использованием в качестве терминов слов, уже существующих в повседневном языке или в других специальных областях, но соотнесенных с другими понятиями и т.д. [3, с.40]. Поэтому, например, с научно-техническим переводом лучше справится переводчик, прошедший специализированную подготовку в данной области. При возросшей потребности в профессиональном общении, которая наблюдается в данный момент во всех инженерно-технических сферах, актуальной является подготовка переводчиков из числа инженеров и числа специалистов технических областей.

В течение 2011 – 2012 учебного года нами был проведен эксперимент на кафедре английского языка №1 (для технических факультетов) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. В эксперимент были вовлечены студенты второго курса, обучающиеся на механико-машиностроительном факультете.

При разработке методики формирования переводческой компетенции нами было уделено особое внимание формированию информационной компетенции в качестве ее составляющей: было разработано пособие «Английский язык для студентов 2 курса механико-машиностроительного факультета Санкт-Петербургского политехнического университета», в котором представлен ряд заданий, формирующих информационную компетенцию [4]. По этому пособию занятия проводились в экспериментальных группах в 2011– 2012 уч. г.

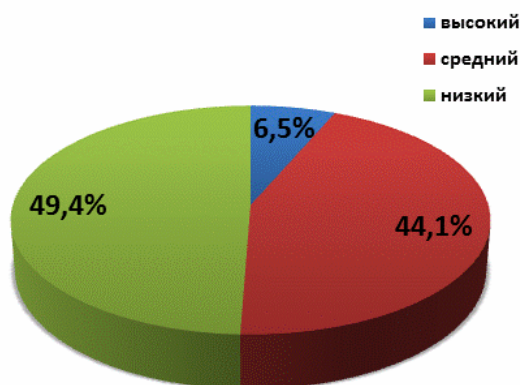
Сравнив полученные данные с результатами входного тестирования, мы констатировали, что высокий уровень (средний балл 5,0-4,5) сформированности переводческой компетенции у студентов экспериментальной группы вырос на 1,1% (в контрольной группе –

уменьшился на 0,8%), средний уровень (средний балл 4,4-3,5) вырос на 2,6% (в контрольной группе – вырос на 0,9%), низкий (средний балл 3,4-3,0) увеличился на 3,7% (в контрольной группе – увеличился на 0,1%).

Формирующий эксперимент

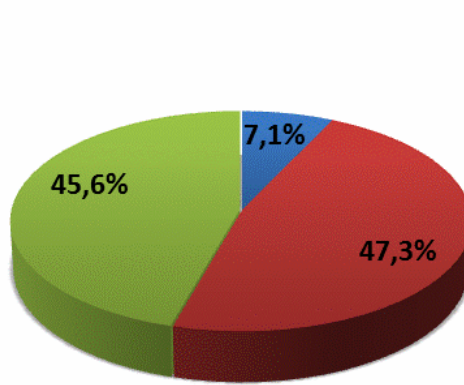
Контрольная группа

Уровень сформированности переводческой компетенции



Экспериментальная группа

Уровень сформированности переводческой компетенции



Выполнение упражнений на поиск и отбор Интернет-ресурсов на иностранном языке, а также подключение электронных онлайн-словарей и оффлайн-словарей и справочных сайтов при переводе научно-технических текстов способствуют формированию переводческой компетенции студентов, что проявилось при проведении эксперимента со студентами механико-машиностроительного факультета. Тем не менее, следует отметить, что специфика переводческой компетенции состоит в том, что даже при интенсивном использовании информационных технологий она формируется в течение длительного времени: требуется не менее двух лет регулярной практики. Это должно быть учтено при составлении программы обучения инженеров-переводчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Акопова, М.А., Попова, Н.В.** Междисциплинарная сущность компетентного подхода в высшем образовании. // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – СПб. – 2011. – № 4 (136) – С.76-80
2. **Беляева, Е.В.** Формирование информационной компетентности учащихся в процессе развития культуры мышления. // Формирование компетентностей у обучающихся в общеобразовательной и профессиональной школе. Межвузовский сб. науч. трудов. – Ульяновск, 2004.- С. 82-83
3. **Ветрова, О.Г., Гомоюнов, К.К.** Принципы и практика обнаружения и устранения

- терминологических несоответствий в научных текстах. // Вопросы методики преподавания в вузе. Под ред. Акоповой М.А., Зачевского Е.А. Вып. III. СПб. – 2001.- С.39-43
4. **Ветрова, О.Г., Красавина. О.И.** Английский язык для студентов 2 курса механико-машиностроительного факультета Санкт-Петербургского политехнического университета. СПб., 2012.- 107 с.
 5. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции-новая парадигма результата образования. // [Электронный ресурс]: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>
 6. **Сысоев. П.В., Евстигнеев, М.Н.** Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку. // [Электронный ресурс]: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf>
 7. **Carolyn R.** Pool A new digital literacy: A Conversation with Paul Gilster. Integrating Technology into Teaching. Volume 55, Number 3, NY, 1997. // [Электронный ресурс]: <http://namodemello.com.br/pdf/tendencias/tecnolnocurric.pdf>
 8. http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=1108
 9. <http://multilex.sarkor.uz/>
 10. <http://multitrans.ru/>
 11. <http://www.logrus.net/publications/ru-publications/9.aspx>

УДК 811.124:378.147

◆

Городенская О.К., Попова Н.В.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ)

Статья посвящена тому, как изучение латинского языка может сформировать профессиональную компетенцию лингвистов. Слова латинского происхождения являются терминологической основой для многих научных дисциплин. Авторы подчеркивают, что изучение латинского языка полезно не только для лингвистов, но и для специалистов других отраслей. В статье также уделяется пристальное внимание междисциплинарным связям, междисциплинарному подходу в формировании профессиональных компетенций бакалавра лингвистики по ФГОСУ третьего поколения. Описывается ресурс «Латинские заимствования в английском языке», размещенный на платформе Moodle ФИЯ.

Ключевые слова: латинский язык, профессиональная компетенция, языковая компетенция, лингвистика, модульное обучение, междисциплинарные связи, междисциплинарный подход.

Изучение латинского языка в высшей школе является обязательным компонентом для большинства гуманитарных и ряда естественнонаучных дисциплин. Исключительная роль латинского языка, бывшего на протяжении

многих веков единым литературным языком Европы и международным языком науки, определяет его важное значение для образования. Практически вся научная терминология построена на базе латинского и греческого языков. Более того, лексический фонд «мертвых языков» продолжает активно использоваться в наши дни для создания новых терминов и понятий в силу неизменности, однозначности и четкости словообразовательных элементов и моделей.

Латинские термины проникли во все отрасли науки, техники, литературы, искусства, политики, религии, общественной жизни. Знание латинской лексики и словообразования дает специалисту возможность понимать терминологию в своей области и других, смежных наук. Латинский язык, являясь ключом к европейскому словарному запасу, остается терминологической основой для многих научных дисциплин. Невозможно себе представить грамотного юриста, историка, филолога, не знающего основ латинского языка. Знание латыни вырабатывает научный подход к изучению современных европейских языков, развивавшихся под ее сильным влиянием. В наше время научно-технической революции с усилением межкультурной коммуникации и в целом – глобализации – число заимствований на латинской основе все возрастает.

В процессе обучения латинскому языку на лингвистическом факультете [6] латинская лексика изучается в сопоставлении со словарем новых языков (русского и английского языков, в первую очередь). С целью закрепления знаний по образованию дериватов введена практика ведения студентами личных словарей-гlossариев, куда заносится латинское слово в качестве производящей основы и заимствования в английском (французском, испанском языках в зависимости от языковой эрудиции студента). Поиск дериватов студенты осуществляют самостоятельно, пользуясь словарями и другими современными источниками информации. Этот вид деятельности вызывает неизменный интерес студентов, пробуждает стремление к этимологическому анализу слов разных языках. Латинские префиксы как продуктивный элемент словообразования, фонетические законы (ассимиляция) также учитываются в процессе поиска дериватов. К примеру, латинская основа глагола *ponere*, *positum* (класть, ставить) в сочетании с приставками дает целый ряд заимствований, различающихся по значению в зависимости от значения префикса (*component*, *compose*, *deposit*, *disposition*, *expose*, *impose*, *opponent*, *preposition*, *postpone*, *propose*, *repose*, *transposition* и т.д.). Подобная работа не имеет целью охватить все огромное количество дериватов – это невозможно в принципе.

Главная задача заключается в том, чтобы приучить студентов видеть латинскую основу заимствований, уметь прогнозировать значение слова на основе его словообразующих частей, грамотно пользоваться научной терминологией в будущей деятельности. Исследование *судьбы* слов из единого источника значительно расширяет лингвистический кругозор, позволяет практически устанавливать языковые связи, делает языковую картину мира

более целостной. Для того, чтобы лингвисты лучше осознавали присутствие латинских заимствований в современных языках, базовые знания латыни, полученные в дисциплине первого курса «Древние языки и культуры», необходимо поддерживать и при изучении профилирующих дисциплин по первому иностранному языку на последующих курсах. В конечном итоге это поможет сформировать лингвистическую и общекультурную компетенции студента-лингвиста, навыки проведения исследования, работы с различными источниками информации.

Прежде чем перейти к описанию созданного нами элективного междисциплинарного мобильного дидактического модуля «Латинские заимствования в английском языке», нацеленного на актуализацию латинского влияния в современном английском языке при изучении дисциплин первого иностранного языка, рассмотрим существенные аспекты формируемой профессиональной компетенции лингвистов.

Лингвистическая (языковая) компетенция (ЛК) студентов лингвистического профиля является важнейшей профессиональной компетенцией обучающихся, формируемой всеми языковыми дисциплинами программы обучения. Интересно отметить, что в научном описании этой основополагающей компетенции она рассматривается, в основном, как достояние среднестатистического гражданина, который, прежде всего, хорошо владеет своим родным языком. Что касается рассмотрения этой компетенции как профессионально значимой компетенции преподавателя иностранного языка, то сведения о ее составе можно почерпнуть из ФГОСа третьего поколения по направлению «лингвистика», что и будет нами проиллюстрировано.

Появившись впервые в работах известного американского лингвиста Н.Хомского, терминологическое сочетание «языковая компетенция» означало «способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения» [цит. по: 11: 91], что подразумевало способности, необходимые для выполнения различных видов деятельности на родном языке. Это определение в дальнейшем уточнялось многими российскими лингвистами [2, 3, 4, 7, 13 и др.], в результате чего оно стало охватывать и иностранные языки. Так, рассматривая языковую компетенцию как составляющую профилирующей коммуникативной [3, 13, 5 и др.] компетенции, указанные авторы, а также авторы примерной программы для неязыковых вузов и факультетов, рассматривают также навыки использования языковых знаний в речевой деятельности на иностранном языке.

В материалах Совета Европы ЛК понимается как «знание и способности использовать формальные средства для создания грамматически правильных и значимых высказываний на языке» [14: 42] и подразделяется на лексическую, грамматическую, семантическую и фонологическую составляющие. В более поздних документах Совета Европы в структуре ЛК дополнительно

выделяются орфографическая и орфоэпическая составляющие [10], но в профессиональном ракурсе искомая ЛК по-прежнему не рассматривается.

В словаре методических терминов ЛК определяется как «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста» [1: 407]. По мнению авторов, обучающиеся обладают языковой компетенцией, если они имеют представление о системе изучаемого языка и могут пользоваться этой системой на практике. Применительно к лингвистическому образованию данное определение может применяться с указанием *повышенного уровня* владения системой сведений об изучаемых иностранных языках и способностью и готовностью использовать *навыки передачи знаний обучающимся*.

Что касается ФГОСа третьего поколения [15], в котором результаты обучения сформулированы в терминах компетенций, то основными профессиональными компетенциями бакалавра лингвистики, будущего преподавателя, являются следующие:

владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей (ПК-1);

владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания - композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями (ПК-4);

умение свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ПК-5);

владение основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ПК-6);

владение средствами и методами профессиональной деятельности учителя или преподавателя иностранного языка, а также сущностью и закономерностями процессов преподавания и изучения иностранных языков (ПК-31) и многие другие.

Мы привели в качестве примеров только 6 из 44 профессиональных компетенций ФГОСа, но даже из этого краткого списка складывается более четкое представление о составляющих лингвистической компетенции для профессионалов лингвистического образования. Обобщая данные компетенции, мы можем констатировать, что языковая компетенция лингвистов – это сложное лингводидактическое понятие, включающее фундаментальные знания иностранных языков и навыки практического использования всех языковых средств в соответствии с закономерностями преподавания иностранных языков.

Для того чтобы рассмотреть дидактический вклад междисциплинарного подхода в формирование указанных компетентностных составляющих

лингвистов, необходимо учесть еще две важные для нас междисциплинарные компетенции бакалавров ПК-37 и ПК-38, в которых формулируется умение бакалавров «структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности» и обладание «способностью их творческого использования и развития в ходе решения профессиональных задач (ПК-37), а также умение «видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин» и понимание их значения для будущей профессиональной деятельности (ПК-38). Именно симбиоз двух указанных категорий компетенций и формируется нами в рамках созданного нами дидактического модуля междисциплинарного синтеза: «Латинские заимствования в английском языке», который нацелен на создание дидактических условий для интегрированного обучения первому иностранному языку.

Под интегрированным обучением иностранному языку мы понимаем такое последовательное изучение двух иностранных языков, при котором в процессе изучения первого иностранного языка формируются знания, умения и навыки, которые могут быть использованы при изучении второго иностранного языка. Под первым языком в контексте междисциплинарного модуля ММДМ-1 подразумевается латинский язык, при изучении которого формируются знания, обладающие высокой ценностью для изучения второго иностранного языка, т.е. английского. В число формируемых умений можно включить умение понимать ранее незнакомые слова, содержащие латинские морфемы, а также значение слова на основе знания о значениях морфем

Вслед за исследователями, мы также считаем, что для того, чтобы сформировать умение понимать ранее незнакомые иностранные слова, содержащие латинские морфемы, должна пополняться «копилка» латинских морфем, выполняться лингвистические упражнения, направленные на поиск и понимание латинских морфем в словах современных европейских языков. Нам представляется, что именно междисциплинарный дидактический модуль, в котором обеспечивается интеграция латинского и англоязычного компонентов может акцентировать межъязыковые связи между двумя изучаемыми языками и соответствующими лингвистическими дисциплинами.

Предлагаемый нами междисциплинарный модуль [12] ориентирован, прежде всего, на принимающую дисциплину «Практический курс первого иностранного языка», основной задачей которой является обучение практическому владению разговорно-бытовой, художественной и общественно-политической речью для активного применения иностранного языка, как в повседневном, так и в профессиональном общении. Курс ориентирован на обучение культуре иноязычного устного и письменного общения на основе развития общей, лингвистической, прагматической и межкультурной компетенций, способствующих во взаимодействии с другими дисциплинами формированию профессиональных навыков студентов. Важную роль при изучении практического курса первого иностранного языка играет развитие лексических навыков обучающихся, которые способствуют овладению

студентами определенными когнитивными приемами, позволяющими совершать познавательную и коммуникативную деятельность в широком контексте. Именно развитие лексических навыков получит дополнительные стимулы от разработанного нами междисциплинарного модуля.

Следующая далее в программе подготовки лингвистов языковая дисциплина «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» является продолжением практического курса и ориентирована на обучение культуре иноязычного устного и письменного общения на основе развития общей, лингвистической, прагматической и межкультурной компетенций, способствующих во взаимодействии с другими дисциплинами формированию профессиональных навыков студентов. Дисциплина готовит лингвистов к практическому использованию английского языка в их будущей профессиональной деятельности. Дополнение учебно-методических материалов этой дисциплины любыми видами упражнений по сопоставлению лексики на латинской основе расширяют диапазон заданий, делая учебный процесс более мотивированным и разнообразным.

Междисциплинарный модуль способствует также подготовке обучающихся к усвоению *лексикологии*, поскольку в данном модуле затрагиваются такие важные категории лексикологии как *семантическая структура слова, моносемия и полисемия лексических единиц*. По окончании курса студент должен владеть основными способами словообразования, такими как аффиксальным словообразованием, конверсией, основными типами сложных слов, усеченными словами и аббревиациями, а также специфическими чертами словообразования иностранного языка в сопоставлении с русским.

Акцентирование межъязыковых связей между латинским и английским языками при изучении латыни на первом курсе обучения лингвистов, а также продолжение актуализации межъязыковых связей на последующих курсах представляется нам важным ресурсом освоения лексического аспекта последующих дисциплин. На основании всего вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что интегрированное изучение латинского и английского языков способствует формированию базовых профессиональных компетенций обучающихся по направлению «Лингвистика». Следует отметить, что наиболее перспективным направлением, ввиду тесной связи двух языков, является развитие компенсаторной субкомпетенции [9], предполагающей развитие языковой догадки, в результате формирования которой студенты существенно расширяют свой лингвистический потенциал.

Таким образом, интегративное качество формируемой нами профессиональной лингвистической компетенции поддерживается, прежде всего, изучением дисциплины *Древние языки и культуры*, а также дополнительными материалами элективного междисциплинарного мобильного дидактического модуля «Латинские заимствования в английском языке», размещенного в виртуальной среде *Moodle* факультета иностранных языков СПбГПУ. Указанный модуль, содержащий большое количество лексических

упражнений на использование латинских словообразовательных элементов в английском языке, задания по определению латинского источника в словах английского языка и тесты на латинские заимствования, адресован широкой целевой аудитории, которая, прежде всего, подразумевает лингвистов, но может включать и студентов, магистрантов и аспирантов других направлений. При изучении материалов данного элективного модуля в профилирующих дисциплинах ООП направления *Лингвистика*, таких как «Практический курс первого иностранного языка» и «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка»[8], будет развиваться основная профессиональная компетенция лингвистов, их языковая догадка и общая эрудиция.

В связи с этим можно сделать вывод, что создание дидактических условий междисциплинарного синтеза, реализованных в указанном модуле межъязыкового взаимодействия, будет способствовать углублению профессионализации при обучении бакалавров лингвистики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Азимов, Э. Г.** Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. **Бердичевский, А.Л.** Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М., Высшая школа, 1989. –103 с.
3. **Бим, И. Л.** Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М., 2007. – С. 156–162.
4. **Вяжютнев, М. Н.** Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностр. языки в шк. – 1975. № 6. – С. 55–64.
5. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. [Электронный ресурс]. – М., 2009 <http://fgosvpo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf>
6. **Кацман, Н.А., Покровская, З.А.** Латинский язык. М.: Владос., 2010. – 278 с.
7. **Колшанский, Г. В.** Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // ИЯШ, №1, 1985. . – С.10-14.
8. Лингвистика. Профиль «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация». Учебно-методический комплекс магистерской программы по направлению 035700.68 / Под ред. Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В. - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 327 с.
9. **Молчанова, Ю. А.** Компенсаторная компетенция и пути ее формирования у студентов неязыкового вуза на занятиях по иностранному языку // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета 2009, Том.3, №2. – С. .123-126.
10. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001. М., МГЛУ, 2005. 248 с.
11. **Оглуздина, Т.П.** Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестник ТГПУ. – 2011– Вып.2 (104). – С. 91-94.
12. **Попова, Н.В.** Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины *Иностранный язык*). – Дис.на соиск. уч.степ. д.п.н., 2011. 585 с.

13. **Сафонова, В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. 237 с.
14. Современные языки: изучение, преподавание, оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Проект 2. Совет по культурному сотрудничеству. Комитет по образованию. Страсбург, 1996. 145 с.
15. Федеральные ГОС ВПО третьего поколения // Департамент методического обеспечения СПбГПУ : [сайт]. – [СПб.], 2011. – URL: <http://uap.spbstu.ru/fgos>

УДК 373.5:004

Светозарова Н. С.
Московский гуманитарный
педагогический институт

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Автор рассматривает понятие и признаки информационной компетенции, отмечает необходимость и особенности ее формирования у учащихся старших классов. Особое внимание в статье уделяется умениям, навыкам и способам деятельности старшеклассников, владеющих информационной компетенцией, и подчеркивается важность способности применять полученные знания на практике. Автор также рассматривает динамику развития информационной компетенции и перечисляет методы, которые используются при формировании данной компетенции у учащихся старших классов.

Ключевые слова: информационная компетенция, формирование информационной компетенции, информационное образование, информационная деятельность, компьютерные технологии

В условиях стремительной смены информационных потоков и используемых технологий, когда возрастает необходимость развития умений адаптироваться в информационном обществе, особую значимость приобретает развитие информационно-коммуникативной компетентности личности.

Именно с появлением новых педагогических инструментов – компьютерных технологий – существенно меняются не только формы и методы обучения, но и подходы к воспитанию личности. Процесс использования современных компьютерных технологий в повседневной жизни, готовит учеников к реальной и нужной обществу трудовой деятельности; способствует формированию у них положительного отношения к средствам новых информационных технологий, убежденность в эффективности этих технологий.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широко и неоднозначно определяется на современном этапе развития педагогики (В.Л.Акуленко, Н.В.Баловсяк, М.Г.Дзугоева, О.Б.Зайцева, А.Л.Семенов, Н.Ю.

Таирова, О.М.Толстих). В исследованиях ученых понятие «информационная компетентность» трактуется как: сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств [6]; новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств [8].

Исследованиям в области информационной компетентности посвящены работы Н.И. Гендиной, Ю.С. Зубова, С.Д. Каракозова, О.А. Кизика, Н.Х. Насировой, В.А. Фокеева и других. Ряд ученых рассматривает информационную компетентность как составляющую профессиональной компетентности.

Хуторской А.В. [11] и Тришина С.В. [10] рассматривают информационную компетентность как одну из ключевых компетентностей, которая имеет объективную и субъективную стороны. Авторы подчеркивают, что информационная компетентность имеет внутреннюю логику развития, которая не сводится к суммированию ее подсистем (элементов) и логике развития каждой подсистемы отдельно, а к задачам развития информационной компетенции относят обогащение знаниями и умениями из области информатики и информационно-коммуникационных технологий, развитие коммуникативных, интеллектуальных способностей, осуществление интерактивного диалога в пространстве.

Следует обратить внимание на то, что общее состояние информационной компетентности школьников не может быть признано удовлетворительным. То обстоятельство, что выпускники школы испытывают существенные трудности на первых этапах обучения в вузах, является негативным следствием бессистемности, нетехнологичности информационного образования в учреждениях общего образования. Таким образом, в педагогической теории и практике сложилась противоречие между необходимостью целенаправленного формирования информационной компетентности личности и отсутствием научного и организационно-методического обоснования методе и способов эффективного ее формирования. Указанная противоречивость и определила актуальность темы исследования и побудила нас исследовать условия эффективности формирования информационной компетентности школьников.

По мнению А.Н. Завьялова, информационная компетентность – это знания, умения, навыки и способность их применять при решении задач в средствах новых информационных технологий [5].

В. Недбай определяет информационную компетентность как способность находить, оценивать, использовать и сообщать информацию в различных ее видах и представлениях [8].

Американские исследователи определяют информационную компетентность как сочетание компьютерной грамотности, умений работать с традиционными видами информации в библиотеке, технологической

грамотности, этики, критического восприятия и навыков коммуникации.

Информационная компетентность – подтвержденная способность личности использовать информационные технологии для гарантированного донесения и освоение информации с целью удовлетворения собственных индивидуальных потребностей и общественных требований по формированию общих и профессионально-специализированных компетенций человека.

Анализ понятий компетентности и информационной компетентности у исследователей данной проблемы позволяет сделать следующие выводы:

во-первых, информационную компетентность можно рассматривать как качество личности, включающее совокупность знаний, умений и навыков выполнения различных видов информационной деятельности и ценностное отношение к этой деятельности, при этом под информационной деятельностью понимается совокупность процессов сбора, анализа, преобразования, хранения, поиска и распространение информации;

во-вторых, информационная компетентность специалиста напрямую связана со сферой его деятельности;

в-третьих, информационную компетентность можно рассматривать в трех аспектах – в составе ключевых компетенций; как составляющую профессиональной компетентности специалиста; как этап в становлении его профессиональной и информационной культуры, что связано с интеллектуальной культурой специалиста (А.Мытник) [9].

К значимым признакам информационной компетентности относят:

- знание информатики как предмета;
- использование компьютера как необходимого технического средства;
- активная социальная позиция в отношении привлечения средств и методов использования ИКТ;
- мотивация субъектов образовательного пространства;
- совокупность знаний, умений и навыков поиска, анализа и использования информации, данных и знаний;
- ценностное отношение к информационной деятельности;
- наличие актуальной образовательной или профессиональной задачи, в которой актуализируется и формируется информационная компетентность;
- деятельностный характер обобщений умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях);
- проявления умений осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации и связанные с мотивацией на непрерывную самообразовательную деятельность (М. Головань) [2].

Выделим умения, навыки и способы деятельности, учеников старших классов, которые они проявляют, владея основами информационной компетенции

5 – 7 классы:

- пользование аналитического и объяснительного чтения;
- составление конспекта прочитанного материала;
- умение переконструировать текст;
- использование таблиц, схем, графиков для систематизации материала;
- умение вести записи при прослушивании объяснения и сообщения;

8 – 9 классы:

- владение всеми видами учебного чтения в максимальном темпе;
- умение работать с дополнительным источником (научно-популярной брошюрой, статьей в прессе, энциклопедией, Интернетом);

- умение подготовить устный доклад;

- умение передавать содержание учебного материала в графической форме и других формах свертывания информации;

- умение обобщать, систематизировать материал в пределах учебной темы;

10 – 11 классы:

- умение извлекать информацию при динамическом чтении;

- умение критически воспринимать свою и чужую речь;

- умение работать с несколькими дополнительными источниками информации (документ, учебное пособие, научно-популярная книга, Интернет)

- умение сравнивать изложение одних и тех же вопросов в различных источниках;

- умение сопоставлять различные точки зрения по принципиальным вопросам;

- самостоятельно делать выводы по нескольким главам, разделу учебника

- писать реферат, составлять тезисы выступления;

- самостоятельно работать в библиотеках и в Интернете;

- определять категорию научной информации (гипотеза, проблема, теория)



Рис. 1. Структура информационной компетенции ученика

Динамика развития информационной компетенции для всех трёх ступеней обучения – начальная, основная, средняя, общая школа представлена в таблице 1:

Таблица 1

Динамика развития информационной компетенции трёх ступеней обучения

Ступени обучения (классы)	Объекты приложения компетенции	Учебные предметы, темы	Осваиваемые элементы компетенции
Начальная школа (1-4 классы)	Книги; СМИ, рассчитанные на детскую аудиторию; телевизор; магнитофон; видеоманитофон; телефон; компьютер.	Отдельные темы по всем учебным предметам	информационный + элементарный операционный
Основная школа (5-9 классы)	+ принтер, модем, копир	Отдельные тематические блоки по всем учебным предметам	информационный + операционный
Старшая профильная школа (10-11 классы)	+ электронная почта и Интернет	Все учебные предметы	информационный + операционный

Исходя из существующих уровней усвоения учащимися качества учебного материала, и любой информации вообще, можно определить этапы формирования информационных компетенций, которые должен проходить ученик во время работы с информацией:

- Ознакомление – ученик определяет количество информации по проблеме и возможность ее обработки;

- Репродукция – ученик изучает массив информации по проблеме, накапливает ее;

- Преобразования – критическое осмысление массива информации: сравнение фрагментов из разных источников одной тематики, определение их подлинности; изъятие рабочей информации: ее обобщения;

- Творческий этап – создание собственного интеллектуального продукта на основе полученной и преобразованной информации: формулирование гипотез, их проверка и доказательство, создание собственных теорий, написание творческих работ, художественных произведений.

Исходя из этого, можно различать следующие виды информационных компетенций учащихся основной школы:

- Элементарные – усвоение на начальном уровне необходимой учебной информации (которые требуют обязательного совершенствования на следующем уровне);

- Базовые – владение оптимальным объемом информации, необходимым

для усвоения основного учебного содержания умение критически осмысливать массивы информации: сравнивать фрагменты из разных источников по одной тематике, определять их подлинность, извлекать информацию, необходимую для работы; обобщать ее;

- Творческие – создание собственного интеллектуального продукта на основе полученной и преобразованной информации [3].

Отличительной особенностью образовательных стандартов, разрабатываемых сегодня, является новый подход к формированию содержания и оценке результатов обучения на основе принципа: от «знаю и умею» – к «знаю, умею и умею применять на практике».

Именно такие умения, как способность применять полученные знания на практике, проявлять самостоятельность в постановке задач и их решения, брать на себя ответственность при решении возникающих проблем – составляют основу понятия «компетентность». Несмотря на то, что на сегодняшний день уже сложилась определенная классификация компетентностей, круг компетенций, которые необходимо формировать у сегодняшних школьников, не определен окончательно. Для каждого предмета вырабатывается свое понятие компетентности.

Сейчас, с задачей формирования информационной компетентности школьников сложилась особая ситуация. Действительно, можно ли сегодня с уверенностью сказать, что ученик, который умеет работать в текстовом редакторе, пользоваться электронной почтой или Интернетом, способный решать насущные практические задачи с помощью компьютера? Как обстоят дела в этой области действительности, и кто должен заниматься решением проблемы подготовки информационно-компетентных граждан современного информационного общества – в этом помогают разобраться материалы авторов «большой семерки» [7].

Авторы отмечают, что формирование информационной компетентности является процессом перехода к такому состоянию, когда ученик становится способным находить, понимать, оценивать и применять информацию в различных формах для решения личных, социальных или глобальных проблем.

Формирование информационной компетентности, прежде всего, предполагает формирование универсальных навыков мышления и решения задач. К ним относятся умение наблюдать и делать логические выводы, использовать различные знаковые системы и абстрактные модели, анализировать ситуацию с разных точек зрения, понимать общий контекст и скрытый смысл высказываний, неуклонно самостоятельно работать над повышением своей компетентности в этой сфере.

То есть, считается, что информационно-компетентный ученик может определить природу и размеры необходимой информации. При этом он принимает участие в обсуждении проблемы, формулирует вопросы, уточняют, какая именно информация нужна; использует общие источники информации для ознакомления с проблемой, определяет наличие (отсутствие) нужных

сведений; различает ключевые понятия и термины в нужном поле информации; понимает, что знание организовано по дисциплинам и это влияет на доступ к информации; различает цель и назначение потенциальной информации для той или иной аудитории (учебная, научная) определяет пригодность нужной информации. Также можно добавить, что сформированный информационно-компетентный ученик эффективно осуществляет поиск нужной информации, использует компьютер и другие технологии. При этом он находит наиболее приемлемые методы доступа к информации, строит и применяет эффективные исследовательские стратегии (составляет план, определяет ключевые слова, синонимы, термины для информационной потребности, подбирает словарь специальной лексики), использует различные поисковые системы, классификации, индексы в библиотеке или на сайте; оценивает соответствие найденной информации поставленной цели и определяет, нужна ли альтернативная информация, другие методы поиска; выделяет, записывает, обрабатывает информацию и ее источники.

Формирование информационной компетентности, прежде всего, предполагает формирование универсальных навыков мышления и решения задач. К ним относятся умение наблюдать и делать логические выводы, использовать различные знаковые системы и абстрактные модели, анализировать ситуацию с разных точек зрения, понимать общий контекст и скрытый смысл высказываний, неуклонно самостоятельно работать над повышением своей компетентности в этой сфере. Это в полной мере проявляется при участии учащихся в олимпиадах и конкурсах по предмету, при использовании INTERNET - технологий.

Главной задачей дистанционного обучения является развитие творческих и интеллектуальных способностей человека с помощью открытого и свободного использования всех образовательных ресурсов и программ, в том числе, доступных в Интернете. Например, одной из возможных областей эффективного применения Интернет-технологий в общем среднем образовании может стать профильное образование старшеклассников.

Формирование информационной компетентности учащихся включает целостное миропонимание и научное мировоззрение, основанные на понимании единства основных информационных законов в природе и обществе, возможности их формального, математического описания, представления об информационных объектах и их преобразования в человеческой практике, в частности с помощью средств информационных технологий, технических и программных средств, реализующих эти технологии; совокупность общеобразовательных и профессиональных знаний и умений, социальных и этических норм поведения людей в информационной среде XXI века. Информационная компетентность позволяет человеку быть успешным в современном информационном обществе, принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации. Важная роль в формировании информационной компетенции учащихся отводится

использованию информационных технологий.

Таким образом, информационную компетентность можно рассматривать как качество личности, включающее совокупность знаний, умений и навыков выполнения различных видов информационной деятельности и ценностное отношение к этой деятельности, при этом под информационной деятельностью понимается совокупность процессов сбора, анализа, преобразования, хранения, поиска и распространение информации.

Перед педагогом-предметником стоит задача использовать возможности предмета для формирования искомой компетенции через систему продуманных мероприятий во время урока и во внеклассное время, систему особых упражнений и самостоятельных заданий.

К методам, которые используются при формировании информационной компетенции ученика относятся: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, работа с текстом учебника, работа с картой, работа со статистическими данными, решение задач, познавательная игра, практический метод, частично-поисковый метод, анализ источников (лабораторный), обучающий контроль, проектный метод, исследовательский метод, тренинг.

К наиболее эффективным для формирования информационной компетенции относятся анализ источников, метод проектов и исследовательский метод.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бурмакина, В.Ф., Зелман, М., Фалина, И.Н.** Большая Семёрка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. – М., 2007. – 56 с.
2. **Головань, М.** Компетенция и компетентность: опыт теории, теория опыта / М. Головань // Высшее образование. – 2008. – №3. – С. 23-30.
3. **Зайцева, О. Б.** Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. – Армавир, 2002. – 169 с.
4. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.
5. **Максимова, Е.Б.** Современные проблемы формирования коммуникационной культуры в образовании // Вестник Университета Российской Академии Образования. - 2007. - №3.
6. **Семёнов, А. Л.** Роль информационных технологий в общем среднем образовании – М.: Изд-во МИПКРО, 2010. – 12 с.
7. **Скрипкина, Ю.В.** Уроки информатики как среда формирования ключевых компетенций. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-14.htm>.
8. **Матвеева, Т.** Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов // Высшее образование сегодня. - 2007. - № 7.
9. **Мытник, С.А.** Технологии программирования: учеб. пособие / С.А. Мытник. — Томск: Томск. гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2007. — 196 с.
10. **Тришина, С.В., Хуторской, А.В.** Информационная компетентность специалиста в

системе дополнительного профессионального образования // Интернет-журнал "Эйдос". - 2004. - 22 июня. <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.

11. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
12. Элвин Тофлер. Третья волна // Народное образование. - 2008. - № 2.



УДК 81'243:378.147

Алмазова А.Б.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ФУНДАМЕНТ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Современная система образования предполагает не только профессиональное, но и личностное развитие студентов вузов. Данная статья показывает важность и уместность второго компонента обучения, а также дает описание и рекомендации по использованию инновационных технологий при составлении дидактических материалов по предмету «иностранный язык».

Ключевые слова: современная система образования, личностное развитие студентов, саморазвитие студента, инновационные технологии, дидактический материал, поликодовый текст.

Как отмечают современные исследователи, мир сегодня характеризуется как огромными техническими, технологическими, производственными, культурными достижениями, так и одновременным глобальным кризисом (экономическим, социальным, демографическим), охватившим все сферы жизнедеятельности человеческого сообщества, включая и российский социум. Данное обстоятельство, по мнению исследователей, объективно фиксируют новое историческое состояние развития, которое можно определить как «рубежные перемены стадийного характера» [3:3]. Данное положение дел, безусловно, ведет к необходимости переосмысления современного процесса образования в принципе, а особенно в вузах. Современная гуманистическая концепция ориентирована на личностное становление и саморазвитие студента, которое должно происходить в период его учебы в вузе. Все это требует рассматривать задачу подготовки будущего специалиста (бакалавра, магистра) как задачу воспитания человека с новым типом мышления, обладающего не только высоким профессионализмом, стремлением к творчеству, но и способного к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации как в профессиональном, так и личностном плане [4].

Исследователи также отмечают «сущностное перерождение высшей школы», замечая, что высшее образование теряет свою фундаментальность, позволяющую сформировать у студентов целостное, системное видение картины мира за счет акцентирования внимания к базовым, обобщающим теориям. Ученые и педагоги-практики озабочены тем, что профессиональная подготовка все чаще оказывается не связана с обретением ориентиров и морали. Как результат, в жизнь выходят морально не зрелые, социально безответственные, способные найти оправдание любым безнравственным поступкам люди [7: 7]. Исследователи отмечают, что современный человек качественно изменился, обретя новые как положительные, так и отрицательные черты. К числу последних исследователи относят актуализацию потребительства, рост безразличия к базовым ценностям, нарастание межэтнической и социальной напряженности [13:3]. Чрезвычайную озабоченность ученых вызывает положение дел, когда игнорируется выработанная всей предшествующей историей развития отечественной системы образования та концепция, на которой это образование строилось, и, суть которой состояла в понимании того, что подготовка профессионалов-специалистов в конкретных областях знания и деятельности неотделима от воспитания их нравственного, духовного и культурного облика [12:8]. Именно о важности воспитания говорил философ И.А.Ильин, отмечая, что «образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, бездуховный, начинает злоупотреблять» [8: 38].

Как пишут ученые, озабоченные данными проблемами, «сегодня процесс возрождения воспитательной деятельности в высших учебных заведениях требует принципиально нового осмысления, новых идей, новых методов, ибо протекать он должен в новых социальных условиях, с учетом нового мироощущения и миропонимания молодежи, новых целей и задач общественного развития [8: 5]. Безусловно, государство не стоит в стороне от решения данной проблемы. В рекомендациях по организации воспитательного процесса в вузах, подготовленных Департаментом государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Минобрнауки в 2006 году, говорится о том, что «воспитание должно стоять не отдельным элементом внеучебного педагогического действия, а необходимой органической составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития». Государственная политика в вопросе воспитания в вузе ориентирует педагогов на достижение следующих целей и задач: «Воспитание высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой личности-гражданина и патриота России, способной к высококачественной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения; формирование у студентов социальных компетентностей, нравственных, духовных и культурных ценностей и потребностей; формирование у студентов таких важнейших личностных

качеств, как трудолюбие, организованность, дисциплинированность, ответственность».

Для педагога, ориентированного не только на передачу знаний в системе высшей школы, но также на реализацию воспитательной и развивающей функций, важно понимать мировоззренческие установки обучающихся, поскольку мировоззрение личности как система понятий и представлений о мире (природе, человеке, обществе, своем месте и роли в этом мире) влияет на нормы поведения человека, на отношение к труду, к другим людям, на характер жизненных стремлений, на быт, вкусы, интересы и т. д. [10: 7]. Компонентом индивидуального мировоззрения являются ценности личности. Именно ценности (явления и предметы материального или духовного характера) обладают значимостью для личности в силу их способности удовлетворять какие-либо потребности человека. Поскольку у каждого человека существует собственная система ценностей, то можно говорить о жизненной позиции личности, выстроенной на системе жизненных принципов. Система жизненных принципов формируется на протяжении всей жизни человека и отражает уровень его развития, при этом развитие может происходить с усвоением общественно значимых принципов, но они также могут вырабатываться самостоятельно или под влиянием специфической среды, в которой оказывается личность. Первый вывод, который можно сделать из этого, можно сформулировать таким образом. ***Поскольку в образовательной среде вуза личность находится на протяжении значительного времени, а сформированность жизненной позиции личности и ее жизненных принципов к возрасту 16-17 лет (возраст первокурсника) нельзя считать окончательной, то возможность активного воздействия образовательной среды вуза на развитие личности объективно существует.***

В качестве производного от ценностных ориентаций выступает такое личностное качество как уровень притязаний, или самооценка. Как отмечают исследователи, долгое время в нашем обществе интерес человека к самому себе, рефлексия по поводу самого себя, расценивались как проявление нескромности и эгоизма, а интерес к самопознанию рассматривался как проявление субъективного идеализма [11:27]. Проблема рефлексии непосредственно ориентирована на развитие и самооценку таких социально-значимых характеристик как повышение уровня общей культуры личности в профессиональном становлении; овладение понятиями, которые могут стать инструментами самопознания, такими как: самоизучение, самоанализ, самоконтроль, самокоррекция, самооценка; овладение формами рефлексии, осознание понятия рефлексии в учебном процессе; осознание своих возможностей с целью творческого самовыражения. Данные качества, несомненно, соответствуют ожиданиям общества, которое вправе получить на выходе из образовательного учреждения сформировавшуюся личность с адекватным уровнем притязаний и самооценки. Налицо еще несколько социально значимых характеристик, которые могут и должны быть в фокусе

внимания педагогов высшего учебного заведения. Отсюда следующий вывод. ***Образовательная среда вуза со всеми ее компонентами должна выступать в качестве педагогического инструмента формирования такого важного качества молодой личности как самооценка личности своих достижений.*** В определенной степени это качество личности находится в тесной связи с понятием самостоятельность студента.

Компетентностная парадигма, к которой педагогическое сообщество обратилось сравнительно недавно, предлагает деятельностную основу обучения, предполагающую овладение способами и средствами деятельности. Овладение способами мыслительной деятельности и способами практического использования полученной информации развивает обучаемого и ориентирует его на реализацию сформированных компетенций в профессиональном контексте, при этом деятельностное начало включает такие компоненты как самодисциплина, развитие проектных умений и навыков, самоконтроль, творчество, умение критически мыслить и ряд других. Как видим, данные компоненты, формирующие деятельностные компетенции, также являются социально востребованными, а значит, могут быть определены как социально значимые. В этой связи исследователи определяют два круга проблем, которые становятся актуальными при переориентации образовательного процесса от знаниевого к деятельностному. Как отмечают исследователи, с одной стороны, это построение системы знаний, необходимой и достаточной для полноценного овладения обучающимися основами деятельности; актуализация взаимосвязи чувственных и рациональных, теоретических знаний, совершенствование системы представлений о деятельности, ее целях, способах, средствах, условиях. С другой стороны, формирование теоретических знаний обучающегося с его личными, в том числе практическими потребностями, его ценностными ориентациями; обеспечение возможностей применения теоретических знаний в практической деятельности непосредственно в процессе обучения [10:10]. Чрезвычайно важным моментом является создание таких условий образовательной деятельности, которые обеспечивают необходимость решать практические задачи на основе имеющихся знаний и сформированных компетенций. Следующий вывод можно сформулировать таким образом. ***Развитие деятельностных компетенций студентов вуза должно происходить также в рамках образовательной среды вуза в условиях специально моделируемых педагогических ситуаций.***

Проблему воспитания можно и нужно решать не только с позиций администраторов и педагогов вузов, а также с позиций методистов, учителей-предметников, определяющих сущностную и деятельностную часть образовательной среды вуза, которая формирует профессиональное и личностное развитие студента. Задача методистов в этом случае состоит не только в передаче определенной суммы знаний, но и в активизации созидательного потенциала молодого человека, создания оптимальных условий, предложение и введение в практику преподавания инновационных технологий,

ориентированных на формирование и развитие определенных компетенций человека. В этой связи велика роль иностранного языка, обладающего высоким развивающим и культурным потенциалом [1].

Поиск инновационных подходов к преподаванию иностранного языка в современных условиях неязыкового вуза – одна из задач образовательной теории и практики. К инновационным технологиям можно отнести, прежде всего, инновационные формы представления материала. В связи со стремительным развитием современных технологий исследователи отмечают развитие мышления, которое становится все более нелинейным, и это находит отражение в формах письма, в новых типах текста. Отношение к тексту как незамкнутому, сложному, связанному с множеством других текстов, требует иной практики чтения и дает много новых расширенных возможностей для использования таких текстов в образовательной практике, в частности, в процессе обучения иностранному языку. Современные исследователи говорят о поликодовости коммуникации как объективной реальности сегодняшнего дня (14). В рамках этого подхода можно говорить о поликодовости дидактических ресурсов, используемых в современной образовательной практике, в частности, текстов. К поликодовым текстам в широком семиотическом смысле можно отнести случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т.п.) [3]. Среди наиболее удачных примеров поликодового текста можно отметить кинематограф, различные виды рекламы, в том числе и телевизионной, постеры рекламного и агитационного характера, газетные тексты, сопровождаемые изображением или схемой и т.д. В поликодовом тексте учебные сведения передаются не только вербально, но и при помощи иконических средств. Это позволяет говорить о ряде дополнительных коммуникативных возможностей такого высказывания (наглядность и образность информации, эмоциональность учебно-научного подстиля) [3]. Основная коммуникативная интенция такого текста в процессе обучения – передать учебную информацию слушателям максимально доступно, точно и ясно [9]. Поликодовый текст имеет необычную формальную организацию. Помимо традиционных для учебного ресурса частей, он включает наглядность (схему, таблицу, рисунок и т. д), а также языковые средства связи семиотически разнородных компонентов [3]. Поликодовый текст в качестве учебного материала может включать: запись на доске; таблицу; схему; рисунок, фотографию, видеозапись/видеокалип; слайд-презентацию, в которой могут содержаться все вышеперечисленные средства, и др. В поликодовом дидактическом ресурсе вербальная часть высказывания, сочетающаяся с иконическим компонентом, образует текстовое единство, как на содержательном, так и на формальном уровне. Слово и наглядный материал представляют собой одно визуальное, структурное и функциональное целое, направленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата. Как известно, все пять органов чувств выполняют в человеческом обществе семиотические функции, но наибольшая часть, как считают исследователи,

социально значимых, богатых и существенных для общества знаковых систем ориентирована на восприятие посредством зрения и слуха, вот почему так высока степень информативности и воздействия на реципиента поликодового текста [2; 14]. Один из наиболее удачных примеров поликодового текста для обучения может служить *видеоклип или видеофрагмент*, широко используемые в разработанном нами комплементарном (дополняющем) дидактическом ресурсе для студентов нелингвистических специальностей в многопрофильном вузе. Отношения *текст–изображение–мелодика* весьма информативны, они делают возможным восприятие текста в двойном и даже тройном контексте. Данные виды поликодового текста могут, на наш взгляд, использоваться в педагогической практике наряду с традиционными дидактическими ресурсами, применяемыми как в рамках урока, так и во внеурочной деятельности, например, в рамках клубной работы. Помимо обучающего, образовательного потенциала данных текстов, можно говорить о повышении мотивации студентов за счет положительной реакции на поликодовую информацию.

К инновационным характеристикам современного учебного процесса можно отнести и новый формат взаимодействия студентов и преподавателей. В дополнении к весьма распространенному проблемному обучению преподаватели-новаторы прибегают и к так называемому диалоговому взаимодействию, имеющему ряд особенностей [5]. В диалоговом общении большее значение имеет сам процесс поиска результата, поскольку именно в этом процессе у обучаемого формируется образовательный интерес, развивается интеллект, мотивируется креативность мышления. Именно посредством диалога преподаватель перестает являться только носителем некоего конечного знания, не подвергающегося сомнению, и становится посредником между обучаемым, поставленной проблемой и окружающим миром. Таким образом, преподаватель не столько имеет функцию «научить», сколько «направить» обучаемого. Основные принципы данного взаимодействия определяются исследователями как совместный поиск результата и *межсубъектное равенство в диалоге*. Равенство в диалоге – это, прежде всего, равноправие субъектов диалога в поиске истинного ответа, способность принять чужую точку зрения, то есть формирование толерантности, а также свобода и в то же время чувство ответственности за свои собственные мнения и действия. Так же одним из основных принципов является *экологизация педагогического действия*, то есть осознание педагогом пределов его собственной профессиональной деятельности, пределов, в которых он в праве воздействовать на личность другого, навязывать свою точку зрения, умение увидеть правоту другого [5]. Профессионально данная диалогичность должна реализовываться в таких формах как определение самостоятельных образовательных тем, проектов, путей их реализации (грантовые проекты, групповые и индивидуальные поисковые проекты). Выражение неоднозначных взглядов, кажущихся противоречивыми суждений, появление новых идей (дискуссии, круглые столы, презентации по авторским темам), даже совместное

обсуждение диагностических результатов анализа учебной деятельности. В результате межсубъектной диалогичности и формируется личность, у которой повышается продуктивность развития способов деятельности (формируются умения устанавливать системообразующие связи между отдельными компонентами деятельности; формируется желание быть инициативным, ответственным за самостоятельно принятое решение, способность задавать вопросы, критически относиться к стереотипным решениям, самодиагностичность и ряд др. характеристик) [5:72-73].

Инновационными должны стать и методическая организация дидактических ресурсов, обеспечивающих реализацию как учебного, так и воспитывающего и развивающего потенциала предмета «иностраный язык. Опыт использования подобных дидактических ресурсов позволил сформулировать ряд принципов, на основе которых данные ресурсы должны формироваться, а именно:

- *принцип контекстно-обусловленного отбора материала* (с учетом профессиональной, и социально значимой направленности курса);
- *принцип лингвистической адекватности* (с учетом уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся);
- *принцип включенности обучаемых* с учетом интересов обучаемых;
- *принцип межкультурной насыщенности* с учетом межкультурной составляющей дидактического ресурса;
- *принцип межсубъектного равенства*;
- *принцип рефлексивности* (возможность обучаемых определять самостоятельно свои достижения).

В качестве технологического многообразия предлагаются упражнения информационно-поискового характера; коммуникативные упражнения, предусматривающие реализацию лингвистической, социокультурной, стратегической и других компетенций в речи (стандартные или реальные ситуации; задания в смысловом прогнозировании, решение проблемных задач, резюмирование текста, критическое осмысление текста и ряд др.); задания-проекты, активизирующие интегративные компетенции учащихся и др. Существенным компонентом предлагаемого курса являются проектные работы по межкультурной коммуникации. В качестве технологий рефлексивности предлагаются различные формы самооценки обучаемых своих достижений (эссе о достижениях, дневники, методический портфолио, анализ анкет и т.п.).

Таким образом, методологические установки на формирование социально, профессионально и личностно развитой личности выпускника вуза должны определять инновационный характер содержательного и процессуально-деятельностного компонентов образовательной личностно формирующей среды современного вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Акопова, М.А., Алмазова, Н.И., Жук, Л.Г., Савушкина, Т.А.** Гуманитарная составляющая образовательной среды в техническом вузе. - Изд-во Политехнического Университета, 2011.- С.4.
2. **Бахтин, М.М.** Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Наука, 1986 ;
3. **Большакова, О.О.** содержания понятия «поликодовый текст» // Вестник СамГУ.- 2008, №4 (63)
4. **Бордовская, Н.В.** Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методика проектирования: Учеб. Пособ. СПб: Книжный дом, 2007.- 407с.
5. **Горшкова, В.В.** Диалог в деятельности современного учителя // Педагогика. Научно-теоретический журнал Российской Академии Образования. №2, 2011
6. **Ейгер, Г.В.** К построению типологии текстов / Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт // Лингвистика текста: материалы науч. конф. при МГПИИЯ им. М.Тореза. Ч.I. –М., 1974
7. **Запесоцкий, А.С.** Проблемы деятельности институтов социализации в современной России // Педагогика –2011.- №9. – С.3-15.
8. **Ильин В.А.** О грядущей России: Избранные статьи. М., 1993.– С.38
9. **Лотман Ю.М.** Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1999
10. **Новиков А.М.** Культура как основание содержания образования // Педагогика. –2011. – №6–С. 3-14.
11. **Перминова, Л.М.** Самопознание-базовый гуманитарный фактор модернизации образования // Педагогика. –2011. – №6– С.27-34.
12. **Попов, Л.В., Розов, Н.Х.** Воспитательная деятельность в вузе: проблемы возрождения // Педагогика. –2011. – №9– С. 3-11
13. **Фельдштейн, Д.И.** Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. – 2012. – №1. – С. 3-16.
14. **Чернявская, В.Е.** Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность.- Учеб. пособ. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. - 248 с.

УДК 81'243:378.147:316.628

Сердюк В.Н.

Харьковский государственный университет

МОТИВАЦИЯ – ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Данная статья посвящена проблеме активизации процесса обучения иностранным языкам у студентов вузов, при этом повышение мотивации обучающихся в высших школах выделяется как основной механизм этого процесса. Перечисляются и описываются наиболее важные и эффективные методы и приемы, способствующие повышению интереса студентов к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация студентов, образование в высшей школе, юмор, ролевые игры, проблемное обучение.

Активизация учебной деятельности является актуальной задачей обучения. Поэтому при обучении иностранным языкам преподавателю следует обращать особое внимание на приемы и методы, активизирующие познавательный процесс, интерес обучаемых.

Интерес студента является важнейшим источником и средством активизации его познавательной деятельности, а также эффективным инструментом преподавателя в процессе преподавания иностранных языков, что позволяет сделать процесс обучения привлекательным, выделить в обучении именно те аспекты, которые могут привлечь к себе непроизвольное внимание обучающихся, заставят активизировать их мышление, увлеченно работать над учебной задачей.

«Интерес – один из наиболее эффективных и мощных побудителей внимания. Пробуждение интереса однозначно означает пробуждение внимания» [5:22]. Избирательность внимания личности определяется, прежде всего, особенностями ее мотивационной сферы. Соответствующую направленность вниманию придает познавательная потребность, на которой основан прогресс науки, увлеченное познание нового. Эта потребность проявляется в виде любознательности. Важный фактор внимания – заинтересованное отношение к объекту познания.

Прием новизны является одним из важных методических приемов, используемых для повышения интереса к предмету. При этом восприятие нового вызывает у обучаемых безусловную ориентировочно-исследовательскую реакцию, которая сопровождается непроизвольным запоминанием.

Особое значение при обучении иностранным языкам придается воздействию на эмоциональную сферу обучаемых с целью использования эмоциональной памяти, повышения эффективности обучения и усиления мотивации изучения иностранных языков.

Воздействие на эмоции способствует не только прочному, но и быстрому запоминанию учебного материала ввиду того, что «формирование следов эмоциональной памяти происходит, главным образом, с первого предъявления» [4:304].

Воздействие на эмоциональную сферу обучаемых ведет к повышению мотивации при изучении иностранных языков, поскольку функция эмоций заключается в наведении субъекта на их действительный источник, а также в том, что эмоции сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в его жизни. При этом эмоции выражают значимость содержания деятельности субъекта, что является функцией оценки. Они определяют его для соответствующей деятельности, что является функцией побуждения.

Психологи считают, что у людей существует поле восприятия и поле сознания. Эти поля не совпадают. Осознается только то, на чем остановилось внимание, что показалось знакомым или необычным. «Актуально осознается

только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т. е. занимает структурное средство непосредственной цели внутреннего и внешнего действия в системе той или иной деятельности» [2:57].

При организации учебного процесса необходимо учитывать основной закон сознания, который означает, что из всего, воспринятого нами, осознается только то, что становится целью или на что направлена цель наших действий. Задача преподавателя – сделать излагаемый материал такой осознанной целью.

На процесс восприятия в значительной мере влияет установка, т. е. готовность к определенной деятельности, готовность воспринимать определенным образом предметы и явления действительности.

Личностные установки – это своего рода субъективные фильтры, пропускающие в сознание одни факты и задерживающие другие. Эта установка фиксируется сознанием и оказывает устойчивое влияние на понимание воспринимаемого материала.

Одним из наиболее эффективных средств эмоционального воздействия на аудиторию является юмор. Он помогает поддерживать живой интерес и внимание, способствует созданию благоприятной нравственной и эмоциональной атмосферы на занятии.

Юмор – не только способ усиления эмоциональности, но и средство снятия напряжения у слушателей. Юмор помогает преодолеть психологический барьер, обеспечивает интерес к занятию, создает на занятии атмосферу эмоционального подъема, стимулирующую работу психологических процессов внимания, мышления, памяти, творчества. Он приносит ощущение радости и большое моральное удовлетворение, значительно повышает мотивацию учения.

Юмор обладает большой импульсивной силой, динамичностью, существенно влияет на поведение людей. В аудитории комическое воспринимается особенно активно. Смех выступает средством сплочения преподавателя и студента. «Совместное восприятие откладывает определенный отпечаток на процесс понимания» [6:31]. При этом эффект солидарности, который фактически характеризует любую коллективную деятельность, становится личным побудителем деятельности каждого.

Именно поэтому при обучении различным аспектам языка целесообразно использовать юмористические ситуации и анекдоты, иллюстрирующие учебный материал.

Удачно подобранная юмористическая история запоминается быстрее, чем какое-либо правило, при этом активизируя творческие способности студента. Подбирая юмористические ситуации для усвоения и закрепления материала, преподаватель может превратить обучение в увлекательный процесс, активизирующий познавательную и творческую деятельность студентов.

Анекдот как важное средство создания комического эффекта является одним из основных способов привлечь внимание студента. Преподаватель, сообщая студентам, что собирается рассказать английский анекдот, тем самым фокусирует их внимание на его содержании. При этом дослушают его до конца

с большим вниманием, так как особенность этого жанра состоит в том, что вся суть анекдота, как правило, заключается в последней фразе. И студенты приложат все усилия, чтобы понять суть анекдота.

Текст юмористической ситуации или анекдота должен быть основан на уже усвоенных студентами грамматических и лексических средствах, т. е. новые слова и грамматические формы должны быть предварительно доведены до сознания студентов. А чтобы студенты действительно сосредоточились на смысловом содержании, это содержание должно быть всегда новым и интересным для них.

В учебном процессе следует выделить общую закономерность активизации познавательной деятельности студентов: напряжение интеллектуальных сил, вызываемое постановкой проблемных вопросов и проблемных учебных задач исследовательского характера. Это напряжение рождается в столкновении с трудностью, в понимании и осмыслении нового факта или понятия и характеризуется наличием проблемной ситуации, высокого интереса студентов к теме, их эмоционального настроения и волевого усилия.

Необходимость активизации мыслительной деятельности в процессе обучения обусловлена также столь высоким уровнем развития науки и техники, на котором крайне необходимой представляется подготовка специалистов, способных самостоятельно накапливать знания, принимать творческое решение, совершенствовать уровень самообразования.

Создавать на занятиях условия формирования творческого мышления, научить студентов самостоятельно анализировать языковые явления – таковы сегодня основные задачи по совершенствованию методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Большую роль в решении названных задач играет внедрение элементов проблемного обучения в практику проведения занятий.

Цель проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, но и самого процесса получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности студентов и развитие их творческих способностей.

Основная идея проблемного обучения состоит в том, что знания не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации. В процессе самостоятельного поиска путей решения проблем студенты, анализируя, сравнивая, обобщая фактический материал, сами получают из него новую информацию.

В результате у студентов вырабатываются навыки осуществления умственных операций, развивается внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования.

Одним из преимуществ проблемного обучения является и то, что, решая

проблему, обучающийся не пренебрегает ранее приобретенными знаниями, а творчески использует их.

Поскольку мышление начинается при столкновении человека с проблемой, основу проблемного обучения оставляют систематически и преднамеренно создаваемые преподавателем проблемные ситуации. Ядром проблемной ситуации должно быть противоречие.

Основными источниками проблемности при обучении иностранным языкам являются следующие типовые противоречия, которые должны быть разрешены в результате взаимодействия преподавателя и студентов, создавая мыслительную базу активного познания: противоречие между старыми знаниями и новыми фактами; между уровнями знаний; между точкой зрения обучающихся; между научными и практическими знаниями.

Проблемное обучение должно быть основано на определении последовательности проблемных ситуаций. Существует несколько основных способов их создания [3:11-14].

Первый способ – побуждение студентов к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность студентов и приводит к активному усвоению новых знаний.

Второй способ – использование учебных ситуаций, возникающих при выполнении студентами практических заданий на занятии или во время самостоятельной работы. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке студента самостоятельно достигнуть поставленной перед ним практической цели.

Третий способ – постановка учебных проблемных заданий на и поиск их практического применения.

Четвертый способ – побуждение студентов к анализу фактов и явлений, порождающему противоречия между их представлением и научными понятиями об этих фактах.

Пятый способ – выдвижение гипотез, формулировка видов и их опытная проверка.

Шестой способ – побуждение студентов к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, в результате которых возникает проблемная ситуация.

Говоря о проблемном обучении, следует отметить его важную роль в повышении мотивации обучения, поскольку при решении проблемной ситуации возникает познавательный интерес, который является сильным мотивом учения. В познавательном интересе четко выражена направленность на определенный объект, к познанию которого стремится студент.

Такие элементы, как новизна информации, необычность, неожиданность чаще всего вызывают удивление студента и создают для него проблемную ситуацию. В совокупности они являются сильнейшими побудителями познавательного интереса, обостряющими, эмоционально-мыслительные

процессы. Именно эти элементы заставляют наблюдать, искать, догадываться, находить выход из возникшей проблемной ситуации.

В решении любой задачи присутствует элемент открытия. Задача, которую решают студенты, возбуждает их любознательность, заставляет их изобретать. «Решение проблемной ситуации переходит в увлечение и затем превращается в инструмент профессиональной деятельности» [1:15].

Проблемный подход к обучению не должен навязываться студентам. Его целесообразно рассматривать как средство расширения возможностей обучения путем активизации мыслительной деятельности студентов, как ключ к формированию у них навыков самостоятельного приобретения знаний. Проблемное обучение непосредственно связано с формированием всесторонне развитой личности и ее интеллектуальной активности.

Ролевая игра также является важным средством пробуждения интереса к учению, но ее потенциал значительно выше по сравнению с занимательностью, поскольку «обучающийся включается в деятельность, накапливает познавательный опыт, решая при этом игровые задачи» [7:25].

Наиболее существенные черты ролевых игр – импровизированное исполнение ролей; условность ситуаций, в которых происходит игра; социальный характер; коллективно-личностное общение; создание условий для раскрытия творческих способностей.

К числу достоинств ролевых игр относятся такие качества, как приближение к реальным условиям жизни, самостоятельность участников игры, принятие ими решений, моделирующих реальную речевую ситуацию.

Ролевые игры предполагают опору на сознательное и подсознательное овладение учебным материалом, воздействие на эмоциональную сферу обучаемого с целью облегчения запоминания. Следовательно, ролевые игры направлены на приведение в действие механизмов мотивации и на повышение эффективности обучения иноязычному говорению.

Все эти приемы при их умелом сочетании и систематическом использовании, несомненно способствуют в значительной мере повышению мотивации как основного механизма активизации процесса обучения иностранным языкам в высшей школе, поскольку внимание студента произвольно удерживается на интересном, новом и содержательном языковом материале. У него вырабатывается умение сосредоточиться на конкретном задании, на определенной ситуации. Таким образом, значительно повышается уровень языковой подготовки студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Вергасов, В. М.** Проблемное обучение в высшей школе. К.: Вища шк., 2007.-94 с.
2. **Леонтьев, А. А.** Психология обучения. – Тарту: Тарт. ГУ, 2004. – 220 с.
3. **Махмутов, М. И.** Организация проблемного обучения. – М.: Просвещение, 2007.-250 с.
4. **Харенко, В. М.** Эмоциональные средства регулирования межличностных отношений // Методика интенсивного обучения иностранным языкам / В. М. Харенко. – К.: Вища

шк., 1988. – С. 304- 320

5. **Шадриков, В. Д.** Познавательные процессы и способности в обучении / В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Е. Н. Корнеева. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
6. **Шерковин, Ю. А.** Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю. А. Шерковин. – М.: Мысль, 2003. – 215 с.
7. **Щукина, Г. И.** Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика. – 1988. – 352 с.

УДК 811.111'25

Аносова Н.Э.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПРОЦЕСС ПЕРЕВОДА В СВЕТЕ ЛИНГВО-КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Статья обращается к проблеме достижения адекватности перевода с учетом специфики образов и связанных с ними программ деятельности тех типов культур, между которыми ведется коммуникация. В статье разбираются особенности юридического дискурса, выделяются различия в правовых системах разных стран и описываются вызванные ими трудности подбора эквивалентных соответствий. Приводятся примеры из английской и американской юридической терминологии. На основе этих примеров делается вывод о возможности варьирования и комбинирования способов перевода в зависимости от присутствия в языке перевода лингвокультурологической специфики иноязычного текста.

Ключевые слова: адекватность перевода, юридический дискурс, коммуникативная равноценность, узус, лексическая безэквивалентность, лингвокультурологическая специфика.

Рассмотрение факторов перевода любого текста в условиях межкультурной коммуникации строится с учетом основных особенностей языковой культуры, типа и механизма социального кодирования родного (русского) и иностранного (английского) языков. Такой подход позволяет выявить новую точку зрения на решения практических задач, связанных с проблемами перевода, например, юридического текста. Главенствующую роль в этой связи играет не только обладание социальными знаниями правовых норм, юридической терминологии, судебно-процессуальных систем, но и личностные качества переводчика, так как перевод любого текста предполагает взаимодействие суверенных национальных языков, и, соответственно, культурных концептов. Для достижения адекватного перевода необходимо владеть спецификой образов и связанных с ними программ деятельности тех типов культур, между которыми ведется коммуникация. При проведении сравнительного анализа контрактной документации на английском и

американском варианте английского языка становится очевидным тот факт, что правовые системы США и Соединенного Королевства различны, и это непосредственно отражается в юридическом дискурсе, и, соответственно, в переводе текстов, относящихся к этому дискурсивному типу.

Исследовательским путем доказано, что те или иные фрагменты действительности, связи и отношения находят отражение в языке как общественном явлении. Примером этого может служить судебная речь, которая является различающим фактором между национальными культурами. Общеизвестен тот факт, что американцы – это нация, уровень правовой культуры которой гораздо выше, по сравнению со многими другими народами. В США судебно-юридическая тематика является основной составной частью массовой культуры этой страны. Так, например, американский гражданин на подсознательном уровне верит в ‘справедливость и стабильность’ своей правоохранительной системы. В США, где большинство спорных вопросов в отношениях граждан и государства принято разрешать в судебном порядке, доля юристов на душу населения существенно больше, чем в других странах. В течение своей жизни среднестатистический американец неоднократно – через своего семейного адвоката, обращается в суд по самым различным поводам. Все это находит отражение в языке: количественно и функционально юридическая лексика в общеупотребительном словаре среднего американца занимает гораздо более важное место, чем, к примеру, у россиян. Так, нам для достижения максимально приближенного и адекватного восприятия чужой лингвокультурной общности, необходимо стать участником коммуникативного процесса посредством текстов-переводов соответствующей юридической (правовой) тематики. Именно перевод является одной из форм взаимодействия культур, он дает известное представление о чужой культуре. Следовательно, переводчик должен быть готовым правильно, по возможности, с соблюдением всех культурологических тонкостей, перевести юридическую лексику не только в текстах юридических документов, но в текстах других стилей и жанров, включая художественный текст.

Перевод – это не только замена языка, но и функциональная замена элементов культуры. Такая замена не может быть полной, поскольку требование ‘перевод должен читаться как оригинал’ едва ли выполнимо, так как оно подразумевает полную адаптацию текста к нормам другой культуры [4: 1]. Само понятие взаимодействия культур подразумевает наличие общих/частных элементов, и несовпадений/совпадений, которое позволяет отличить одну лингвокультурную общность от другой. Любой переводчик, работая с юридическим текстом, должен учитывать требования узуса – языковые привычки носителей языка перевода, не нарушая привычное восприятие правового документа. Расхождения лингво-этнического характера между носителями иностранного языка и языка перевода могут носить как культурно-исторический, так и актуально- событийный характер.

Наиболее полное общение между разноязычными коммуникантами осуществляется путем создания на языке перевода текста, коммуникативно равноценного иноязычному оригиналу, то есть, путем его перевода [2: 2]. Понятие 'коммуникативная равноценность' текстов крайне важно для понимания механизма перевода иноязычного материала. Для коммуниканта два текста выступают в качестве равноправных форм существования одного и того же сообщения, они равноценны в их функциональном и структурно-семантическом отождествлении. Во время перевода юридического текста достижение такой адекватности возможно лишь тогда, когда сам переводчик владеет 'юридической грамотностью', причем как на иностранном, так и на родном языке. Знание основ законодательства и особенно соответствующей правовой терминологии должны быть *on the tip of his tongue*.

Проиллюстрируем сказанное на примере юридического дискурса, который представляет собой все многообразие судебно-процессуальной системы государства. Разные страны имеют свои различные юридические системы. Язык каждой нации содержит собственные юридические термины. К примеру, английский язык 'обслуживает' юридические системы США, Великобритании, а немецкий язык – ФРГ, Швейцарии, Австрии. Лингвистическая эквивалентность юридических понятий часто не достижима. На сегодняшний день для европейцев унифицирована «Хартия о правах человека», а для государств-членов Европейского сообщества – документы, положения и решения этой международной организации.

Юридический язык – это, можно сказать, 'государственный язык'. Данное правило является очень важным, его нельзя нарушать. Самая большая проблема в этом случае – невозможность в некоторых случаях найти точный, адекватный перевод с одного языка на другой. Это затрудняет работу переводчика, создает определенные препятствия в использовании иноязычного юридического документа. Различные виды парапереводческой деятельности в неодинаковой степени сохраняют близость к переводу и, соответственно, воспроизводят оригинал с большей или меньшей полнотой. Так как достижение идеального перевода является не совсем возможным, то переводчику приходится идти на разного рода компромиссы.

По мнению ученого-переводоведа Л.К. Латышева, «степень же реального приближения двуязычной коммуникации с переводом к коммуникации одноязычной, естественно, зависит от мастерства переводчика, но также и от ряда объективных обстоятельств. К таковым, в последнюю очередь, относятся свойства переводимого текста и способ выполнения перевода» [2: 3]. Например, юридический документ является особым переводом, где язык должен обеспечивать реализацию общественного предназначения и соответствия правовому узусу.

Латышев утверждает, что переводчик прибегает к трансформациям, если требуются поправки на норму и узус и преинформационный запас носителей языка перевода. В большинстве случаев проблемы перевода, связанные с

трансформацией, возникают вследствие лингвокультурных различий двух народов. В разных этнических общностях наблюдаются абсолютно разные, иногда несовпадающие подходы к явлениям и предметам.

В соответствии с общим правом, перевозчик освобождается от ответственности в трех случаях. Во-первых, в условиях форс-мажора, (стихийного бедствия), под которым понимаются непредвиденные обстоятельства естественного характера, которые не могли быть предотвращены с помощью разумной предусмотрительности.

В данных примерах адаптивного перевода фрагментов юридического текста информация передается с помощью средств другого языка. Этот процесс как бы совмещает в себе элементы перевода и преобразования информации с иностранного языка на язык перевода.

При выполнении перевода правовых документов особое внимание должно уделяться лексической безэквивалентности, так как во всех языках существуют слова и устойчивые словосочетания иностранного языка, не имеющие более или менее полных соответствий в виде лексических единиц. Переводчику очень полезно иметь представление о такого рода явлениях. Это в первую очередь, как уже упоминалось ранее, может быть связано с расхождением в правовых системах двух стран. Так, например, И.Г. Федотова проследила следующую закономерность [3: 4]. Первоначально система классификации в английской и американской юридических правовых системах совпадала. Все преступления подразделялись на felonies, misdemeanours и treasons с родовым термином crime. По старой классификации felony подразделялись на: felony at common law, capital felony, statutory felony. Misdemeanour включал два класса: misdemeanor at common law, high misdemeanor.

В соответствии со старой классификацией в микрополе, представленное родовым термином felony, входили номинанты treason и sedition. Такая классификация преступлений существовала в английском и американском праве с конца XIX века. Однако в 1967 году в английской юридической терминологии появилась новая классификация, основанная на выделении непосредственно объекта преступления. В английской юридической терминологии родовым термином для рассматриваемой таксономической структуры стал термин offence. Термин crime стал обозначать понятия, ранее выражавшиеся терминами felony и misdemeanour. Вместо терминов felony, misdemeanour и treason используются составные термины, образованные на базе термина crime с различными распространителями, ограниченными предложными конструкциями: crime – crime against the state, crime against justice, crime against religion, crime against reputation, crime against security, crime against morality.

В соответствии с новой сложившейся моделью правовой культуры произошло дальнейшее перераспределение существующих терминов по микрополям. Так, crime against reputation включают:

- libel (a method of defamation expressed by print, writing, pictures, or sign),
- defamation (an intentional false communication, either published or publicly spoken, that injures another's reputation or good name),
- slander (speaking of defamatory words tending to prejudice another in his reputation, community standing, office, trade, business or means of livelihood) (см. Black's Law Dictionary).

В современной американской юридической терминологии сохранилась старая, заимствованная из английского права классификация, объединяющая понятия, выражаемые терминами *felony* и *misdemeanour*.

Кроме того, в американской правовой системе существует классификация преступлений по степени тяжести, в соответствии с которой термин *crime* имеет видовые номинанты, которые дифференцируются с помощью буквенных индексов А, В, С, например, А *felony*, В *felony*, С *felony* и А *misdemeanour*, В *misdemeanour*, С *misdemeanour*. Такой классификации в английском уголовном праве не существовало и не существует.

Перечисленные различия в английской и американской терминологии напрямую отражают различия в правовых системах этих двух стран, а также вызывают сложности при переводе соответствующих терминов на русский язык, поскольку в российской правовой системе существует своя классификация преступлений, отличающаяся как от британского, так и от американского вариантов. При переводе текстов профессиональной коммуникации необходимо учитывать, что в основе языковых систем лежат разные правовые доктрины: романо-германская для Российской правовой системы и англосаксонская для английского и американского права. Континентальная система права имеет ряд отличий от англо-американской системы. Так, например, характерной особенностью последней является разделение на статутное право (*statute law*) и общее право (*common law*). Источником статутного права является законодательство. Общее право складывается из большого количества судебных прецедентов, то есть решений, устанавливающих определенный правовой принцип (*ratio juris*), обязательный для применения при рассмотрении аналогичного дела. Таким образом, за прецедентом признается правоустанавливающая роль.

Особенности правовой доктрины сказываются на процессе перевода, поэтому подбор эквивалентных соответствий для адекватного перевода юридических текстов возможен только после исследования взаимосвязей внутри каждой языковой системы, а также после изучения межсистемного соотношения терминов, грамматических структур и так далее. Проанализировав данные примеры, можно сделать вывод о том, что способы перевода юридических документов могут варьироваться и комбинироваться, в зависимости от присутствия в тексте языка перевода лингвокультурологической специфики иноязычного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Кашкин, В.Б.** Введение в теорию коммуникации. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000.
2. **Латышев, Л.К.** Технология перевода. М.: 2001.
3. **Федотова, И.Г.** Юридические понятия и категории в английском языке. Обнинск: 2000.
4. **Швейцер, А.Д.** Перевод в контексте культурной традиции // Литературный язык и культурная традиция. М.: 1994.



УДК 81'133.1'243:378.147

Сотскова О.А.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

СПЕЦИФИКА ЯВЛЕНИЯ ПЕРЕНОСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена явлению переноса, возникающему при изучении второго иностранного языка. Данное явление может иметь как положительный, так и отрицательный характер - в последнем случае имеет место интерференция. В статье исследуются характерные признаки интерференции на трех уровнях лингвистической система языка: фонетическом, грамматическом и лексическом. Анализируются основные формы, причины и следствия переноса на каждом из уровней. На основе данного исследования делается вывод о том, что задачей преподавателя является анализ аналогий и различий в системах взаимодействующих языков, позволяющий прогнозировать возможные направления переноса.

Ключевые слова: перенос, интерференция, фонетика, грамматика, лексика, семантика

При изучении второго иностранного языка (ИЯ 2) учащиеся активно используют свой лингвистический и познавательный опыт, в первую очередь знания и умения в области родного и первого иностранного языка (ИЯ 1). Так как родной язык уже освоен учащимися, то приоритетным источником переноса для них является родной язык. С другой стороны, первый и второй иностранные языки часто изучаются параллельно, в условиях не схожих с условиями овладения родным языком, что приводит к влиянию первого иностранного языка во всех областях речевой деятельности и на всех уровнях лингвистической системы нового языка [2].

В процессе формирования того или иного вида речевой деятельности возникают типичные трудности, вызванные положительным переносом или интерференцией.

В области формирования фонетических навыков следует говорить о

значительной интерференции, в то время как положительный перенос практически невозможен.

Фонетическая интерференция, проявляющиеся в интонационном рисунке, в артикуляции, в акцентуации базируется на существенных расхождениях в фонетических системах русского, английского и французского языков.

Основные причины затруднений у обучающихся связаны с:

1) разной степенью задействованности основных артикуляционных средств, которыми располагает человек (язык, нижняя челюсть, губы), и, в связи с этим, особенностями распределения артикуляционного напряжения;

2) наличием / отсутствием фонемного признака и родной степенью его специализации в разных языках;

3) интенсивностью артикулирования и вариативностью движений.

Малоподвижность артикуляционного аппарата, и, вследствие этого заниженная интенсивность артикулирования, является характерным для изучающих французский язык после русского и английского. Такая особенность является следствием артикуляционных навыков, сформированных при изучении РЯ и ИЯ 1, не отличающихся большой вариативностью артикуляционных движений.

Основным интерферирующим языком в области артикуляции фонем является русский язык. Явления недооценки и переоценки фонемных признаков французского языка являются причиной многих затруднений у обучающихся. Например, трудности с постановкой произношения открытого [ɛ] и закрытого [e] во французском языке происходят из-за недооценки признака подъема во французском языке.

Большую сложность представляет освоение произношения французских носовых звуков вследствие отсутствия в русском языке признака модальности. Переоценка признака палатализации, происходящая из-за родного языка, приводит к ошибкам в произнесении конечного согласных.

Редукция гласных, характерная черта фонетического строя русского и английского языков, порождает у обучающихся привычку редуцировать французские безударные звуки.

Фонетическая интерференция, имеющая в своей основе смешение фонемных признаков, приводит к образованию аллофонов в произношении говорящего. По наличию таких специфических аллофонов можно определить, какой из двух иностранных языков является реципиентом, а какой донором. Таким аллофоном, например, является произношение французского [t] с английским придыханием.

Влияние английского языка на поставку французского произношения в большей степени связано с иным характером распределения артикуляционного напряжения.

Во французском языке преобладают звуки, образуемые в передней части артикуляционного аппарата, поскольку в его фактической структуре большую роль играет лабиализация гласных и согласных.

В английском языке преобладают гласные заднего ряда образования. В русской речи более частыми являются гласные, образуемые в средней части голосового аппарата, а согласные тяготеют к переднеязычной области.

Интерференция во французском языке как ИЯ2, когда гласные произносятся гораздо более глубоко, чем следует, объясняется сформированными произносительными навыками при обучении английскому языку.

Влияние родного языка проявляется очень сильно при обучении темпу, ритму и методике речи. Этот тип интерференции с родным языком отличается стабильностью и трудноопределим.

Обучающиеся испытывают затруднения в делении фразы на ритмичные группы, ставя ударение на каждом слове, не может добиться плавности речи – чему способствует сцепление и связывание, не делает правильного повышения и понижения голосового тона в сложных предложениях.

В области ударения отрицательное влияние английского языка прослеживается в словах – фонетических эквивалентах: possible – possible; second – second; moment – moment; difference – différence; development – développement [1].

В области грамматики возможен как положительный, так и отрицательный перенос. Направление переноса зависит в первую очередь от уровня формирования грамматической структуры.

На морфемном уровне наблюдаемые в речи отклонения от нормы вызваны нарушением категориальных признаков частей речи и возникают под влиянием соответствующих категорий интерферирующего языка. Такие отклонения могут быть формальными и функциональными.

Русский язык лежит в основе ошибок, связанных с присвоением французскому существительному родовых признаков РЯ. Примером морфологической интерференции является также употребление после глагола неадекватных предлогов по аналогии с русским: вместо правильного influencer qn – влиять на кого-либо – influencer sur qn; вместо aider qn à faire qch – помогать кому-либо что-либо делать – aider à qn.

Многие ошибочные употребления предлогов и артиклей особенно на начальном этапе обучения объясняются интерференцией данного типа. Так, большие затруднения вызывает правильное употребление предлогов à, sur, dans в выражениях: «dans la rue» «à la gare». Здесь сказывается влияние как английского, так и русского языков: «на улице, на вокзале» – в русском: «in the street, at the station» – в английском.

Говоря о положительном и отрицательном переносе в области синтаксиса, следует выделить разные этапы формирования речевого высказывания и, в связи с этим, разные уровни формирования грамматической структуры.

На этапе программирования высказывания возникает сложный процесс формирования предикативных категорий, в котором задействованы РЯ и ИЯ1.

Не сформированные на раннем этапе обучения представления о явлениях и категориях второго иностранного языка, отождествление фактов родного и иностранного языков приводят к интерференции с родным языком. Таким образом, на уровне замысла высказывания интерференция имеет в своей основе грамматику родного языка. Явления положительного переноса с опорой на английский язык может быть использована преподавателем в том случае, если та или иная грамматическая категория не существует в русском языке, например, при объяснении временной формы *plus – que – parfait*.

На уровне реализации речевого высказывания перенос может осуществляться как из русского, так и из английского языка.

Например, при построении условного предложения интерферирующее влияние оказывает русский язык. Правило согласования времен в этом типе сложных предложений оказывается трудноусвояемым в силу употребления будущего времени в русском придаточном условии: «если у меня будет время» ошибочно переводится как «*si j'aurai le temps*» .

Препозиция прилагательного по отношению к определяемому существительному в РЯ и ИЯ1 также является источником значительных затруднений и ошибок у обучающихся.

Понятие согласования времен и совпадение основных правил является источником положительного переноса из английского языка. Таким образом, знание преподавателем аналогии и различий в грамматической структуре взаимодействующих языков является базой для его целенаправленных действий по предотвращению вероятной интерференции или для формирования установки на положительный перенос [3].

В области лексики и семантики существуют несколько видов положительного переноса и интерференции. Причина семантической интерференции кроется в том, что известные говорящему явления отражены в новом языке иначе, чем в уже известных языках. В связи с этим, интерференция выражается в приписывании слову нового языка характеристик аналога из уже известного языка.

Французское слово часто напрямую связывается в сознании говорящего с русским или английским аналогом, используется с нарушением его семантической валентности, переводится «дословно»: «*je visiterai mes amis*»; «*je me suis lié avec le Directeur*».

Поскольку лексема родного языка напрямую связана с понятием, преподаватель ИЯ2 чаще имеет дело с семантической интерференцией из области родного языка, хотя не следует исключать и влияние ИЯ1.

Некоторые лексические единицы изучаемых языков обладают сходными фонологическими и орфографическими характеристиками, что делает вероятным как положительный перенос, так и интерференцию.

В области положительного переноса в обучении такого типа лексики доминирует английский язык. Доля положительного переноса при зрительном восприятии и узнавании французских слов значительна. Однако эта

«похожесть» лексем является источником и отрицательного влияния, проявляющегося в расширении или сужении значения лексической единицы в языке доноре: *lecture* (чтение) и *lecture* (лекция, значение, не присутствующее во французском языке); *large* (широкий) и английское прилагательное *large* (крупный).

Интерференция с английским языком значительна на начальном этапе. Недостаток лексических средств во французском языке приводит к переносу в ИЯ 2 слов из английского с их соответствующей фонетической обработкой.

В словообразовании матрицей является английский язык. В этой сфере следует говорить о явлении интерференции, проявляющейся в присоединении к лексемам изучаемого языка аффиктов английского языка, а также в копировании моделей словосочетаний уже известного языка, например: «*il est froid*», «*il est chaud*» вместо «*il fait froid*», «*il fait chaud*».

Итак, анализ преподавателем аналогий и различий в системах взаимодействующих языков позволяет прогнозировать возможные направления переноса, определять его осознанный или неосознанный характер и опираться на эти сопоставления при объяснении новых явлений второго изучаемого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Numéro spécial du «Le Français dans le monde», Paris: Hachette, 1998.*
2. **Бим И.Л.** Концепция обучения немецкому языку как второму иностранному (на базе английского). М., 2001.
3. **Cyr Paul.** Les stratégies d'apprentissage. Paris: Clé international, 1998.
4. **Corder S.-P.** Que signifient les erreurs des apprenants? // *Langages. N° 57. 1980. p.9.*

УДК 378.147:004

Печинская Л.И.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПРОБЛЕМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Концепция смешанного обучения представляет собой кардинальное изменение учебной модели, сочетающее в себе преимущества аудиторной работы с возможностями технологического расширения активного обучения онлайн среды. В условиях быстрого развития и усложнения технологий деятельность преподавателя по разработке курсов значительно усложняется и требует развития специальных навыков и приемов педагогической работы. Для успешной реализации концепции смешанного обучения даже в рамках одной дисциплины необходимы серьезные преобразования.

Ключевые слова: высшее образование, смешанное обучение, компьютерные технологии, стратегии преподавания, интеграция.

Развитие высшей школы в России характеризуется сейчас этапом формирования новых подходов и разработки новых критериев качества образования. Повсеместное использование и доступность цифровых обучающих технологий привело к повышению уровня интеграции компьютерных и интернет-технологий в традиционное обучение [7]. Посредством системы коммуникаций, представляющих необходимую учебную информацию, образовательная информационная среда становится более комфортной, а информационная среда современного вуза, в свою очередь, понимается как сочетание традиционных и инновационных (электронных) форм обучения с постоянным наращиванием информационно-коммуникативных технологий и электронных ресурсов, а также непрерывным совершенствованием методов обучения и профессиональных знаний самих преподавателей. Все это является реализацией концепции смешанного обучения (*blended learning*).

Диапазон определений «смешанное обучение» настолько широк, что практически любой опыт обучения, в котором использованы несколько образовательных технологий, может квалифицироваться как «смешанное». Если же одним из элементов смешанного обучения считать компьютерные, интернет- и/ или mobile-технологии, то мы согласны с Dziuban, Hartman and Moskal [9], которые в своих исследованиях считают, что смешанное обучение следует рассматривать как педагогический подход, который сочетает в себе преимущества аудиторной работы с возможностями технологического расширения активного обучения онлайн среды. Иными словами, смешанное обучение является не временной тенденцией, а кардинальным изменением учебной модели со следующими характеристиками:

- переход от лекционно-ориентированному к личностно-ориентированному обучению;
- увеличение использования таких форм взаимодействия как «студент-преподаватель», «студент-студент», «студент-контент», и «студент-внешние ресурсы [7].

Самое главное, по мнению авторов, это то, что смешанное обучение представляет собой изменение в стратегии преподавания. Как онлайн обучение представляет собой фундаментальный сдвиг в организации и модели преподавания в заочном обучении, так и смешанное обучение дает возможность значительно изменить отношение преподавателя и администратора к использованию элементов онлайн обучения в контексте традиционного обучения.

Эти элементы должны подбираться сообразно целям, содержанию, формам и методам обучения, с учетом их адекватности и эффективности при сочетании в учебном процессе. С точки зрения D. Clark, существует четыре уровня интеграции элементов:

- уровень компонентов;

- интегрированный уровень;
- уровень педагогической коммуникации;
- уровень образовательной среды.

Уровень компонентов, по мнению автора, является самым слабым уровнем интеграции, при котором элементы смешанной модели обучения почти полностью взаимозаменяемы, то есть эффективность одного не меняется в отсутствии всех других элементов. На этом уровне присутствует не интеграция как таковая, а сочетание элементов смешанной модели. Кларк выделяет два вида такого сочетания:

- параллельная модель смешанного обучения (реализует многоканальный принцип представления учебного материала, когда учащиеся могут выбрать наиболее удобный для них вариант);
- серийная модель смешанного обучения (реализует модульный принцип представления учебного материала, когда содержание дисциплины делится на относительно независимые части, представляемые различными путями).

Эффективность применения этих двух моделей зависит от уровня автономии учащихся, от их умения учиться самостоятельно, выбирать оптимальные для них формы представления учебного материала.

Элементы модели смешанного обучения, при их интеграции на уровне компонентов, должны размещаться в единой образовательной среде, одним из существенных свойств которой является предоставление обучающимся доступа к огромным массивам информации.

Интегрированный уровень отличается наличием взаимосвязи между элементами модели смешанного обучения. При этом каждый элемент должен проектироваться с учетом всех остальных. Обязательным, для интегрированных моделей смешанного обучения является: единство стиля оформления элементов модели, перекрестные ссылки между общими частями содержания различных элементов модели, входной и выходной контроль в рамках одного элемента.

Уровень педагогической коммуникации характеризуется наличием личного или опосредованного электронной средой общения между учащимися и обучающими, а уровень образовательной среды является самым сильным уровнем интеграции элементов модели смешанного обучения, при котором внутренние связи между ними обеспечивают их органичное включение в образовательное пространство учебного заведения в целом [8].

Таким образом, рассмотрев уровни интеграции элементов онлайн обучения, необходимо подчеркнуть, что, во-первых, для успешной реализации концепции смешанного обучения даже в рамках одной дисциплины необходимы серьезные преобразования в области администрирования образовательной деятельности учреждения, а, во-вторых, гарантом успешности использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе в первую очередь является именно преподаватель. Поскольку в

настоящее время лишь малая часть преподавателей использует информационно-коммуникационные технологии в полном объеме, то потенциал новых технологий остается пока недостаточно реализованным. Очевидно, что в условиях быстрого развития и усложнения технологий деятельность преподавателя по разработке курсов значительно усложняется и требует развития специальных навыков и приемов педагогической работы, что, в свою очередь, вызывает необходимость в методологическом и адаптационном содействии внедрению и широкому использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательной сфере.

Более того, поскольку система высшего профессионального образования (ВПО) функционирует в рамках образовательного пространства, то и реализация профессионального обучения, в том числе и обучение, например, иностранному языку, в системе ВПО должно быть организовано через существующую образовательную среду. Поэтому при проектировании модели смешанного обучения следует выбирать такие компоненты обучения, которые будут не только гармонично сочетаться друг с другом, но и образуют методическую систему обучения соответственно образовательной среде вуза в целом.

Говоря о проблемах, связанных с разработкой, освоением и внедрением методик смешанного обучения, с которыми сталкиваются как преподаватели, так и образовательные учреждения в целом, нужно, прежде всего, отметить организацию создания необходимой учебной информации и разработку средств передачи ее студентам. При этом под учебной информацией понимается научная информация, преобразованная в целях обучения при формировании содержания учебного предмета, то есть, речь идет о превращении информации, представленной в печатных изданиях и в электронных ресурсах, в структурированную учебную информацию с учетом основных алгоритмов деятельности обучающихся.

В свою очередь постоянное увеличение объема учебной информации и ее качественное усложнение, что противоречит количеству учебных часов, определенных учебными планами на изучение дисциплин, в связи с чем возникает необходимость ее уплотнения. Под уплотнением учебной информации понимается процесс, когда масса знаний уменьшается, но удерживается их сумма [6]. Что ведет к возникновению проблемы индивидуального освоения, которая частично может быть решена за счет применения современных информационных технологий и передовых методов обучения.

Проблема, связанная с авторским правом, поднимает вопросы о возможности использования материалов других авторов и о правообладателе вновь созданных документов. При поиске ресурсов и отборе необходимых материалов необходимо учитывать, что чаще всего использование материалов допускается только с разрешением правообладателя. Получение разрешения может оказаться достаточно длительным и трудоемким процессом, в то время

как преподаватели, как правило, работают в жестких временных условиях. Более того, иногда бывает сложно идентифицировать правообладателя или правообладатель может не спешить с ответом и потребовать оплатить разрешение [1].

В заключении необходимо еще раз подчеркнуть, что практическая реализация моделей смешанного обучения как инструмента модернизации современного образования видится в создании новых педагогических методик, основанных на интеграции традиционных подходов к организации учебного процесса, в ходе которого осуществляется непосредственная передача знаний, и технологии электронного обучения. При этом, как отмечает К. Кун, в качестве цели смешанного обучения выступает стремление объединить преимущества очного преподавания и электронного обучения, осуществляемого при поддержке образовательных ресурсов, так, чтобы постараться исключить недостатки обеих форм [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Земсков, А.И.** Некоторые особенности работы с электронными документами // Науч. и техн. б-ки. - 2008. - №2. - С.112-125
2. **Кадырова, Э.А.,** Смешанное обучение в системе высшего образования. <http://www.eidos.ru/journal/2009/0114-3.htm>
3. **Капустин, Ю. И.** Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования. Автореферат диссер. доктора пед. наук. – М.: 2007
4. **Кун, К.** *E-Learning* - электронное обучение // Информатика и образование. - 2006. - №10. - С.16-18
5. **Орлова, М.С.** Модели смешанного обучения и их применение при обучении программированию. <http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/IV/IV-0-5.html>
6. **Рапуто, А.Г.** Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников // Информатика и образование. - 2007. - №7. - С.72-77
7. **Bonk C. J. & Graham,** Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs. Copyright © 2004 by John Wiley & Sons, Inc.
8. **Clark D.,** «Blended learning» CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003
9. **Dziuban C., Hartman, J., Moskal, P.,** “Blended Learning,” EDUCAUSE Review, Volume 2004, Issue 7, 2004
10. **Heinze A.** (2008). "Blended learning: an interpretive action research study". University of Salford.
11. **Watson J.,** Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. North American Council for Online Learning.



НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Автор рассматривает научную речь как один из видов межкультурной коммуникации, ее особенности и методику ее формирования у студентов технических вузов. При составлении методики обучения и в процессе самого обучения преподаватель должен учитывать такие особенности научного стиля речи, как обобщенность, логичность, точность, строгость и однозначность высказываний и обучать этому студентов. Для достижения наилучшего результата, предлагается использовать общенаучные тексты на первом этапе обучения и узкоспециализированные тексты на втором.

Ключевые слова: научный стиль речи, жанры научной речи, уровни обучения иностранному языку в технических вузах; формирование навыков научной речи

Значительные политические, экономические и социокультурные изменения в обществе, развитие международного сотрудничества в области науки и образования, присоединение России к Болонскому процессу обусловили повышение требований к специалистам, в том числе и в сфере иностранного языка для специальных целей. Актуальными стали навыки и умения, которые раньше не предусматривались образовательными программами технических вузов: навыки общения и дискурса на конференциях и симпозиумах, умение участвовать в переговорах, вести деловую и научную переписку и т.п.

Владение английским языком, как средством международного общения, способствует профессиональной мобильности и конкурентоспособности специалистов. В связи с этим необходимо сформировать у студентов профессионально ориентированную иноязычную компетенцию, т.е. подготовить их к иноязычному общению в конкретных профессиональных, деловых, научных ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, к реализации профессионального самообразования. Следовательно, иностранный язык должен быть нацелен на будущую профессию студента и учитывать профессиональную специфику, то есть носить профессионально направленный характер, и быть коммуникативно-ориентированным.

Таким образом, важной задачей дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе становится обучение студентов английской научной речи (письменной и устной) для профессионального общения в форме разных жанров (доклад, статья, рецензия, аннотация, дискуссия, научный обзор, заявка

научного проекта и т.д.), мотивированное успехом в их будущей профессиональной деятельности.

Отдельные аспекты обучения научной речи средствами иностранного языка в технических вузах исследовались Л.Б. Алексеевой и Н.Э. Аносовой, в условиях постдипломного образования – Ю.А. Комаровой и Т.Н. Рыбиной. Ряд работ (С.А. Вишнякова, Н.А. Буре, М.В. Быстрых и др.) посвящен вопросам обучения чтению, навыкам устной и письменной профессиональной речи, моделированию научного текста студентов нефилологических факультетов. Исследования Т.И. Леонтьевой, Т.Н. Михельсон, Н.В. Успенской, Н.К. Рябцевой посвящены обучению письменной научной речи, работы И.А. Авхачевой, Л.Н. Смирновой, С.М. Костенко, И.Б. Борковской – устной речи на основе научных текстов. Но при всей значимости проведенных исследований прикладной аспект данного вопроса остается открытым для дальнейших исследований.

Опыт обучения научной речи на иностранном языке указывает на то, что основные трудности студенты испытывают при отборе лексических единиц и грамматических конструкций, типичных для научной речи, слабо владеют навыками создания вторичных научных текстов, затрудняются при создании устной научной презентации. Например, учащиеся часто ищут буквальный эквивалент русскому высказыванию, забывая, что оптимальным способом создания английского научного текста является не перевод, не воспроизведение русского высказывания, а пересказ, не поиск буквального эквивалента, а выражения, которое обычно используется носителем языка в соответствующей ситуации для изложения данной идеи [5, с. 589]. Поскольку для русского языка характерна номинализация, типичным является использование конструкций с родительным падежом, которые в английском варианте превращаются у студентов в длинные громоздкие цепочки существительных с предлогом «of». Встречаются попытки перевода таких малосодержательных, но часто используемых в русской научной речи, оборотов как «появляется необходимость рассмотрения», «целесообразность/необходимость поиска путей решения вопросов/задач» и т.д. Студенты забывают, что типичное для русского научного стиля двойное отрицание, в английском языке грамматически запрещено. Все это делает английскую речь тяжеловесной и чуждой, затрудняя коммуникацию.

К сходным выводам о недостаточной сформированности навыков и умений иноязычной научной речи у студентов технических специальностей приходят авторы многих работ: Л.Б. Алексеева говорит о недостаточной способности студентов неязыковых факультетов эффективно сочетать лексические единицы в соответствии с языковыми нормами; Т.Н. Рыбина отмечает слабую сформированность иноязычных навыков в области научной речи у специалистов; низкий уровень профессиональной языковой подготовки подчеркивает Л.И. Печинская. Приходится констатировать, что в настоящее время основная часть будущих технических специалистов не способна

использовать английский язык в профессиональных целях, а методика формирования научной речи студентов технических вузов требует серьезной доработки и совершенствования.

Таким образом, предметом исследования в настоящей статье является научная речь, как функциональный стиль речи, и методика ее формирования.

Научная речь (научный стиль речи, язык науки) – это функциональный стиль языка, который обслуживает сферу науки и характеризуется логичностью, обобщенностью, точностью, строгой аргументацией и однозначностью высказываний. Данные стилеобразующие особенности научной речи вызваны необходимостью логично и понятно сообщить сложные сведения из какой-либо специальной области. При этом необходимость использования традиционных, стереотипных лингвистических средств и ограниченность использования неязыковых средств определяются тем, что между адресатом и получателем речи может отсутствовать непосредственный контакт [4, с. 27-31].

В рамках научного стиля речи в соответствии с характером адресата и целями общения сформировались: собственно научный стиль, научно-популярный, научно-информационный, научно-справочный, учебно-научный, научно-деловой. Научный стиль речи реализуется через такие жанры как статья, тезисы, доклад, монография, отчет, заявка на грант, книга, очерк, лекция, реферат, отзыв, аннотация, рецензия, научный диалог и полемика, справочник [4, с. 27-31]. Научные тексты дополняются научной визуализацией – чертежами, диаграммами, схемами, графиками, условными обозначениями, формулами. Это те жанры, с которыми студент постоянно сталкивается и работает во время учебы, анализируя научные тексты, извлекая и систематизируя новую научную информацию, подготавливая доклады, описывая чертежи и схемы. Таким образом, овладение научными жанрами для студента технического вуза является необходимым условием успешной профессиональной деятельности.

Существенной характеристикой языка науки является его интертекстуальность, которая проявляется в том, что каждый научный текст должен быть соотнесен с существующими научными концепциями. Ни один текст не является началом познания, в нем всегда есть теоретический фундамент, в виде предпосылок и выводов, и новые идеи и смыслы. Интертекстуальность проявляется в научном тексте в виде совокупности определенных маркеров (цитаты, фоновые ссылки, сноски, косвенная речь, примечания) [6, с. 77].

Научная речь, вне зависимости от типа наук и жанров, отличается систематичностью, безличностью, субъектно-оценочной нейтральностью, обобщенностью, стандартизованностью, однозначностью, символизацией, понятийностью, интеллектуальной экспрессивностью, предварительным обдумыванием высказываний, также она имеет преимущественно монологический характер и тенденцию к нормированной речи [4, с. 28].

Лексика в научном стиле речи отличается консервативностью и характеризуется использованием традиционных языковых средств. Особую роль играет терминология, специальная лексика, книжные слова, но преобладает слой стилистически-нейтральных общепонятных слов. Поскольку основная задача языка науки состоит в том, чтобы адекватно донести информацию, слова обычно используются не в переносных, а в предметно-логических значениях. Высокая плотность информации в научных текстах достигается путем использования аббревиатур и сокращений (В.А., Е.В.А., etc.), связь между отдельными элементами высказывания создают служебные слова (together with, owing to, due to), типичным является использование клишированных фраз (the heart/the essence of the matter, in a word) [2, с. 423-430].

Синтаксис научной речи включает в себя адекватное грамматическое оформление и характеризуется строгой логически последовательной системой изложения. Здесь преобладает использование осложненных предложений средней длины, цитат и ссылок. Союзная связь (both... and, as... as...), предложные, герундиальные, причастные и инфинитивные обороты, частое использование наречий (finally, thus), а также деление на абзацы служат для создания четкой логической последовательности. Порядок слов в основном прямой, инверсия используется для связи одного предложения с другим. [2, с. 423-430].

Морфология научной речи предполагает стремление к обобщению и абстрактности. В ней используются в основном именные структуры, неличные формы глаголов в настоящем времени, пассивные конструкции, наряду с местоимениями первого лица множественного числа используются безличные формы (it may be shown) и конструкции с one (one may see). Языку науки характерно большее, по сравнению с разговорным стилем, употребление имен и меньшее личных форм глаголов, отсутствие междометий [1, с. 335-342].

Научный стиль речи достаточно подробно и полно изучен как один из функциональных стилей в рамках стилистики. И хотя лингвистические особенности данного стиля и вносят определенную специфику в процесс обучения студентов технических вузов научной речи (в рамках отбора содержания обучения, типов упражнений, структурной организации обучения и т.д.), чисто лингвистического описания стиля недостаточно для решения задач, стоящих перед методикой преподавания в процессе обучения владению научной речью. Важным представляется использование информации об особенностях языка науки в качестве базиса для решения практических задач, в частности отбора учебного материала, языковых средств и т.д.

Таким образом, несмотря на исследованность некоторых вопросов в области обучения иностранной научной речи, проблема нуждается в дальнейшем изучении. Исследований в области формирования иноязычной компетенции на основе научной речи у студентов технических вузов проведено недостаточно. Кроме того, нет практических рекомендаций по методике преподавания научной речи в рамках дисциплины «Иностранный язык» в технических вузах.

В настоящей работе ставится задача выработки общих принципов методики обучения английской научной речи для студентов технических вузов и ее прикладных аспектов с учетом психолого-возрастных особенностей учащихся, уровня иноязычной подготовки и мотивации к обучению.

Студенческий возраст выгодно отличается высоким образовательным уровнем, социальной активностью и мотивацией по сравнению с другими группами населения. В эти годы возможно достижение наивысших творческих результатов, что связано с процессами психологического, биологического и социального развития [3, с. 182-186]. Реализовать свои способности, дать возможность приложить силы для развития личности, найти себя в профессии, раскрыть талант – задача сферы образования, решаемая выверенной организацией учебного процесса и методики обучения.

Мотивация студента является одним из важнейших компонентов, необходимым условием эффективности процесса обучения. Иностранный язык не является для студентов технических специальностей базовым, основным предметом, поэтому не секрет, что многие студенты неязыковых факультетов не осознают значимость иностранного языка для будущей профессиональной деятельности. Отсюда, создание положительной мотивации, при помощи интересных для учащихся, коммуникативно-ориентированных заданий, приводящих к внутреннему пониманию необходимости обучения для благополучия и успешности, – одна из задач при разработке методики. Выполнение студентом заданий самостоятельной работы – признак решения данной задачи.

Следует учитывать очень разный уровень иноязычной подготовки учащихся, разрабатывая учебные задания разных уровней сложности, с ориентацией на ограниченное число аудиторных часов учебных часов и предполагая активную самостоятельную работу студента.

При обучении английской научной речи в техническом вузе перед методистом стоит проблема выбора тематики, на основе которой можно обучить будущих специалистов навыкам правильного использования ресурсов языка в соответствии с законами языка науки и ситуацией общения.

На первом уровне обучения опора должна быть сделана на тексты общетехнических дисциплин, таких как математика, физика, электротехника, основные положения которых на родном языке изучены. Сформировать навыки иноязычной технической речи (прежде всего письменной) по общетехническим предметам – задача первого уровня обучения или программа минимум при ограниченном числе аудиторных занятий.

На втором уровне изучаются все аспекты английской научной речи применительно к технической специальности студента (в идеале) на основе методик профессионально ориентированного обучения (Ахулкова А.И., Иванова О.Ю., Образцов П.И., Рыбкина А.А., Черниченко О.Ф. и т.д.). Но здесь возникает проблема несоответствия знаний преподавателя иностранного языка уровню его студентов по специальным техническим вопросам. Понятно, что

преподаватель иностранного языка не может быть осведомлен во всех сферах современной науки, поэтому далеко не всегда сможет квалифицированно составлять вторичные тексты (конспекты, тезисы, аннотации, рефераты, рецензии), сформировать представление о лингвистических особенностях текста, объяснить типологическую и смысловую структуру научного текста по специальным тематикам.

Представляется целесообразным второй уровень обучения начать с общетехнических тем, которые бы имели глобальное значение для человека и общества, были бы интересны студентам и имели бы публикации научно-популярного уровня, например, электромагнитная экология, электромагнитный терроризм, проблемы климата и т.д. Изучение подобных тем нацелено на формирование общетехнических навыков и умений поддерживать дискуссию на иностранном языке. Кроме того, здесь легко создавать проблемные ситуации, в процессе преодоления которых учащиеся имеют возможность проявить такие важные качества как инициативность, самостоятельность, познавательную активность. Анализ и обсуждение ситуации требует осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов, что собственно и является задачей обучения.

Формирование навыков и умений научной речи по специальности студента предлагается осуществлять на модели его участия в реальной международной научной конференции. На основе собственного или выбранного из материалов конференции научного текста на русском языке студент должен пройти все этапы от заявки, заполнения анкеты, научной биографии, тезисов доклада, устранения замечаний рецензента (тоже студента), ответа на его замечания, до создания презентации доклада, выступления и научной дискуссии со своими товарищами и преподавателем. Заметим, что технические детали доклада преподаватель может не знать, его задача организовать дискуссию, а научный уровень обсуждения сделать сами студенты.

Таким образом, поскольку современный мир предъявляет все более высокие требования к специалистам, важной задачей дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе становится обучение студентов английской научной речи (письменной и устной) для профессионального общения в форме разных жанров, мотивированное успехом в их будущей профессиональной деятельности.

Научная речь – это функциональный стиль языка, который обслуживает сферу науки и характеризуется логичностью, обобщенностью, точностью, строгой аргументацией и однозначностью высказываний.

При обучении английской научной речи в техническом вузе представляется целесообразным на первом уровне обучения опираться на тексты общетехнических дисциплин (математика, физика, электротехника и т.д.), чтобы сформировать навыки и умения иноязычной технической речи по общетехническим предметам. На втором уровне необходимость сформировать

навыки и умения научной речи по специальности студента, предполагает обучение с опорой на глобальные общетехнические темы (электромагнитная экология, электромагнитный терроризм, проблемы климата и т.д.), при участии студентов в моделях реальной международной научной конференции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Арнольд, И.В.** Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. - 4-е изд., испр. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2002. — 384 с.
2. **Гальперин, И.Р.** Очерки по стилистике английского языка. - М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. - 459 с.
3. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
4. **Комарова, Ю.А.** Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования. автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. специальность 13.00.02 <Теория и методика обучения и воспитания> - 2008.
5. **Рябцева, Н.К.** Научная речь на английском языке. Руководство по научному изложению. Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики: Новый словарь-справочник активного типа / Рябцева Н. К.; РАН. Ин-т языкознания.— Москва: Флинта: Наука, 1999. 598 с.
6. **Чернявская, В.Е.** Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. – М.: Книжный дом «ЛИБ РОКОМ», 2011. – 240 с.

УДК 811.111'25:378.147

♦

Брагилевский Д.Ю.
Санкт-Петербургская государственная
художественно-промышленная академия
им. А.Л. Штиглица

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА» В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОЙ ЛЕКСИКИ

Изучение «ложных друзей переводчика» выступает одним из факторов мотивации студентов, помогает эксплицировать их знания, дополнительно активизирует механизмы ассоциативного мышления и стимулирует работу со словарями. Работа с «Ложными друзьями» позволяет ввести/получить понятие о важных механизмах трансформации значений, многомерности семантических связей синонимов и антонимов, полисемии и омонимии и таким образом, стать отправной точкой для системного изучения лексики.

Ключевые слова: «ложные друзья переводчика», мотивация, стратегия преподавания, лексический материал, функционирование лексики языка

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, где он изначально не входит в число приоритетных дисциплин, затруднено не только слабой подготовкой студентов, но и полным отсутствием у них представления об устройстве языка, его законах и принципах функционирования. Несмотря на возросший в силу изменившихся реалий жизни интерес к языку, его изучение продолжает сталкиваться с объективными сложностями (подробней см. Брагилевский 2005), мешающими освоению этого предмета. В частности, одной из трудностей остается проблема активизации в процессе обучения имплицитного знания студентов, являющегося мощным скрытым резервом, практически не используемым обучающимися самостоятельно. В данной статье предлагается подход, с помощью которого можно попытаться найти пути преодоления барьеров, мешающих использовать такое знание, а заодно приблизить студентов к системному пониманию ряда существенных механизмов функционирования лексики языка.

Как известно путь к успешному обучению лежит через поиск правильной методики, одним из элементов которой является создание внутренней мотивации. Последняя, помимо осознания необходимости, полезности и даже престижности владения языком, обязательно должна включать в себя фактор интереса. У студентов неязыковых вузов, активно занятых преодолением трудностей в освоении основных для них дисциплин, имеется естественный соблазн минимизировать усилия, затрачиваемые на «непрофилирующие» предметы, двигаясь, как им кажется, самым простым путем. Они, как правило, полагают, что в тексте достаточно просто подставить русские слова вместо незнакомых иностранных и получится перевод. Не стоит их разочаровывать. Несмотря на ошибочность такого подхода, не учитывающего специфику языковых «картин мира» различных языков и, как следствие, другого структурирования реальности и способов ее языкового представления, даже на уровне сочетания слов, не говоря уже структуре предложения, можно создать иллюзию легкости, уделив особое внимание работе с лексикой. Такая работа, однако, не означает механического зазубривания списков слов и их форм. Вместо этого, для придания работе внутренней интриги можно использовать доставшийся нам из далекого прошлого инстинкт охотника и начать с увлекательного поиска (не борьбы с, но и не бегства от) скрытого врага, именуемого «ложные друзья переводчика».

Объективно говоря, давно бытующее название «ложные друзья переводчика», известное почти всем, кто сталкивается с изучением иностранного языка и переводом, представляется освященной традицией несколько односторонней интерпретацией данного феномена. Саму популярность термина можно попытаться объяснить странной парадоксальностью его внутренней формы, что придает хлесткость названию. Такие – быстрее врезаются в память и дольше там задерживаются. Чем неожиданнее, тем лучше: если друг («тесно связан доверием; защитник интересов» - БАС:V, 393) оказывается ложным («содержащий обман; имеющий

внешнее сходство с настоящим» БАС:IX, 281-2), а поэтому опасным (как известно, ложные опята опасней мухомора, кричащего издали своим запретительным красным светом: «Стоп! Я враг, не подходите»), то это уже достойная памяти коллизия. Конфронтация сем – некое семантическое «рассогласование» (Гак 1972:381), основанное на комбинации взаимоисключающих компонентов смысла – лучший стимул для памяти (сравним историю человечества, которая выглядит как перечень запоминающихся драматических коллизий и конфликтов).

Странность эта, очевидно, причина того, что сочетание «ложные друзья» обычно берется в кавычки вместе со словом «переводчик», кому они, по общему мнению, служат такую плохую службу. Эти кавычки, похоже, важны для понимания всего выражения. Если в кавычках, настоящий ли это переводчик, или такой же, как и его «ложные друзья»? Заметим также, что хотя в статьях, посвященных данному вопросу, и в словарях «ложных друзей переводчика» даются примеры коварства этих самых «ложных друзей», примеры эти, несмотря на убедительность, относительно малочисленны и не сопровождаются какой-либо статистикой. Создается впечатление, что проблема «ложных друзей», не касается настоящих переводчиков, а только тех, кто недостаточно подготовлен, не желает лишней раз заглядывать в словарь, либо, напротив, насколько «вжился» в язык оригинала, что значения некоторых слов начал переносить в родной. Сейчас, когда в русский язык хлынула масса заимствований и калек (*девелопер, маржа, сюрвейер, постер, прорыв, вызов, не работает* [в смысле не действует], *дорожная карта*, т.д.), подобное происходит почти повсеместно, и, зачастую, распространяясь через средства массовой информации, начинает восприниматься как вариант нормы. Но и в этом случае, такой «переводчик» – не самый высокий профессионал. В итоге получается в соответствии с известной пословицей: «Скажи мне, кто твой друг...». Она же оказывается актуальной и в обратном прочтении.

Если же говорить о сути явления, то мы, конечно, имеем дело с отголосками процессов, всегда сопровождающих язык, а значит – вынуждены будем, хотя бы кратко, дать студентам предысторию появления «ложных друзей переводчика» и рассказать о заимствовании лексических единиц для именованья новых для принимающего языка вещей и понятий. Более «продвинутым» студентам можно сжато описать вероятностный сценарий «вживания» востребованных из другого языка слов в их конкретных значениях через трансформации с учетом уже существующих семантических полей, синонимических или антонимических рядов, нередко сопровождающиеся приобретением новых смысловых оттенков и специфической стилистической окраски, с одновременной потерей части первоначального значения. Проникновение заимствований в другой язык не проходит для них бесследно: им приходится адаптироваться в новой фонетической системе, обретать иное графическое представление своего звукового облика. В то же время слово, иногда целиком, но, чаще, за счет корневых морфем, продолжает

коррелировать с исходными словоформами языка-донора или со словами других языков (не только по тому, что заимствование могло произойти через язык-посредник, но и ввиду наличия генетически/исторически родственных языков, либо заимствований в такие языки), что создает полные или частичные совпадения в двух и более языках. При внимательном рассмотрении оказывается, что количество таких слов значительно превышает то, что дают словари «ложных друзей переводчика» (900 слов – Акуленко 1969, 1200 слов – Готлиб 1972, 1000 – Краснов 2004), измеряясь многими тысячами, а значит число известных обучающимся корневым морфем и их значений в разы больше, чем они склонны думать. Следовательно, использование содержащегося в «ложных друзьях переводчика» смыслового потенциала, может упростить изучение лексики иностранного языка, а не усложнить, как это принято считать.

Перевод – всего одна из форм обучения, но «ложные друзья переводчика» представляют также трудность при говорении, аудировании, составлении письменных документов и т.д., в силу необходимости правильного разграничения явлений, характеризующихся ограниченным набором отличий, оказываясь, если смотреть шире, проблемой выбора.

С учетом объективных трудностей системного описания и изучения «ложных друзей переводчика», классификация которых по различным параметрам может быть слишком многомерна, а семантические связи не всегда удастся с уверенностью установить, т. к. они слишком опосредованы, может возникнуть естественный вопрос о целесообразности использования данной группы слов на стадии, когда студенты практически не имеют структурированного представления о языке, и о вероятности реальной пользы от работы с такими словами. Ведь в действительности знание отдельных компонентов смысла не гарантирует понимания значения всего слова (см. примеры у Мешков 1986: 78-80), а значит, каждое слово приходится разбирать отдельно, т.е. все равно, что их просто учить обычным способом.

Учить, а точнее запоминать слова, конечно, необходимо, но при выполнении обычным способом такая работа может показаться неинтересной, тогда как в азарте поиска и обнаружения «ложных друзей переводчика» появляется возможность приобщить студентов к пониманию ряда существенных явлений языка и показать им, пусть и в первом приближении, важные механизмы трансформации значений слов, объяснить многомерность семантических связей синонимов и антонимов, рассказать о полисемии и омонимии, сравнить паронимы и омофоны. Непосредственное участие студентов позволяет им, при правильной постановке преподавателем наводящих вопросов, самостоятельно сделать некоторые выводы (при необходимости преподаватель может внести коррективы) и таким образом лучше уяснить себе данные явления. Как известно, достигнутое собственными усилиями, не только лучше задерживается в памяти, но и дает большее моральное удовлетворение, а также положительно сказывается на общих

результатах. А поскольку речь идет о типичном, а не единичном явлении, на него, несомненно, следует обратить внимание на самых ранних этапах обучения.

Данный подход не встречает внутреннего сопротивления студентов, так как для них – это естественный путь, который неосознанно выбирают они сами, когда начинают переводить тексты и, сталкиваясь с новым для себя видом деятельности, пребывают в растерянности из-за слишком большого количества задач, срочно требующих решения. Не имея времени посмотреть все слова в словаре и вдумываться в их значения для подбора синонимов, не говоря уж о построении концептуальных аналогов для преодоления формального несоответствия языков, они цепляются за любые «знакомые» фрагменты.

Признаем, что несмотря на всю методологическую ошибочность такого подхода, в действиях студентов есть логика, хотя и неправильная. Они пытаются решить свои проблемы, задействуя известные им и уже опробованные в других сферах алгоритмы (детальней см. Брагилевский, 2007): заменить неизвестное известным, т.е. сразу посмотреть все незнакомые слова и составить «свою» фразу, сгладив образующиеся «шероховатости» за счет «редактирования» смысла по собственному усмотрению. Однако перенос на иную сферу деятельности положительно себя зарекомендовавшего опыта далеко не всегда оправдан. Проблема усугубляется и тем, что обычные механизмы декодирования заложенной в тексте информации с помощью логического или образного мышления не срабатывают ввиду отсутствия полного набора данных, тогда как «ложный след» «ложного друга», уводит от цели. Невозможность мобилизовать обычный арсенал средств мешает созданию ментального образа, без которого нереально сделать осмысленный перевод.

Постижение языка – это процесс освоения вещей и понятий одновременно со способами их обозначения. Ко времени поступления в ВУЗ базовый этап данного процесса уже пройден, а основные знания о мире и отдельных явлениях, их параметрах, вместе с устойчивыми представлениями о взаимозависимостях, свойствах и качествах, уже усвоены, структурированы и увязаны с языковым инструментарием. Поскольку процессы обработки и передачи информации реализуются с опорой на систему языка, большинство представлений и ассоциаций почти однозначно репрезентируются в языковом социуме устойчивыми последовательности языковых знаков, однако способы описания разными языками реальности, как известно, не совпадают ввиду нетождественности видения мира. С учетом того, что изучение другого языка не просто подразумевает узнавание новых ярлыков для означивания реальной/идеальной субстанции, но и немислимо без усвоения непривычных для носителей другого языка иных системно-смысловых связей, обучающимся приходится заново выстраивать логико-смысловые ассоциации. Естественно, происходит бессознательный возврат к моделям родного языка.

Как известно, узнавание происходит через сопоставление с эталоном, а в

случае его отсутствия – с ближайшим субститутом. У начинающего изучение иностранного языка сравнивать не с чем. Аналогия, помогающая в обычных случаях за счет повторение действий в похожей ситуации, не срабатывает. Тогда начинается обращение к «видимым» фрагментам и построение ментального образа с опорой на знакомые элементы значения за счет свободного домысливая недостающих. Однако потенциальных вариантов слишком много и обычно даже общий контур не вырисовывается, не говоря уже о точном сходстве, что в итоге приводит к ошибкам (подмена признаков, манифестируемых через ложно интерпретируемые семы и их ассоциативные связи). Более того, внешние семантические «следы» в ложном направлении препятствуют включению обычного для человека механизма опоры на здравый смысл. Однако нестыковки фрагментов почти не смущают студентов, которые в жизни не стали бы нагромождать бессвязные фразы или делать несуразные движения.

Вероятно, так происходит еще и потому, что человек видит и воспринимает почти всё в соответствии с собственными установками. Если студентам не дать специальное задание на вчитывание в слова (а еще лучше – провести тренировки на сравнение похожих форм), то они будут следовать естественным алгоритмам взрослого человека, с большой скоростью понимающего речь и читающему за счет ухватывания семантически значимых фрагментов лексем с одновременной опорой на формальные показатели, часть из которых им могут быть еще незнакомы в чужом языке. Коррекционные возможные ошибок через контекст тоже пока нет. Оказывается, что применение данного алгоритма работы к еще недостаточно освоенному иностранному языку не продуктивно. Напротив, такой путь ведет, как уже сказано, к поверхностному выхватыванию «знакомых» (в реальности лишь внешне схожих) морфем и словоформ, только создающих видимость правильности. Тут неисклюшенного «переводчика» и подстерегают «ложные друзья», нарушающие системность связи знак-значение и своей непредсказуемостью лишаящие привычной опоры на коррелирующие со словами понятия. В итоге нарушается системность восприятия и понимания, а без них нет перевода.

Однако тем, кто не поддаются их «ложным» посулам, «ложные друзья переводчика» по-настоящему не мешают, Если их не просто найти и, так сказать, «разоблачить», но и использовать все, что может пригодиться для обучения, они могут сослужить добрую службу. Для этого следует, прежде всего, акцентировать не столько различие, что обычно делают авторы работ о них, сколько внимательно разобрать сходство. Ведь совпадают не только какие-то элементы графические и/или звуковые сегменты. Имеется несомненное совпадение части семного состава, что дает опору для осознанного запоминания слов и, помогая эксплицировать известные студентам элементы значения, с учетом необходимых корректив, способствует осмыслению новых слов, встраивающихся в готовые предметно-ассоциативные связи. В ходе такой

работы не только лучше запоминаются значения слов, но также устанавливается их частеречная принадлежность и функция в предложении, что помогает распознаванию структурного построения высказывания и повышает вероятность правильного понимания текста для его перевода.

Занимаясь переводом, студенты фактически обучаются языку, поэтому, имея дело со словами, они не просто ими оперируют, а приобщают к своему багажу знаний для повторного использования в дальнейшем. Как известно, любой поток информации содержит в себе референцию к общему знанию, с учетом которого подаются новые данные и строится реакция реципиента. Для запоминания слова его требуется удержать в памяти, что делается путем увязывания новой звуковой/графической оболочки и ассоциированного значения с уже известными словами и концептами соответствующей тематики, следовательно, имеющиеся в новом слове знакомые элементы смысла (семы) могут упростить процесс приобщения нового за счет того, что знание отдельных элементов смысла облегчает преодоление некоторых стоящих на пути такого приобщения, преград и часть пути уже оказывается пройденной изначально. В то же время, несовпадающие компоненты значения можно рассмотреть как контрастный фон, на котором лучше видится основное или как дополнительные повороты какой-либо существующей, а то и созданной нами истории (для целей запоминания это не важно).

Общеизвестно, что запоминание значительно облегчается, если памяти есть за что «зацепиться». Чем больше зацепок (вспомним зарубки для памяти, они же узелки) и чем они заметнее, тем лучше. Лучше всего в памяти удерживаются события. Мы помним массу историй о различных людях, происшествиях и даже вещах. Причем подробности нам не мешают. Напротив, их количество прямо пропорционально качеству запоминания, поскольку именно детали делают ее непохожей на аналогичные. Индивидуальность истории гарантирует ей свою нишу в памяти и помогает ей не затеряться среди других благодаря набору непохожих на окружающие фрагментов, создающим структурные, смысловые и/или стилистические контрасты. В тоже время в любой истории есть элементы, соотносящие ее с общеизвестными фактами и представлениями, апеллирующие к устойчивым для конкретного языка предметно-ассоциативным связям. Такие элементы служат звеном между конкретным и общим, помогая интегрировать новую информацию в уже имеющиеся соответствующим образом структурированные области ее хранения.

«Ложные друзья переводчика» являются подходящим материалом для построения запоминающихся историй. В них может быть потенциал для выстраивания «сюжета» за счет еще неизвестных учащимся поворотов и обманчивой простоты. Они одновременно и совпадают и контрастируют с известными словами и ассоциированными с такими словами значениями. Наряду с этим «ложные друзья переводчика» представляют собой удобное наглядное пособие для объяснения студентам-нефилологам важнейших

начальных сведений о принципах формирования, модификации и функционирования словарного состава языка. Конечно, далеко не все истории «ложных друзей переводчика» могут быть сюжетно насыщенными, но в любом случае их выстраивание значительно интересней простой зубрежки, поскольку дает повод проанализировать важные лингвистические явления и обнаружить системные связи в лексике изучаемого языка.

Нужно признать, однако, что не существует единых рецептов эмпирического декодирования заключенного в слове содержания, так как природа формирования смысловых связей и отбора необходимых для языкового социума значений подвержена воздействию слишком большого количества факторов. Поскольку в основе узнавания слова лежит ранее усвоенное знание о соотношенности его звуковой и/или графической формы со значением, с учетом возможных вариантов в пределах, допускаемых языком и рамками речевой ситуации или тематики текста, прозрачность либо непрозрачность внутренней формы не оказывает влияния на функционирование слова. Следовательно, без верификации найденные в «ложных друзьях переводчика» смысловые фрагменты не годятся для непосредственного использования в переводе, но могут быть привлечены для создания схемы увязывания данных слов с соответствующими понятийными сферами и, таким образом, облегчают запоминание. В этом качестве «ложные друзья переводчика» если и не превращаются в «истинных друзей», то уж, во всяком случае, не мешают, и как прирученные человеком существа способны ему служить.

В качестве примера рассмотрим статью на слово “partisan” в словаре 1969 г., где приводятся значения: 1. *приверженец, сторонник*. 2. *участник народного движения вооруженного сопротивления в стране, оккупированной врагом*. Дополнительно дается значение *вид алебарды, протазан*, также английский эквивалент значения 1 – *guerilla*. Все значения иллюстрируются предложениями, но параллели на уровне семантических компонентов, равно как и анализ внутренней формы отсутствуют. То же, но значительно лаконичней и без примеров находим в современном словаре Краснова (Краснов 2004).

К сожалению, для работы со студентами такая подача информации ничего не дает, поскольку кроме указания на то, что “partisan” не только «партизан», но еще и «приверженец, сторонник», а также «протазан», там больше ничего нет. Так можно представить любые слова, включая и не подпадающие под определение «ложные друзья переводчика».

Кажется логичным, подчеркнув несовпадение в русском языке первого, значительно более распространенного значения (во втором активнее используется “guerilla”), вывести его из второго, как уже понятного носителю русского языка, указав на важный для обоих слов общий смысловой компонент. По сути, мы имеем дело с двумя трактовками значения «сторонник» - тот, кто оказывает активную поддержку, борясь за идею (в основе - слово “party” – «группа сторонников», составляющих партию или отряд), причем партизаны

это делают вооруженным путем в тылу врага.

Далее смотрим на само слово “party” и видим там корень “part” - «часть» (партия и отряд состоят из частей, отдельных групп и людей), пришедшее в английский язык через фр. *partire* из лат. *partīre* < *pars, partis*. Сразу закрепляем это значение, предложив параллели “to **part**” «разделять, разлучать, разнимать» (часть отделяется от целого), “**partly**” - «частично», “take **part/participate**” - «принимать (дословно «брать») участие/участвовать», в которых выделяем сегмент “part” - «часть» в том же значении. Сюда же добавляем родственные: **partial** – «частичный», **partially/in part** – «частично/отчасти», **participant** - «участник» и чуть более отдаленные “**particle**” – «частица», “**participle**” «причастие», “**particular**” – «частность/особенный». Заодно можно обратить внимание на многозначность слова “part”, способного приобретать в соответствующих сочетаниях и контекстах значения: «серия» (a film in two parts), «глава/раздел» (part 2 of the book), «часть/район» (best part of the city), «часть/деталь» (spare parts for the car), «роль» (to play/sing the part of) и т.д. В приведенных примерах слово «часть» фактически родовое по сравнению с видовыми «серия, раздел, глава, район, деталь». Внутренняя форма слова «роль» не столь явно указывает на «часть», так как это уже перенесенное значение, но все же ощущается как нечто вроде части, формирующей сюжетную линию произведения в актерском исполнении.

За счет почти полного совпадения в русском языке, данные слова понятны и легче запоминаются, что позволяет далее ввести несколько производных слов с этим же корнем, однако на этот раз сема «часть» в русских словах присутствует имплицитно: “**partition**” – «перегородка» (отделяет часть помещения/пространства), “**parting**” «пробор» (делит волосы на две части), “**part-time**” «неполный рабочий день» (часть рабочего дня), “**impart**” – «наделять/делиться» (т.е. отдавать часть чего-либо), “**apartment**” «квартира» [амер.] (часть многоэтажного дома для проживания отдельного человека или семьи), “**department**” – «отдел/отделение», “**compartment**” «купе» (в основе французское «отрезанный» через «отгороженная часть дилижанса»). В тоже время в русском языке имеется немало слов с корнем «часть», не связанном со значением «часть» (или эту связь утратившем): частота, частник, участливый, частичковый, участь, причастный, участок (полиции) или, напротив, с семой «часть», формально не представленной: «доля, дробь, пай».

Для контраста можно также упомянуть о появлении в русском языке слова «парт», что значит «часть»: «первые два парта и четвёртый скачались нормально, а 3й и 5й скачались с ошибкой» (из Интернета). Студенты, скорее всего, знают такое значение, что будет для них еще одной опорой. Есть также слово “**partner**” – «партнер» (принимает участие в деле, может иметь пай – часть капитала), где сегмент «парт» с тем же значением «часть» пришел в русский язык в составе заимствованного из французского языка слова.

Теперь время упомянуть о способах образования слов и о существующем в иностранном языке инвентаре в сравнении с русским, уделив внимание и

сходству и различиям (например, способности английского слова без изменения формы выступать в качестве различных частей речи и членов предложения), упомянуть о продуктивных суффиксах и их значениях. Можно сказать о параллельных способах представления мысли, начав с практически равнозначных “participate” (одно слово – глагол) и “take part” (два слова – *глагол+сущест.*); на этом примере также показать несводимость частей и целого, а заодно обратить внимание студентов на специфику видения реальности разными языками (тут же для иллюстрации прозрачные по своей внутренней форме: give a look - глянуть, make sure - убедиться, catch a cold – простудиться). В то же время имеет смысл провести сравнение “take part” с “partake”. Последнее в силу составляющих своей внутренней формы предполагает значение “take part” – «участвовать», но, хотя сема «часть» присутствует в виде фона, смысл иной: «разделять (радость/трапезу)», «вкушать/отведать». Это должно еще раз напомнить студентам о необходимости проверять значения даже кажущихся понятными слов, а также повод поговорить о паронимах.

Вернувшись к паре “participate” и “take part” можно подвести к разговору о синонимии, а затем обратиться к упомянутому ранее слову “guerilla” (из испанского guerra «война») как синониму “partisan”. Упомянув о принципах различия синонимов (оттенки значения, стилистика, употребительность и сочетаемость + почти полное отсутствие абсолютных синонимов), можно сказать о различиях, которые носители языка видят в этих двух словах: в слове “guerrilla” на первом плане скорее метод борьбы с противником, тогда как слово “partisan” подразумевает сражающегося против иноземных оккупантов. Естественно, есть контексты, где они могут взаимозаменяться или случаи, когда авторы не вдаются в оттенки и используют одно слово вместо другого. Несколько синонимов («доля, дробь, пай») были упомянуты выше.

Здесь же можно дать пример антонимов как слов с общей интегральной семой и обязательной дифференциальной **partial** «частичный» – **partless** целый (не имеющий частей), где значение достигается за счет прибавления отрицательного суффикса. Для иллюстрации распространенности разнокоренных антонимов также сравним редкое partless с высокочастотным whole.

Используя тот же графический ряд “part” можно объяснить явление омонимии на примере генетически не связанных с “part” слов: partridge – «куропатка», partlet – «воротник с рюшем», parterre «цветник». Затем, вернувшись к значению «протазан» (старинное копье с наконечником, обычно в виде трилистника), происхождение которого, скорее всего, генетически не связано со словом “part” (OED не дает однозначного варианта), предложить студентам, основываясь на форме наконечника, мысленно увязать ее со словом «часть» – “part” для лучшего запоминания, поскольку образ тоже служит памяти.

Далее есть смысл упомянуть о вхождении слова “part” в идиоматические сочетания типа “part and parcel” или “oyster part”, в которых семантика хорошо

видна в английском, но напрямую не ощущается в русском, что дает повод сказать несколько слов о фразеологии.

Потенциал пары “part” – «часть» далеко не исчерпан, как и почти бесконечный список слов, относящихся к категории «ложных друзей переводчика».

Таким образом, при соответствующем подходе «ложные друзья переводчика» представляют не больше сложности для перевода, чем другие иностранные слова. Они не вводят в заблуждение тех, кто о них знает, но интересны как удобный иллюстративный материал в процессе обучения студентов иностранному языку, поскольку позволяет эксплицировать уже имеющиеся знания и могут послужить отправной точкой для системного изучения лексики, подготавливая студентов к видению языка как упорядоченной данности. Целенаправленный поиск «ложных друзей переводчика», выступающий одним из факторов мотивации студентов, помогает эксплицировать их знания, дополнительно активизирует механизмы ассоциативного мышления и стимулирует работу со словарями, являясь, по сути, первым шагом на пути к более глубокому проникновению в «тайны» лексики, знакомясь с которой студент получает шанс заинтересоваться, а значит захотеть узнать еще больше, идя вглубь и вширь. Через знание может прийти понимание, а через него – новое знание на более высоком уровне и настоящий интерес, возникающий именно от хорошего знакомства с предметом. Если начать с таких слов, можно не только подготовить плацдарм для приобретения новых знаний (движение вперед без отталкивания от опоры невозможно), но и обрести уверенность, что с «ложными друзьями переводчика» никаких проблем не возникнет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Акуленко В.В. Комиссарчик С.Ю, Погорелова Р.В.** и др. Англо-русский и русско-английский словарь "ложных друзей переводчика" М., 1969.
2. **Акуленко В. О** "ложных друзьях переводчика"// Англо-русский и русско-английский словарь "ложных друзей переводчика" М.1969, С. 371-384.
3. **Апресян Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В.** и др. Новый большой англо-русский словарь т. I-III. М. 1993-94.
4. БАС – Большой академический словарь русского языка. т.5. М.-СПб, 2006; т.9 М.-СПб, 2007.
5. **Брагилевский Д.Ю.** Роль перевода в преодолении объективных трудностей обучения иностранному языку студентов непрофильных специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. СПб: Изд-во Политехн. Ун-та, 2005, вып.VIII (специальный) - С.92-99.
6. **Брагилевский Д.Ю.** О некоторых аспектах обучения переводу студентов художественных специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. СПб. Политехнический университет, 2007, вып. X, С. 154-159.
7. **Готлиб К.Г.** Словарь «ложных друзей переводчика» (русско-немецкий и немецко-русский). М. 1972
8. **Гак В.Г.** К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной

лингвистики. 1971. - М., 1972., С. 367-395.

9. **Краснов К. В.** Англо-русский словарь "ложных друзей переводчика" М. 2004

10. The American Heritage Dictionary, 3d ed. 1993

11. The Oxford English Dictionary V. I-XX. Oxford University Press. 2nd ed., 1989. (OED)

УДК 811.111'42

Володарская Е.Б.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОГО И ПИСЬМЕННОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Автор статьи отмечает международный статус английского языка и необходимость владения им для достижения эффективной коммуникации в деловой сфере. Рассматриваются способы формирования навыков устного и письменного видов делового общения у студентов факультета экономики и менеджмента. Выделяются такие методы как письменное реферирование первичных документов и устное реферирования («рендеринг»), а также их цели, задачи и особенности.

Ключевые слова: деловое общение, устное и письменное общение, письменное реферирование, устное реферирование («рендеринг»)

На современном этапе развития человечества английский язык — самое распространенное средство общения в международном масштабе: следует отметить, что каждый четвертый житель планеты использует его в одном из трех качеств — родной язык (first language), государственный язык (second language), иностранный язык (foreign language).

Признание английского языка как официального в 60 странах мира и его статус самого востребованного иностранного позволяют говорить о нем как о мировом языке (a world language). [1]

Однако количество говорящих на языке и его повсеместное распространение едва ли могут считаться единственными причинами международного статуса. Выдвижение языка на роль мирового обусловлено в существенной мере политическим, военным и экономическим влиянием того или иного государства, что имеет прямое отношение к английскому языку, международное признание которого вызвано господством англоговорящих держав. [2]

Вследствие вышесказанного, следует подчеркнуть, что на современном этапе развития международного сообщества именно английский язык полноправно выполняет роль языка-посредника, содействуя взаимодействию и интеграции в мировом масштабе.

В Европе, где существует единое экономическое пространство, в деятельности предприятий и организаций большое значение приобретают все компоненты мировой рыночной экономики. Возрастает сотрудничество российских фирм с зарубежными в различных областях и сферах деятельности, поэтому эффективная коммуникация в бизнесе, в технической и административной областях становятся жизненно необходимой. Успешность деятельности компаний зависит от налаживания и установления дружеских деловых партнерских взаимоотношений. Чтобы быть конкурентоспособными, персоналу компаний необходимо владеть языком, с помощью которого осуществляется обмен информацией, идеями, знаниями. Все вышперечисленные факты говорят о необходимости обучения будущих специалистов деловому английскому языку.

Выделяют виды делового общения по способу обмена информацией — устное и письменное.

Студенты Санкт-Петербургского государственного политехнического университета факультета экономики и менеджмента в период обучения деловому английскому языку приобретают навыки устного и письменного делового общения, в том числе и благодаря реферированию первичных документов по основной специальности студентов.

Целью письменного реферирования является умение анализировать различные точки зрения, явления, факты и события. Назначение реферата — оперативная и систематическая подача актуальной научно-технической информации в свернутом виде на основе ее смысловой переработки. Реферат должен кратко передавать основную информацию, содержащуюся в первичной публикации. Он должен быть составлен так, чтобы в оптимально короткое время можно было бы почерпнуть из него основную и существенную информацию по интересующему вопросу. Основными требованиями к композиции реферата являются объективность (отбор и изложение только той информации, которая содержится в первичном тексте), полнота (отражение всех существенных идей и положений, составляющих основное научно-тематическое содержание оригинала) и адекватный стиль (унифицированная система употребления ключевой терминологии, терминологических словосочетаний, информационно насыщенных фрагментов и языковых средств, взятых из первоисточника). Составитель реферата не должен вносить какие-либо изменения или дополнения по существу реферируемой работы, вступать в полемику с автором, излагать собственную точку зрения, давать оценку фактам, делать выводы. Необходимо помнить, что большое значение при реферировании уделяется систематизации и классификации собранного материала. Излагать материал в тексте необходимо в хронологической последовательности, пытаясь раскрыть главную идею того или иного вопроса.

Задачей устного реферирования («рендеринг») является анализ (а не пересказ) представленной в тексте информации с высказыванием собственного отношения к проблеме.

Исходным положением в анализе текста, по существу, считается признание его некоей сущностью, характеризующейся выраженностью, связностью, целостностью, информативностью и подчиняющейся общим закономерностям построения речевого произведения в его завершенности.

Одним из важных элементов подготовки читателя к восприятию информации, заложенной в сообщении, является заголовок текста, задачей которого является ориентированность читателя и формирование у него мнения о степени полезности для него данного текста. В связи с тем, что корректный перевод заголовка является залогом успеха анализа всего текста, на занятиях уделяется особое внимание обучению переводу заголовков англоязычных статей.

Другим аспектом обучения анализу текста является лексическое распределение его содержания. Лексика текста характеризуется выбором и преобладанием тех или иных лексических единиц. В научно-популярных и экономических текстах такими единицами являются термины, которые выделяются студентами в ключевые слова и служат основой анализа текста.

Таким образом, студенты обучаются делать «рендеринг» на основе оригинальных англоязычных публикаций, выделяя основную проблему, указанную в статье, анализируя решение вышеуказанной проблемы и выражая сначала мнение автора и, в заключение, свое собственное мнение по данной проблеме.

Удовлетворение потребностей будущих специалистов в овладении навыками и умениями реферирования и анализа текстов (рендеринг) ведет к значительному повышению уровня знаний делового иностранного языка, чем обуславливается, на наш взгляд, необходимость обучения таким видам деятельности в практике преподавания иностранного языка студентам факультета экономики и менеджмента Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. [3]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **David Crystal.** The Cambridge Encyclopedia of the English Language. - Cambridge University Press, 1995. - P. 106.
2. **Braj B.Kachra.** American English and Other Englishes // Language in the USA. Ed. by Ch.A. Ferguson, Sh.B. Heath. - Cambridge University Press, 1991. - P. 21.
3. **Володарская Е.Б.** Английский язык. Методология написания рефератов: учеб. пособ. / Е.Б. Володарская, М.М. Степанова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 84 с.



ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматривается вопрос перспективы использования технологий дистанционного обучения на базе современных общеобразовательных учреждений.

Показано, какие типы информационных услуг используются при проведении обучения, приведены примеры дополнительных ресурсов для данного вида работы. Кроме того, отражены основные положения современной концепции российской системы образования, направленные на формирование у учащихся определённых навыков. Отмечается, что для осуществления дистанционного обучения школа должна организовать профессиональную переподготовку или повышение квалификации своих преподавателей и учебно-вспомогательного персонала.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, современные средства обучения, оперативный контроль, интерактивный способ обучения.

Современное образовательное пространство как в мировом, так и в российском масштабе характеризуется активным использованием дистанционных технологий обучения. Уже сейчас доля дистанционного обучения в сфере высшего образования в зарубежных странах является значительной и достигает 30-40%. Дистанционное обучение – это, по сути, совокупность образовательных технологий, направленных на организацию обучения путем взаимодействия учащегося и педагога независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе современных педагогических и информационных технологий. Общая цель дистанционного обучения – предоставление учащимся возможности освоения учебных программ непосредственно по месту жительства или временного их пребывания, получения знаний по дополнительным образовательным программам [1].

Дистанционные технологии обучения базируются на использовании персональных компьютеров и телекоммуникационной сети, при этом IT - связи снимают проблемы расстояний и делают более оперативной связь между педагогом и обучаемым. Компьютерные обучающие и контролирующие программы помогают слушателю, с одной стороны, быстрее и глубже освоить учебный материал, с другой стороны дают возможность педагогу осуществлять оперативный контроль уровня усвоения учебного материала [2].

В процессе проведения обучения в дистанционном режиме используются все основные типы информационных услуг, в состав которых входит, прежде

всего[3]:

- электронная почта,
- телеконференции,
- пересылка данных (FTP-серверы),
- гипертекстовые среды (WWW-серверы),
- ресурсы мировой сети Internet (страницы World Wide Web, базы данных, информационно-поисковые системы),
- видеоконференции.

С помощью каждого из вышеобозначенных типов взаимодействия слушателя и педагога решаются специфические учебные и дидактические задачи. Перечисленные средства могут использоваться в совокупности, или же более развитые виды взаимодействия могут, как частный случай, обеспечивать более простые телекоммуникационные механизмы, как то[4]:

1. С помощью электронной почты может быть оптимизирована межсубъектная коммуникация между педагогом и учениками (рассылка учебных заданий, вопросы к обучаемым и педагогу). Электронная почта оптимизирует также массовую рассылку материалов, позволяет отслеживать историю переписки со слушателями.

2. Телеконференции позволяют организовать общую дискуссию среди обучаемых на учебные темы. Телеконференции проходят под управлением педагога, выступающего в роли модератора. Педагог формулирует тему дискуссии, следит за содержанием приходящих в конференцию сообщений и суждений, отслеживает их продуктивность. Участники телеконференций могут просматривать поступившие сообщения, присылать свои собственные сообщения в конференцию, принимая, таким образом, деятельное участие в дискуссии.

3. Услуги FTP-серверов могут потребоваться при пересылке данных (файлов), в том числе больших размеров. FTP-серверы располагают удобными функциями для организации и контроля таких пересылок.

4. На www-серверах педагог может разместить учебные материалы. Эти материалы будут организованы в виде гипертекста. Гипертекст позволяет структурировать материал, связать ссылками (гиперсвязями) разделы учебного материала, которые уточняют и дополняют друг друга. В www-документах допустимо размещение не только текстовой, но и графической, а также звуковой и видео информацию.

5. Ресурсы мировой www-сети, организованной в виде гипертекста, можно использовать в процессе обучения как богатый иллюстративный и справочный материал. Педагог с помощью поисковых систем, справочников по ресурсам internet может готовить набор ссылок на www-страницы, содержащие интересный с его точки зрения материал по изучаемым темам, и транслировать данные ссылки обучаемым.

6. Используя видеоконференции педагог может читать лекции или проводить занятия со слушателями «в прямом эфире», имея при этом

возможность общения со слушателями. Такие лекции высококвалифицированных специалистов в области педагогики достаточно популярны в Европе и США, где решены технические проблемы проведения видеоконференций по телекоммуникационным каналам связи. Становление высокоскоростной кабельной internet-связи в РФ также позволяет рассчитывать на скорое распространение популярности данного метода дистанционного обучения.

Современные средства телекоммуникаций в дистанционном образовании обеспечивают более интерактивный способ обучения по сравнению с заочным обучением. В традиционной системе обучения слушатель периодически получал учебные и методические материалы и отсылал свои решения педагогу. Обычно периодичность общения из-за медленной работы почты составляла не более одной посылки в месяц. Электронная почта работает значительно более оперативно – письма здесь идут в течение секунд – минут. Тем самым обучаемому предоставляется возможность оперативной связи, а педагогу – возможность оперативно реагировать на запросы ученика, контролировать и корректировать его работу, тем самым повышая её продуктивность[5].

В силу интерактивного стиля общения и оперативной связи в дистанционном обучении открывается возможность индивидуализировать процесс обучения. Педагог в зависимости от успехов ученика может применять гибкую, индивидуальную методику обучения, предлагать ему дополнительные, ориентированные на ученика блоки учебных материалов, ссылки на информационные ресурсы. Поскольку фактор времени становится не критичным, ученик может также выбрать оптимальный для себя темп изучения материала, т.е. может работать по индивидуальной программе, согласованной с общей программой курса[6].

Средства новых информационных технологий обеспечивают обучаемых разнообразными современными средствами обучения. Помимо традиционных учебных пособий и конспектов ученикам могут предлагаться [7]:

- компьютерные обучающие программы,
- электронные учебные пособия,
- компьютерные системы тестирования и контроля знаний,
- электронные справочники и энциклопедии,
- учебные аудио- и видеоматериалы,
- информационные материалы, размещенные в сети internet.

В Российской Федерации практику дистанционного обучения активно используют многие вузы, причем ежегодно число их существенно возрастает. Параллельно дистанционное обучение становится значимой реальностью и в среднем образовании. На первый взгляд можно предположить, что дистанционная форма обучения и школа – понятия не вполне совместимые, так как школа изначально подразумевает очную форму обучения, однако форма нынешнего школьного образования во многом уже не соответствует социальному заказу общества. Традиционная классно-урочная схема во многом тормозит интеллектуальное и творческое развитие ученика, ограничивает

возможности для углубленного изучения материала, исследования проблемы, самостоятельного поиска информации. Национальные проекты в сфере образования, реализуемые правительством Российской Федерации, повсеместное подключение школ к сети Internet дали новые стимулы для развития инновационных форм обучения. Основные положения современной концепции системы образования включают формирование у учащихся [8]:

- критического мышления;
- духовно-познавательных ценностей;
- системы фундаментальных знаний;
- умений по решению разнообразных проблем;
- потребностей приобретения новых знаний;
- культуры социальной коммуникации;
- рефлексии.

Применительно к школьному образованию, наиболее эффективной моделью внедрения дистанционного обучения является интеграция очной и дистанционной форм педагогического воздействия. Использование дистанционных курсов профильного направления в старших классах позволит существенно улучшить качество знаний учащихся и уменьшить учебную нагрузку. Замена урочной формы на самостоятельные, проективные виды деятельности создаст условия для продуктивного творчества учащихся. Дистанционную форму также эффективно применять в целях ликвидации пробелов в навыках и умениях или углубления знаний. Дистанционное обучение, построенное на использовании Internet-технологий, позволяет решить проблемы обеспечения качественного образования в случаях недоступности или ограниченной доступности очного обучения в школе: болезни, удаленность от учреждений образования и т.д. [9].

Внедрение дистанционного обучения в школе не должно начинаться с нуля. Должен быть мощный фундамент, который послужит залогом успеха использования дистанционного обучения. Этим фундаментом должны стать педагогический коллектив учебного заведения с его богатыми знаниями и опытом традиционных технологий обучения учащихся, а также последние достижения в сфере IT, инновационные технологии образования, передовые методики и программы обучения. Залогом успешного внедрения и использования дистанционного обучения в школе может стать только желание самого педагогического коллектива школы использовать дистанционную форму в учебном процессе и готовность продвигать ее в повседневную жизнь.

Для развития дистанционного обучения в школе необходимо также техническое обеспечение дистанционного обучения. Без этого все попытки создать учителями на домашних компьютерах нечто, именуемое курсами дистанционного обучения, будет только своеобразной самодеятельностью, но никак не согласованной программой школы. Для реализации дистанционного обучения школа должна обладать телекоммуникационными каналами достаточной пропускной способности, быть оснащенной компьютерным и

мультимедийным оборудованием. Если учебный план предусматривает лабораторные и практические занятия, то школа предоставляет учащимся возможность либо участия в этих занятиях реально, либо виртуально (с использованием программного обеспечения или системы телеконференций или видеороликов). Школа для ведения дистанционного образования должна располагать специально оборудованными помещениями [10].

За последнее десятилетие программы для управления и обучения в школе эволюционировали от централизованных систем на выделенных компьютерах к системам с распределенной архитектурой информационной системы дистанционного обучения «клиент-сервер». Реальные преимущества новых web-технологий смогут выявить принципиально новые приложения, архитектура которых непосредственно основана на Internet-технологиях. Такую архитектуру называют web-ориентированной. Вычислительная модель web предоставляет не только совершенно иную техническую инфраструктуру, но и другой концептуальный подход к построению крупномасштабных информационных систем. Использование web-технологий для построения архитектуры информационной системы дистанционного обучения позволяет создавать сложные корпоративные системы, с управлением различными данными, с использованием стандартных компонентов и решений. Кроме того, применение web-технологий для электронных систем обучения, например, систем дистанционного обучения, тестирования, электронных школьных дневников, позволяет использовать сравнительно простых компьютеров, какие, как правило, установлены в компьютерных классах школ России.

При такой организации программного обеспечения внешний вид клиентских приложений систем идентичен для всех популярных платформ. Доступ к серверу приложений, систем дистанционного обучения, тестирования, электронных школьных дневников, пользователь получает с помощью любого установленного на его рабочем месте web-браузера. Такая технология позволяет создать объединенную систему, отвечающую уникальным требованиям каждой отдельной школы или организаций, использующих систему дистанционного обучения, тестирования, электронных школьных дневников и т.п.

Учебный процесс по дистанционной форме обучения школа может осуществлять как самостоятельно, так и в составе конгломерата школ. Школа может реализовать дистанционное обучение или по нескольким предметам, или в полном объеме дистанционного обучения. Как правило, если 70-80% дисциплин в школе будут реализованы в объеме дистанционного обучения, то можно говорить о том, что школа может реализовать обучение учащихся на основе дистанционной формы обучения [11].

При дистанционном обучении школа нуждается в электронной системе обучения (программном обеспечении) – системе дистанционного обучения, посредством которой обеспечит каждому учащемуся возможность доступа к средствам дистанционного обучения в объеме часов учебного плана,

необходимых для освоения соответствующей образовательной программы или ее части.

Для реализации в полном объеме дистанционного обучения в школе необходимы [12]:

- наличие электронных учебно-методических комплексов по каждой учебной дисциплине либо специальных кейсов (индивидуальных комплектов учебно-методических материалов с использованием мультимедийных средств);
- наличие специальной корпоративной информационной системы документооборота (в т.ч. электронного), полностью обеспечивающей администрирование учебного процесса;
- наличие преподавателей, специально подготовленных для работы в интерактивной среде;
- наличие специальных (в том числе электронных) форм проверки знаний учащихся.

При организации дистанционного обучения необходимо вести учет результатов учебного процесса и внутренний документооборот в электронном виде с применением систем идентификации (аутентификации) и/или электронной цифровой подписи.

Для осуществления дистанционного обучения школа должна организовать профессиональную переподготовку или повышение квалификации своих преподавателей и учебно-вспомогательного персонала [13].

Предельная численность учащихся, для которых ведется дистанционное обучение, рассчитывается школой самостоятельно на основе существующих нормативных документов и индивидуального плана преподавателей, а также с учетом применяемой дистанционной образовательной технологии [14].

Перспективы развития дистанционного образования и применения в учебном процессе *internet*-технологий можно на настоящий момент расценивать следующим образом:

1. В развивающемся информационном мире появляются новые ориентиры российской школы: персонализация образования, интеграция педагогических и информационных технологий, переход к открытому содержанию образования в связи с развитием *internet*-технологий и сетевых ресурсов. Необходимым условием развития дистанционного образования в России является разработка основ дистанционной педагогики, проведение исследований в области философии, методологии и психологии *Internet*-образования. Необходима разработка принципов конструирования базисного учебного плана, учебных программ и электронных учебников нового типа, предусматривающих различные формы сочетания очного и дистанционного обучения. Главным условием развития теории дистанционного обучения является организация и анализ деятельности педагогов-практиков.

2. Необходима существенная переоценка имеющегося содержания образования в категориях информационных процессов в открытом информационном поликультурном пространстве. Это означает глубокие

трансформации и в «традиционных» сферах, таких, как нормирование содержания, методы и формы образования, способы контроля и т.д. Должны изменяться методики преподавания и представления о навыках, необходимых школьникам для полноценного обучения.

3. Допустимо одновременное существование и развитие различных моделей дистанционного образования. В дистанционном обучении, когда учитель и ученики удалены друг от друга, меняется традиционная модель взаимодействия «учитель-учащийся», появляются очные и дистанционные субъекты учебного процесса с новыми функциями, которые нуждаются в соответствующих условиях реализации.

4. Одна из главных возможностей применения internet в образовании – это использование его ресурсов в качестве инструмента активизации творческого потенциала учителя и ученика.

5. Особой задачей научных, учебных и административных органов образования должна стать забота об обеспечении свободного выбора выстраивания индивидуальной образовательной траектории учащимися и педагогами. Для обеспечения индивидуальной траектории учащихся при проектировании дистанционных курсов в будущем возможно использование модулей двух видов: инвариантных – обязательных для изучения всеми обучаемыми, и вариативных – содержание которых изучается в зависимости от желания обучаемого и его личностных возможностей. Индивидуальная траектория обеспечивается мониторингом – непрерывным процессом анализа информации обратной связи и синтезом (на основе этого анализа) новых ситуаций, воздействий, ответом на запросы развивающейся личности.

6. Необходимо, чтобы электронный учебник обеспечивал изучение нового не через изучение написанной теории, а посредством выполнения учеником специальным образом упорядоченных заданий, выполняя которые, ученик совершает «открытие» нового. Электронный учебник должен быть максимально личностным, адаптивным, автообновляемым, предполагающим обратную связь с педагогом, рефлексивным. Одним из вариантов конструирования учебника является линейно-концентрическая модель, проявляющаяся в линейной последовательности изучения модулей и концентричности их внутренней организации. Необходима также разработка педагогических основ использования школьного сайта, который, с одной стороны, может быть инструментом эффективного решения традиционных задач очного обучения (организация дистанционных родительских собраний, проведение конкурсов, информационная поддержка обучения), с другой – будет выступать средством коммуникации с внешним миром.

7. Интеграция школьного образовательного процесса и образовательных ресурсов Internet возможна при условии создания в школах новой структурной единицы – информационной службы. Министерству образования предлагается разработать организационно-правовые акты, регламентирующие

дистанционную деятельность учителей и школ, имеющих возможность обучать дистанционно учеников из других регионов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Дранко О.И.** Очно-дистанционная программа профессиональной переподготовки. [Текст] <http://astrakhan.imcn.ru/content>
2. **Журавлёва И.Ю.** Дистанционное обучение в средней школе. <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/distantcionnoe-obuchenie-v-srednei-shkole>
3. Концепция развития образовательного учреждения. http://g_11.edu54.ru/p68aa1.html
4. **Кукуева Л.И.** Принципы дистанционного обучения. <http://nsportal.ru/vu/distantcionnoe-obuchenie-shkolnikov/printsiyu-distantcionnogo-obucheniya>
5. **Матвеева О.И.** Дистанционное обучение в средней школе как личностно-ориентированная форма образования. <http://festival.1september.ru/articles/530827/>
6. **Новинская Л.В.** Внедрение и освоение дистанционного обучения. М., ВедА., 2011
7. **Пакрунина И.В.** Использование школьной социальной сети «Дневник» для организации дистанционного обучения школьников. <http://parunina.ucoz.ru/index/>
8. **Парванян Г.С.** Дистанционное обучение. <http://dpir.mskh.am/autor.php?id=Парванян Гаяне>
9. Положение о дистанционном обучении. [Законопроект] <http://express-externat.spb.ru>
10. Сергиенко И.В. Образование XXI века. Отдел дистанционного обучения. <http://www.bifk.ru/about/sp/odo/>
11. **Скоробагатая А.Ю.** Система дистанционного обучения по курсу "Обработка структур данных». М, Глагол, 2011.
12. **Холодкова И. В.** Дидактические условия интеграции очной и дистанционной форм обучения: [Диссертация ... кандидата педагогических наук]: 13.00.01 / Холодкова Ирина Владимировна; [Место защиты: Моск. гос. обл. ун-т]. - М, 2009.- 173 с.
13. **Храмцов П.Б.** Информационные ресурсы Internet. М., РНЦ «Курчатовский Институт» 2012.
14. **Шиманова А.В.** Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. <http://www.tulaschool.ru/teachers/57/1223/>



ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ПОСЛЕ ВСТУПЛЕНИЯ РОССИИ В ВТО

В статье рассмотрены проблемы качества иноязычного обучения, после вступления России в ВТО. Показано, что на данный момент система образования России претерпевает большие изменения. Помимо рассмотрения сильных сторон в китайской методике обучения иностранным языкам, в частности английскому, авторы уделяют особое внимание принятому в России стандарту образования третьего поколения. В результате анализа автор отмечает важность внедрения новых подходов к иноязычному обучению и создания системы контроля на основе международных методик оценивания.

Ключевые слова: унификация стандартов образования, модификация учебных программ, «Китайский английский», интеграция, общекультурные компетенции, системы контроля.

Никогда ранее вопрос о качестве российского высшего образования не стоял так остро, как сейчас, когда наша страна вступила во Всемирную Торговую Организацию. Долгий процесс подготовки к членству в этой организации сопровождался жаркими дебатами по поводу конкурентоспособности нашей экономики и сохранении отдельных отраслей промышленности. Однако на фоне дискуссий о судьбе российского автопрома и спасения отечественной банковской системы проблемы образования отошли на задний план. А это недопустимо, так как наличие высшего образования, способного конкурировать на мировой арене, является залогом благополучия во всех сферах деятельности. Нельзя отрицать, что образование – такая же услуга, как и многие другие компоненты ВВП, и ВТО регламентирует отношения между образовательными учреждениями разных стран посредством Генерального соглашения по торговле услугами (ГАТС). Цель ГАТС – способствовать более свободной торговле услугами через снятие существующих барьеров. Кроме того, вопрос высшего образования оказался настолько тонким, что даже внутри ВТО проявились серьезные расхождения во мнениях. Критики либерализации образования указывают на необходимость поддержания имиджа образования как «общественного блага» и встают на защиту академического высококачественного образования. Сторонники либерализации обращают внимание на следующие преимущества, которые может принести свободная торговля образовательными услугами: инновации, более широкий доступ к образованию, большие доходы и др. Однако, несмотря на разногласия, ВТО требует от стран – участниц унификации стандартов

образования, интеграции в международное образовательное пространство, модификации учебных программ и процессов в соответствии с установленными международными принципами.

В этих условиях появляется все больше доказательств того, что российское высшее образование явно потеряло былой престиж. По мнению некоторых СМИ, «если вокруг спасения отечественных банков в процессе переговоров разгорелись прямо-таки военные действия, то образование сдали без боя. Чего бороться, если сам министр образования считает, что «на сегодняшний день в большинстве случаев наше образование — это подготовка специалистов во вчерашних университетах для позавчерашней промышленности». Поэтому-то так непродуманно ввели ЕГЭ и так скоропалительно перешли на двухуровневую систему образования в вузах, то есть чисто формально привели в соответствие с западными стандартами» [8].

Как считают специалисты, после вступления в ВТО, самая большая опасность российским вузам грозит со стороны Китая. Это государство уже является членом ВТО и уделяет огромное внимание своей системе образования: была разработана и принята государственная программа не просто формального приведения национальной высшей школы к международным стандартам (как в России), а вывода китайских вузов в списки лучших вузов мира. Для этого определено 100 передовых университетов Китая (национальный вариант Лиги Плюща), создан шанхайский рейтинг классификации вузов.

Количество российских и китайских вузов в списке лучших вузов мира в 2011 году:

	Рейтинг Webometrics, Испания	Шанхайский рейтинг	Тайваньский рейтинг	Британский рейтинг QS	Британский рейтинг The Times
Число российских вузов	1	2	1	5	2
Число китайских вузов	8	23	16	10	10

В последнее время китайские высшие учебные заведения успешно зарекомендовали себя в международном сообществе как перспективные научные центры. В Китай для чтения лекций приезжают ведущие ученые и преподаватели различных областей знаний. Практикуются обмен студентами и стажировки в страны Европы, Соединенных Штатов Америки, Россию и страны СНГ. К кандидатам на стажировку предъявляются два требования: знание языка той страны, в которой они будут проходить обучение и обладание определенным уровнем профессиональной подготовки. Для иностранных

студентов китайские вузы предлагают образовательные программы, соответствующие европейской системе. Это, несомненно, относится и к преподаванию иностранного языка, в частности английского.

С тех пор, как Китай открыл границы и вступил во Всемирную Торговую Организацию, преподаванию английского языка в этой стране уделяется особое внимание. Появляется множество возможностей изучать английский язык, министерство образования корректирует учебные программы с учетом международных требований и рекомендаций к преподаванию иностранных языков. Была сформулирована методологическая модель, названная «Китайский английский» (China English), совмещающая два подхода к преподаванию английского языка: с одной стороны, использовать наиболее эффективные достижения грамматико-переводного метода и традиционные принципы оценивания знаний и умений, с другой стороны, интегрировать в преподавание коммуникативный метод обучения (Communicative Language Teaching) [5]. Китайская модель изучения английского языка базируется на общемировых стандартах, в соответствии с которыми все обучение делится на 9 уровней. Английский язык начинают изучать в 3 классе школы, к 6 классу ученики предположительно достигают второго уровня, а к 9 классу – пятого уровня. По завершении среднего образования китайский выпускник школы должен приблизиться к восьмому уровню с перспективой после высшего учебного заведения оказаться на последнем девятом уровне. Будучи практико-ориентированным, этот подход к изучению иностранного языка делает акцент на таких видах речевой деятельности, как слушание и говорение, отодвигая на задний план чтение и письмо.

В системе контроля результатов иноязычной подготовки в Китае преобладающим является тестовый метод. Хотя в отличие от России, где более популярны стандарты ESOL, китайские измерительные материалы строятся на американских форматах TOEFL (Test of English as a Foreign Language) и GRE (Graduate Record Examination). При этом ни в коем случае нельзя умалять значимости китайского CET (College English Test), обязательного для каждого китайского студента.

Таким образом, проводя значительное реформирование своего образования и интегрируясь в международное образовательное пространство, китайцы предсказывают блестящее будущее своему иноязычному обучению и особенно преподаванию английского языка [6].

Говоря о российском образовании, можно также заявлять о больших изменениях в этой сфере, связанных с присоединением страны к Болонской декларации и реализации Концепции модернизации образования до 2010 года. Результатом проведенных реформ стало принятие стандарта образования третьего поколения, основанного на компетентностной модели, и подчеркивающего необходимость развития у выпускников вузов способности гармонично существовать в общемировом пространстве. В ФГОС ВПО третьего поколения среди требований к результатам освоения основных

образовательных программ перечисляются следующие общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник [7]:

Ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме;

Руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума;

Обладать навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов и т.д.

В отношении обучения английскому языку, как и в Китае, основные направления реформ связаны с внедрением уровневого подхода к представлению лингво-дидактических единиц и коммуникативно-ориентированный подход к содержанию обучения. Уровневый подход, в основном, базируется на системе Общеввропейских компетенций (Common European Framework of Reference), разработанной в 1991 году и имеющей цель координировать усилия в области преподавания и изучения иностранных языков. Считается, что «достигаемая унификация единства целей и средств обучения, а также содержания контроля результатов обучения в конечном итоге ведет за собой значительную экономию материальных, людских и других ресурсов, затрачиваемых на обучение английскому языку» [4]. Однако в действительности результат обучения не всегда соответствует тому, что заявлено в требованиях и стандартах, что напрямую влияет на качество иноязычного обучения. Одной из наиболее серьезных проблем здесь, по нашему мнению, является несовершенство системы контроля качества, или результатов обучения. Несмотря на повсеместное введение в образовательный процесс метода тестирования, имеющего бесспорно множество преимуществ и направленного на «объективное определение уровня владения обучаемыми иноязычным материалом на каждом этапе становления их речевых навыков и умений...» [2], зачастую контроль результата сводится к формальной процедуре тестирования абстрактных знаний по предмету или, наоборот, итоговый тест становится самоцелью и не может объективно отражать языковых достижений учащегося.

В этой связи необходимо внедрять такую систему контроля, которая бы учитывала гуманистическую составляющую обучения. Т.е. помимо контролирующей, оценочной, корректирующей, обобщающей функций контроля, нельзя забывать о том, что контроль также обучает, развивает, воспитывает и стимулирует. Всему процессу контроля должна сопутствовать не только контролирующая деятельность учителя, но и самооценка учащихся, основанная на усвоенных ими эталонах. Базовыми принципами в подобной системе контроля должны стать следующие [1]: системность, планомерность, индивидуализация, бинарность и педагогическая поддержка.

Кроме того, эффективность контроля, и, следовательно, повышение

качества результата, тесно связаны с выбором шкалы оценивания. Особенно актуально это становится для тестирования коммуникативной компетенции в устной речи, которая является основным компонентом коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам и имеет свою специфику. Проблемой методики оценивания тестов занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Среди них: Коккота В.А., Поляков О.Г., Рапопорт И.А., Сельг Р., Цатурова И.А., Alderson С., Bachman L., Barnwell D., Clapham С., Douglas D., Hughs A., Palmer A., Underhill N., Weir С. J. и др.

Существуют три основных типа оценочных шкал: целостный (global, holistic, impressionistic scales), аналитический (analytical scales) и рейтинговый (rating scales). При использовании целостных шкал возникают определенные трудности в интерпретации результатов уровня владения языком, так как существует «размытость границ» между уровнями, и невозможно точно определить, что отражает итоговый балл. Такой тип шкалы формирует общее впечатление, не конкретизируя отдельные компоненты коммуникативной компетенции, которыми тестируемый может владеть на разном уровне. Например, при беглой речи, множество грамматических ошибок. К тому же, разные оценщики (рейтеры) по-разному оценивают значимость компонентов коммуникативной компетенции. В формулировках контроля с использованием целостной шкалы используют такие клише, как «коммуникация эффективна», «коммуникация в основном эффективна», «коммуникация в какой-то степени эффективна» и др.

По мнению многих тестологов, аналитические шкалы оценивания имеют ряд преимуществ перед другими шкалами. Они «дают возможность представить результат тестирования не просто в виде определенного балла, но также позволяют более полно судить о коммуникативной компетенции испытуемого, дифференцируя его коммуникативные умения» [3]. Такой тип оценки заложен в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком», где результат обучения выражается дескрипторами соответствующих компетенций. Помимо прочего, аналитические шкалы предпочтительны для рейтеров, не имеющих большого опыта в оценивании.

Существует еще один вид оценочных шкал – рейтинговые шкалы (rating scales). Такой принцип оценки считается достаточно субъективным как в подборе критериев, так и в градации каждого из них. Однако основное преимущество рейтинговых шкал – это возможность оценить коммуникативную компетенцию в продуктивных видах речевой деятельности, рейтеры здесь не просто подсчитывают баллы, а непосредственно встречаются с тестируемым. Следовательно, задавать измерительные критерии можно в зависимости от задач контроля, личности учащегося, строгости оценки и др.

В условиях неязыкового вуза, где преобладает язык для специальных целей, наибольшую сложность представляет собой тестирование устной коммуникации, так как у учащихся часто не хватает как профессиональных, так и языковых навыков общения на иностранном языке. В связи с этим

оптимальным методом оценивания результата обучения можно считать применение комбинированной целостно-аналитической шкалы, когда качество владения иностранным языком выражено единым составным баллом (composite score), который представляет собой среднее арифметическое баллов различных рейтинговых шкал. На практике это может быть выражено так (мы приводим упрощенную схему):

Компетенция	Дескриптор	Балл (1-5)
Грамматическая	Хорошее владение грамматическими конструкциями, ошибки не влияют на смысл высказывания.	4
Семантическая	Использование наиболее распространенных разговорных и профессиональных клише. Распознавание прямого и переносного значения слов.	3
Орфоэпическая	Понятное нормативное произношение, характеризующееся незначительным влиянием родного языка.	4
Фонологическая	Отчетливое произношение и интонирование.	4
Лексическая	Достаточно обширный словарный запас, владение терминологическим аппаратом, необходимым для профессионального общения.	5
Социолингвистическая	Уверенное владение регистрами общения (официальным/ неофициальным) в зависимости от ситуации и коммуникативной целесообразности высказывания.	4
Дискурсивная	Использование стандартных фраз, позволяющих выиграть время для обдумывания высказывания. Построение высказывания повествовательного характера при общении на профессиональные темы. Умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения.	4
Речевая		
Аудирование	Понимание формальной и разговорной речи в естественном темпе на бытовые, общественные, профессиональные темы. Могут возникнуть трудности в понимании ненормированной разговорной речи и речи в быстром темпе.	3
Говорение	Достаточная плавная и беглая речь без видимых усилий. Умение правильно и эффективно строить монолог на заданные темы, подкрепляя свою точку зрения примерами и делая сравнения/ обобщения. Умение вести диалогическую беседу, применяя развернутые высказывания, задавая встречные вопросы и отстаивая свое мнение.	5

Предположим, что мы оцениваем учащегося по 3 заданиям. Тогда, суммируя баллы по каждой компетенции и деля сумму на 3, получаем составной балл, в данном случае - 12. Далее интерпретируем результат с использованием целостной шкалы:

3-5 - устная коммуникация неэффективна;

6-8 - устная коммуникация в какой-то степени эффективна;

9-11 - устная коммуникация в основном эффективна;

12-15 - устная коммуникация эффективна.

Таким образом, создание эффективной системы контроля в иноязычном обучении на основе международных методик оценивания позволит не только оптимизировать образовательный процесс, но и запустить механизм постоянного совершенствования качества, что поможет укрепить авторитет российских вузов на международной арене и будет способствовать достижению конкурентного преимущества в обучении иностранным языкам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Гоголева В.М., Бабукова Е.В., Зарубина Е.В.** К вопросу о контроле уровня владения иностранным языком в условиях гуманистической парадигмы образования / Преподавание иностранных языков. Изд. дом «Первое сентября». - М., 2012.
2. **Фоменко Т. М.** Сборник тематических тестов по французскому языку для 9 кл. средней школы / Т. М. Фоменко. — М., 2004.
3. **Цатурова И.А., Балуян С.Р.** Тестирование устной коммуникации: Учебно-методическое пособие. – М.: Высш. шк., 2004.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001.
5. **Jin Lingje, Michael Singh, & Liqun Li.** “Communicative Language Teaching in China: Misconceptions, Applications, and Perceptions.” A paper presented at AARE’ 05 Education Research, 2005
6. Lin Lin “English Education in Present-day China”. Asian/Pacific Book Development vol. 33 № 2, 2002.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru>
8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vestifinance.ru>



Тканко В.
Московский гуманитарный
педагогический институт

ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТА «БИЛИНГВАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ»

Основное содержание исследования составляет анализ развития концепта «билингвизм» и в частности особенностей билингвального обучения в Европе, Африке, Азии и России. Отмечается, что это явление имеет многовековую историю. Выделяются и описываются характерные особенности применения билингвального метода в процессе обучения иностранным языкам. С помощью компаративного анализа современной педагогической литературы автор выделяет ряд аспектов билингвизма, раскрывающие особенности данной модели обучения на современном этапе.

Ключевые слова: интеграция в мировое образовательное пространство, билингвальное обучение, диалог культур, иммерсия, язык преподавания.

На современном этапе развития системы образования наиболее актуальным становится требования владения молодым поколением иностранными языками. Данное требование продиктовано инновационными процессами, ориентированными на успешную интеграцию в мировое образовательное пространство. Причем, знание одного иностранного языка оказывается недостаточно. В связи с этим становится актуальным обращение к билингвальному или полилингвальному обучению, при котором иностранные языки выступают инструментами межкультурного общения и поликультурного воспитания.

Рассмотрение концепта билингвального обучения немислимо без обращения к историческому контексту. Идея полилингвизма или "полиглотии" (по Я.А. Коменскому) имеет многовековую историю. Огромное количество существующих исследований, посвященных тематике и проблематике билингвизма, свидетельствует о том, что концепт билингвизма является сложным и многогранным явлением. Остановимся на определении данного понятия. Согласно мнению де Цилла: «Билингвизм – владение и применение более чем одного языка, причем степень владения тем или иным языком может быть, весьма различной. Неодинаковым может быть и функциональное распределение языков». Однако У. Вайнрайх понимает под двуязычием попеременное пользование двумя языками, при этом его мнение совпадает с позицией Е.М Верещагина, который полагает, что билингвизм – это способность употреблять для общения два языка, т.е. «билингвизм – это «психический механизм..., позволяющий...воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам». Точка зрения Л. Блумфилда заключается в том, что «в тех случаях,

когда совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного языка, возникает билингвизм, заключающийся в одинаковом владении двумя языками». «Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой дает следующую трактовку билингвизма: «Одинаково совершенное владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения». Суммируя основные определения концепта билингвизма, можно выделить основную характеристику, референтную для данного концепта, а именно: способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками с одинаковой степенью владения ими.

Во второй половине XX века начался процесс развития нового направления в педагогике: исследование понятия билингвизма и применение билингвального метода в процессе обучения иностранным языкам. Данная тенденция была обусловлена демократическими процессами в развитии социума, что выразилось в построении диалога культур.

В Европе попытки организации двуязычного образования (системы образования, когда обучение ведётся на двух языках, т.е. второй язык становится не только предметом изучения, но и средством обучения) проводились уже в начале 60-х годов XX века. Так, в 1963 году в Женеве возникла «Ассоциация международных школ», которая в момент её создания объединила 25 школ в различных городах мира. Аналогичная инициатива была проявлена со стороны ЕЭС. Были созданы школы в шести городах Европы: Карлсруэ, Люксембурге, Берлине, Варезе, Мол-Джиле и Брюсселе. Основной целью школ было стремление в области унификации образования в Европе, поскольку уже был намечен процесс объединения. В 1960-м в Берлине создана международная школа, получившая в 1963 году имя президента Кеннеди. Основная задача этой школы было не только создать условия для получения образования представителями различных культур, проживающих в Германии, но и содействие налаживанию межкультурной коммуникации.

В 70-х годах XX века в попытках создания двуязычного образования принимает успешное участие всё большее число стран. Особенно следует отметить государства Африки и Азии. После завоевания независимости их правительства пытаются установить системы образования, которые бы учитывали родной язык учащихся, включали бы в себя усвоение языка регионального или национального общения и, вместе с тем, обеспечивали бы достаточно хорошее усвоение второго иностранного языка, как правило, языка бывшей колониальной державы. В этом случае двуязычное образование является составной частью системы образования страны. Оно отличается сравнительным единообразием. Руководство двуязычным образованием совпадает с руководством всей системой образования.

С начала 70-х годов XX века двуязычное обучение получило широкое распространение в США. Произошел быстрый рост числа школ с двуязычной формой обучения, предназначенных для детей иммигрантов. Целью была интеграция этнических меньшинств в господствующую культуру. Наиболее

распространенной формой двуязычного обучения являются «переходные программы». Обучение с самого начала учёбы ведётся в определенных рамках: 50% предметов ведётся на основном языке, остальные – по программе двуязычия или многоязычия с целью последующей полной интеграции детей через какое-то время в одноязычный процесс обучения в условиях многоязычной школы. В этом случае двуязычное образование оказывается правом, признаваемым лишь за некоторыми индивидами или общественными группами, без политической автономии и самостоятельного управления двуязычным образованием.

С начала 90-х годов XX в. билингвальное обучение является ведущим направлением образовательной политики во многих странах мира. Можно говорить о сложившихся национальных моделях билингвального обучения, таких как канадская и американская, германская, об общеевропейской концепции "Еврошкола" (Х. Баррик, Х. Крист, М. Свен, А. Тюрман, Х. Хаммерли и др.)

Заслугой канадской педагогической школы является введение в оборот опыта и термин «иммерсии», обозначающего одну из моделей двуязычного образования. Она применяется в Канаде с середины 60-х годов XX века англоязычным большинством при изучении французского языка как языка меньшей части населения. Этот опыт был осуществлен для сохранения языка франкоязычного меньшинства. Моноязычное обучение второму языку происходит с самого начала учёбы в школе. При языковом погружении имеет место обучение основам второго языка, т.е. в школьных учебных программах иностранный и родной языки меняются местами. Эту модель можно сопоставить с «программой обогащения» и «программой сохранения». Программа обогащения представляет собой произвольный набор предметов и ориентирована преимущественно на детей, стоящих на социальной лестнице выше других. Второй язык изучается здесь по более интенсивной и эффективной системе, в отличие от обычной программы. В рамках программы иммерсионного обучения иностранный язык выступает языком преподавания. Программа сохранения ориентирована как на детей доминантных языковых групп, так и на детей национальных меньшинств и ставит целью воссоздание первоначальной культуры этнических меньшинств. На начальном этапе обучения создаются классы с родным языком, в которых второй язык играет подчиненную роль, чтобы таким образом обеспечить достаточную социализацию находящегося под угрозой языка национальных меньшинств. Следует отметить, что чистый метод иммерсии отличается от двуязычного предметного образования, так как во втором случае важная роль отводится обучению родному языку.

В 80-90-х годах XX века в Европе усиливается стремление к созданию открытого общества, к объединению государств. Процесс глобализации набирает обороты. Становится необходимым диалог культур. Кроме того, знание иностранных языков повышает конкурентноспособность специалистов

на рынке труда. Как следствие, задача школы – подготовить учащихся к многоязычию, к межкультурной коммуникации. В связи с этими целями разрабатывается и внедряется теория и практика билингвального образования, основной идеей которого является превращение иностранного языка в средство общения с помощью использования его как средства обучения.

Первые попытки билингвального урока предпринимались с 1970 года. В последние годы число европейских школ с билингвальным преподаванием предметов непрерывно увеличивается. В целом их количество уже превысило 300. Это свидетельствует о достаточно высокой степени эффективности и результативности двуязычного метода. С усилением процесса объединения Европы происходит рост числа школ с билингвальным обучением на английском и французском языках, что способствует развитию общекоммуникативной и межкультурной компетенций. Основной моделью введения билингвального обучения является следующая: с пятого-шестого года обучения вводятся два дополнительных урока по первому иностранному языку. С седьмого класса начинается преподавание какого-либо предмета билингвально. В основном в билингвальные классы привлекаются учащиеся пятых классов, которые имеют достаточный уровень подготовки для выполнения программы по билингвальному обучению. Необходимо также согласие родителей. Таким образом, билингвальный урок помогает достичь хорошего уровня компетентности во втором языке, что также способствует более успешному введению третьего языка, делает более эффективным процесс межкультурного воспитания жителя объединенной Европы.

Богатый опыт билингвального обучения имеется и в России. В царской России XVIII в. существовали примеры двуязычных образовательных учреждений, такие как Смольный институт, женские гимназии и пансионы, Симферопольское народное училище, многие выпускники которых были высокообразованными и нравственными личностями. В середине XIX века в России иностранные языки преподавались представителям дворянского сословия.

Пристального внимания заслуживает ознакомление с историей развития билингвальной модели обучения в России в XX веке. Поствоенный период охарактеризован начальным этапом билингвального образования средствами русского и иностранного языка в советской школе. Появляются школы и интернаты с преподаванием предметов на иностранных языках как одна из разновидностей двуязычного обучения, однако на данном этапе не наблюдается распространение преподавания иностранных языков на общеобразовательные предметы.

Начиная с 1960-х годов начинается поступательный период развития теории и практики билингвального образования на всех ступенях обучения (школьной, вузовской, послевузовской). Последующий этап (с конца 1970-х гг.) отмечен тенденцией стагнации, характеризующийся неблагоприятными изменениями в условиях обучения иностранному языку, как в школе, так и в

высшем учебном заведении. Конец 80-х годов выявил перспективу дальнейшего развития билингвального обучения средствами родного и иностранного языков. Развитие и актуализация процессов в отечественной системе образования в области преподавания иностранных языков создает благоприятные условия для реализации билингвальной модели обучения.

В системе советского образования имелся также опыт иммерсии, когда весь процесс обучения в национальных школах осуществлялся на русском языке без предварительной подготовки. Такой способ преподавания для учащихся в национальных республиках СССР был очень сложен.

Для национальных республик наиболее приемлемым способом овладения русским языком представлялся следующий: обучение на родном языке в начальных классах при одновременном интенсивном изучении родного языка и постепенном переводе на русский язык всего преподавания в последующих классах. Билингвальная система обучения и метод обучения, когда русский язык постепенно становился языком преподавания (языком получения и усвоения знаний), позволяла большому числу населения национальных республик стать двуязычными, при этом наблюдались три модели двуязычных программ обучения русскому языку: программа обогащения, перехода и сохранения языка.

В современной России интерес к билингвальному образованию все больше возрастает. Например, сейчас в Москве создается Европейская двуязычная школа. Основной задачей ее создания является интеграция российской школы в Европейскую систему образования, проведение совместных с соответствующей страной исследований по разработке оптимальной модели европейской школы XXI века, проверка эксперимента и внедрение этой модели в двуязычные школы Европы.

Компаративный анализ педагогической литературы, уделяющей внимание билингвальной системе образования на современном этапе, выявил несколько аспектов билингвизма, раскрывающие особенности данной модели обучения:

- Лингвистический аспект (Л.Блумфилд, У.Вайнерайх, В.Ф.Габдулхаков, Н.Д.Гальскова, Р.П.Мильруд, Л.В.Щерба, В.Д.Аракин, А.Вежбицкая, В.Г. Гак, В. Гумбольдт, Д.В. Колшанский, А.И. Смирницкий, Н.В. Уфимцева);

- Социолингвистический аспект (В.Д. Бондалетов, И.Б.Мечковская, И.Х.Мусин);

- Психологический аспект (Е.Ван, Б.В.Беляев, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев);

- Психолингвистические исследования сущности билингвизма и его классификации (Б.В.Беляев; У. Вайнрайх; Е.М. Верещагин; И.Н. Горелов; А.А. Залевская; И.А. Зимняя; А.Е. Карлинский; И.И. Китросская; П. Колере; У. Лэмберт, Дж. Гавелка, С. Кросби; Р.К. Миньяр-Белоручев; А.В. Щепилова; M. Albert; M. Narvez; J. Petit; C. Puren; C. Stoll);

- Социологический аспект (Б.Польский, В.Штетинг);

- Дидактико-методический аспект (Р. Байер, И.Л. Бим, А.А. Миролубов);

• Культурологический аспект (Н.И.Алмазова, В.В.Сафонова, В.П.Фурманова, Л.П.Гарнаева);

• Взаимодействия языков в сознании билингва и их влияния на параметры речевой деятельности (Н.В. Барышников, У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, А.А. Залевская, И.А.Зимняя, И.А. Китросская, Э. Лэмберт, Дж. Гавелки, С. Кросби; С. Эрвин, Ч. Осгуд ; Л.В.Щерба; M. Albert; M. Narvez; J. Petit, C. Stoll);

• Формирования механизма билингвизма (Т.А.Барановская, Н.В. Кленина, Л.И.Комарова, А.А. Леонтьев, Р.К.Миньяр-Белоручев);

Проведенный анализ выявил, что билингвальная модель обучения средствами соизучения двух иностранных языков представляет важную составляющую часть образовательного пространства и является новой формой обучения, результатом которой будет формирование всесторонне развитой личности. При этом, накопленный веками теоретический и практический опыт несет в себе большой дидактический потенциал, который должен быть использован при проектировании и реализации современных моделей билингвального обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Белянин В.П.** Психоллингвистика. – М.: МПСИ, 2003. – 232с.
2. **Верещагин Е.М.** Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. - М.: Изд. Моск.ун-та, 1969, – С. 174 – 180.
3. **Верещагин Е.М.** Психологическая и методическая характеристика двуязычия. (билингвизма). М.: Изд-во Моск.ун-та, 1969
4. Де Цилла Р. Что значит билингвальный: Формы и модели двуязычного обучения. Иностр.языки в школе, - №6, - М., 1995, - С. 12-17.
5. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж, 1996, – 164 с.
6. **Safonova V.** Bilingual and Trilingual Schools as a Part of Russian Reforms in Language Education, ECML Seminar 4 "Bilingual Schools in Europe", - Graz, 1995, – 342 S.



ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В ПРОГРАММАХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена вопросу академической мобильности российских студентов. Автор рассматривает недостатки российской образовательной системы, препятствующие участию студентов вузов в программах академической мобильности. Среди сдерживающих факторов выделяются два: недостаточная языковая подготовка, в том числе и по академическому английскому языку и отсутствие академической грамотности. Оба, по мнению автора, связаны с несовершенством российского образования, в частности, отсутствием курсов развития академического письма.

Ключевые слова: академическая мобильность, академические навыки, академический английский язык, академическая грамотность.

Вследствие глобальных изменений в обществе, как в России, так и в целом мире, изменилась роль иностранного языка в системе образования, и из учебной дисциплины он превратился не только в базовый элемент современной системы образования, но и в средство достижения профессиональной реализации личности.

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» сформулирована новая языковая политика государства. Современная система обучения иностранному языку, согласно этой политике, характеризуется тем, что, во-первых, практическое владение иностранным языком стало насущной потребностью широких слоев общества, и, во-вторых, общий социальный контекст создает благоприятные условия для дифференциации обучения иностранному языку [1].

Новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных, так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам.

Российская Высшая Школа сейчас находится в процессе модернизации. Важно отметить, что связано это, с одной стороны, с уже упомянутыми нами выше изменениями в обществе, а с другой стороны, со значительным отставанием российской Высшей Школы как от требований рынка, так и от зарубежных вузов по качеству предоставляемого образования.

Модернизация ВШ предполагает, в том числе, и включение Российской системы образования в общеевропейскую. Согласно подписанному в 1993 году соглашению по Болонскому процессу Россия к 2010 году должна была

полностью и окончательно перейти на общую для стран участниц Болоньи систему высшего образования. Данная единая образовательная система предоставляет условия для академической мобильности студентов, увеличения количества обменов и стажировок, привлечения иностранных преподавателей в российские вузы и т.д. [1].

Включение России в международное экономическое и образовательное сообщество, расширяющиеся разносторонние связи со странами объединенной Европы свидетельствуют о востребованности специалистов, владеющих иностранным языком. Как уже было упомянуто выше, владение иностранным языком повышает также профессиональную мобильность специалиста.

Для молодых специалистов, преподавателей, выпускников вузов, владеющих языком, существует реальная возможность повысить свою квалификацию, продолжить учебу, научную работу, обмениваться опытом за рубежом благодаря участию в различных программах международной академической мобильности.

Перспектива заманчивая, но для студента все эти возможности смогут воплотиться в жизнь лишь при одном условии – отличном владении иностранным языком.

Но, к сожалению, следует отметить, что знание иностранных языков является одним из слабых мест подготовки специалистов – выпускников неязыковых вузов. В основном студенты по окончании университета не владеют иностранным языком настолько, чтобы применять его на практике в межкультурной коммуникации [2].

В связи с этим, новый социальный заказ на специалиста XXI века предъявляет новые требования, меняется отношение к иностранному языку в ВУЗе, так как именно ВУЗ является последней ступенью в образовательной системе государства, и именно он занимается подготовкой специалиста, способного вступить в реальную жизнь со всеми ее требованиями и запросами.

Новое отношение к иностранному языку проявляется уже на уровне поступления в ВУЗ. Во-первых, ЕГЭ по иностранному предполагает высокий уровень владения языком, соответствующий upper-intermediate или advanced уровню по международным стандартам. В ходе экзамена проверяются все языковые навыки: грамматика, лексика, письмо, разговор и аудирование (восприятие на слух). Планка поднята очень высоко, и обычная школа пока очень часто не дотягивает до этого уровня. Поэтому ЕГЭ по иностранному языку считается самым трудным на данный момент. Во-вторых, с каждым годом все больше и больше ВУЗов вводят иностранный язык в качестве одного из вступительных экзаменов на многие специальности [1].

Чем обусловлена необходимость обучения иностранному языку в современном ВУЗе? Прежде всего, как и было сказано ранее, требованиями современного общества и специальности, которую получает студент.

Но для ВУЗа самое главное – это качество образования, которое он дает своему студенту. И здесь без отличного знания иностранного языка, а лучше

нескольких, не обойтись.

В последние десятилетия одним из эффективных инструментов повышения качества высшего образования признается академическая мобильность. С развитием глобализации стремительно растет обмен между странами в области науки и образования. Это способствует расширению и укреплению межнационального сотрудничества в данной сфере, формированию высоких международных стандартов качества, усилению инновационной активности и конкурентоспособности национальных систем образования [3].

Необходимость развития академической мобильности, обеспечивающей интенсивное взаимодействие вузов в рамках образовательного процесса, диктуется характером современного общественного развития. Сегодня российское высшее образование все с большей степенью интенсивности развивается по демократическому пути, это связано, как уже было упомянуто ранее, прежде всего, с вступлением России в Болонский процесс, «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» и принятием федерального закона о многоуровневом образовании [4].

Одним из важнейших направлений реализации Болонских соглашений является академическая мобильность, к расширению которой призывает Болонская декларация. Термином «мобильность» в документах Болонского процесса обозначается подвижность, способность к передвижению, способность быстро ориентироваться в обстановке, находить нужные формы деятельности. Академическая мобильность – это возможность для студентов (прежде всего), преподавателей, административно-управленческого персонала вузов перемещаться из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые почему-либо недоступны в своем вузе, а также преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы [5].

Необходимо отметить, что академическая мобильность отличается от традиционных зарубежных стажировок, прежде всего, тем, что, во-первых, студенты едут учиться за рубеж хоть и на ограниченные, но длительные сроки – от семестра до учебного года, и, во-вторых, во время таких стажировок они учатся полноценно, не только изучают язык и ознакомительно отдельные дисциплины, а проходят полный семестровый или годичный курс, который им засчитывается по возвращении в базовый вуз [5].

Непременным условием участия в программах международной академической мобильности является знание иностранного языка, в первую очередь, английского. Следовательно, одним из важных вопросов, стоящих перед участниками образовательного процесса, является язык академической мобильности.

Мы все являемся свидетелями быстрого расширения функций и интенсивного распространения в мире английского языка. Данное обстоятельство обусловлено различными причинами – доминирующее

экономическое и политическое положение англоязычного мира, официальное признание международными организациями английского языка международным торговым и морским языком, языком международного общения, традиционно большое количество изучающих английский язык в неанглоязычном мире, наличие на английском языке богатейшей художественной, научной и технической литературы и мн.др.

Получение образования на английском языке дает получившим его определенные преимущества. Это оказывается важным и при дальнейшем трудоустройстве, и при продолжении образования в аспирантуре, и для продолжения образования за рубежом [7].

Однако, в Болонской декларации подчеркивается уважительное отношение к сохранению языков и культур континента, но потребность в общем языке европейского образования выдвигает на эту роль английский язык. Обучение осуществляется чаще всего на английском, но при этом постоянно поощряется изучение студентом языка страны пребывания, для чего принимающий университет призван организовывать интенсивные языковые курсы. В некоторых случаях вузы за это готовы начислять приехавшим студентам академические кредиты [5].

В общем случае студент должен прибывать в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности, свободно владея или английским языком, или языком страны пребывания. В связи с этим ставится вопрос об организации углубленного изучения английского языка во всех российских вузах, не только языковых или гуманитарных.

Теоретически студент может сам искать вуз, который готов принять его на семестр или на год. Здесь важно подчеркнуть, что решение о приеме студента на стажировку иностранный вуз будет принимать исходя из многих соображений, среди которых особое место занимает уровень владения студентом иностранным языком.

Таким образом, для участия в программах международной академической мобильности (в программах двойных и совместных дипломов, международного семестра и др.) необходимо иметь хорошую языковую подготовку к обучению в университете за рубежом.

Для успешного обучения в иностранном вузе, где, как уже было упомянуто выше, весь процесс обучения ведется на английском языке, от студентов требуется знание академического английского.

К сожалению, проблема языковой подготовки студентов остается весьма актуальной и по сей день. Именно для решения данной проблемы разрабатываются курсы академического английского языка, после прохождения которых студенты, желающие принять участие в программах международной академической мобильности, получают академические навыки, которые необходимы для успешной учебы в университете.

После завершения обучения на курсах по подготовке к участию в программах академической мобильности студенты смогут писать основанные

на исследованиях академические очерки и отчеты; находить, выбирать и использовать справочные материалы из различных академических, технических и промышленных источников, как печатных, так и электронных; понимать и конспектировать университетские лекции и эффективно использовать свои записи; в полной мере участвовать в ученых и практических дискуссиях; эффективно представлять материалы в ходе семинаров; а также использовать публикации англоязычных журналов, относящиеся к темам их дальнейшего обучения [6].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что знание академического английского языка дает возможность всем участникам образовательного процесса принять участие в программах международной академической мобильности и пройти обучение в любом зарубежном вузе с целью повышения уровня своей языковой компетентности и совершенствования своих академических навыков.

Для всех желающих получить образование за рубежом понадобятся дополнительные знания, выходящие за рамки иногда не только школьной программы, но и, к сожалению, вузовской подготовки. Эти знания необходимы для понимания особой академической лексики из области профильных дисциплин, для грамотного письма, работы с источниками информации, подготовки докладов, а также для умения аргументировано выступать на семинарах [8].

Тревожный пример недостатка самостоятельного мышления, отсутствия таких знаний и умений как владение методами аналитической деятельности или умение подготовить публичный доклад показали результаты международного проекта PISA, в котором проводилось тестирование учащихся из российских и зарубежных школ. В аналитических материалах Центра оценки качества образования были выделены следующие глобальные недостатки в работах российских школьников: «недостаток строгости мышления, точности мысли, недостаточная сформированность мыслительных операций, в частности, анализа, обобщения, оценки, а также недостаток самостоятельности мысли и инициативы» [9].

Таким образом, международные исследования вскрывают недостаточность развития умений и навыков самостоятельного, критического и аналитического мышления и умения работать с различного рода информацией. Очевидно, что причины такой безграмотности коренятся не в недостатке личных способностей, а в содержании российского образования, которое не развивает навыков критического мышления, выработки собственных идей и изложения их соответствующим языком. В то же время именно целенаправленное развитие таких навыков и умений позволяет зарубежным учащимся справляться с задачами, требующими принятия нестандартных решений, анализа и синтеза информации [9].

Комплекс этих умений и навыков представляет собой особый вид грамотности, который определяется международным образовательным

сообществом как академическая грамотность. По определению австралийского ученого Билла Грина академическая грамотность включает три аспекта:

1. Операциональная грамотность – языковая (особенно письменная) компетентность.

2. Культурная грамотность – понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (например, научный язык экономики, образования и т.д.).

3. Критическая грамотность – понимание того, как создается и интерпретируется знание (например, умение понять, что подразумевает автор газеты или научной статьи).

Таким образом, в основе академической грамотности лежат умения анализировать и критически мыслить, грамотно используя различные «языки» как на перцептивном, так и на продуктивном уровне. Соответственно, комплекс академических навыков обычно составляют:

- академическое чтение (Academic Reading) – умение находить, оценивать информацию и анализировать прочитанное;

- академическое аудирование (Academic Listening) – умение слушать доклады, выступления и лекции, выделяя основные мысли;

- академическая речь (Academic Speaking) – умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль;

- академическое письмо (Academic Writing) – умение строить гипотезы, делать выводы, организовывать и структурировать собственный текст [9].

В практике работы в языковых центрах университетов Великобритании, США, Австралии и других стран развитие этих умений и навыков часто происходит комплексно, в системе таких курсов как искусство презентации (Presentation Skills), работа на лекции (Listening to Lectures), участие в семинарах (Seminar Skills), ведение дискуссии (Discussion Skills), и т.д. Например, языковой центр университета Уорика (Великобритания) провел крупное исследование, в результате которого выяснилось, что стиль и приемы, которыми пользуются современные лекторы, кардинально отличаются от тех, на которые опирались британские учебники еще в 90-е гг. Они шутят, ведут себя неформально, выдвигают неожиданные, порой парадоксальные гипотезы и вступают в дискуссии и научные споры со студентами. В результате был разработан принципиально новый курс по академическому аудированию – ‘EASE (Essential Academic Skills in English)’, основой которого стали фрагменты живых лекций профессоров разных факультетов [10].

Однако в центре внимания языковых центров уже более 10 лет находятся навыки академического письма. Пристальное внимание к письму и озабоченность недостатком развития навыков изложения идей в текстовом формате обусловлено рядом факторов. Во-первых, процессы демократизации и падение барьеров между Западом и Востоком обусловили широкий приток в западные университеты студентов из стран Восточной Европы, СНГ и Китая, которые оказались совершенно не подготовлены к тем требованиям,

предъявляемым этими университетами к письменным работам (эссе). Следует отметить, что это относится и к России, где навыки письма ограничиваются требованиями орфографии и пунктуации, а русский язык не только оторван от других предметов, но и накрепко связан с художественной литературой. Следствием этого является эмоциональность текстов российских студентов, предвзятость авторов, неумение обосновывать и, что самое главное, выражать собственные идеи [9].

Во-вторых, преподавание английского языка в России ориентировано, как правило, на грамматику и устную коммуникацию в сфере неформального общения. Тем временем уже более 20 лет в мире преподается язык для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes), основными направлениями которого являются английский для академических (ААЦ) и профессиональных (АПЦ) целей [11].

Наконец, третьим фактором, определяющим приоритет развития навыков академического письма, является вторая волна «новой медийной революции», рождение Web 2.0. Вследствие этой волны произошло усложнение форм коммуникации и смещение их в сторону письменных. Ученые из США, Австралии, Канады и Великобритании определяют новую грамотность как совокупность академической грамотности и цифровой. Такая грамотность требует все более сложного знания знаковых систем, различных «языков» и умения пользоваться сложными графическими и визуальными объектами [9].

Таким образом, отсутствие специальных программ, курсов и предметов, направленных на развитие академических языковых навыков и, в первую очередь, навыков академического письма в системе российского образования служит серьезным препятствием на пути формирования грамотности выпускников в соответствии с требованиями века. Вследствие этого выпускники не подготовлены должным образом для участия в программах международной академической мобильности, а значит, лишены возможности получить или продолжить образование в одном из престижных зарубежных университетов мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иностранный язык и образование: иностранный язык и ВУЗ [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://student45.ru/why-studying/foreign-language-and-education/>
2. **Щербакова М.В.** «Общевропейские компетенции владения иностранным языком» как фактор интеграции образовательных программ в системе подготовки специалиста XXI века // Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки: Мат-лы междунар. науч. конф. 20-21 февраля 2001 года. – Воронеж, 2001. – Часть 2. – С. 149-150.
3. **Галичин В.А.** Академическая мобильность в условиях интернационализации образования / В.А. Галичин, Е.А. Карпухина, В.В. Матвеев, А.П. Сугакова. 2009. – С. 8.
4. **Шеремет А.Н.** Формирование академической мобильности будущих учителей информатики средствами информационных и коммуникационных технологий: дис. канд. пед. наук / А.Н. Шеремет. – Новокузнецк, 2009. – 208 с.

5. **Богословский, В.И.** Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе / В.И. Богословский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – Методическое пособие для студентов. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – С. 29-31
6. Академический английский: языковая подготовка к обучению в университете за рубежом [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ihriga.lv/1/1/ru/159>
7. **Стернин И.А.** Языковые проблемы интеграции образовательных систем // Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки: Мат-лы междунар. науч. конф. 20-21 февраля 2001 года. – Воронеж, 2001. – Часть 2. – С. 141-142.
8. Обучение за рубежом: English для абитуриента [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.english.language.ru/abroad/abroad31.html>, свободный.
9. **Короткина И.Б.** Возможности использования зарубежного опыта развития академических языковых навыков в российском образовании. – Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – №3. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – С. 82-83.
10. **Kelly T.,** EASE: Essential Academic Skills in English: Volume 1 CD-Rom: Listening to Lectures, Seminar Skills 1: Presentations, Seminar Skills 2: Discussions, the University of Warwick, 2006.
11. Обучение английскому языку специальности в вузах современной России: результаты предпроектных исследований. / Под ред. Л.Б.Кузнецовой и Саймона Вайнтруба. – СПб: «Петрополис», 2002. – С. 10.



УДК 811.111:004.738.5:316.628

Кабанова Н.А.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ И ИНСТРУМЕНТОВ LMS MOODLE ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются вопросы развития мотивации студентов и её компонентов с использованием открытых Интернет-ресурсов и инструментов LMS Moodle. Автор показывает, какие ресурсы и инструменты являются оптимальными для развития каждого из выделяемых исследователями компонента мотивации (аффективного (эмпатического), личностного, иницирующего, инструментального, когнитивного, продуктивного, рефлексивного и целеполагающего).

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, мотивация, современные технологии, открытые инструменты электронного обучения.

В современной парадигме образования понятие «лично-ориентированное обучение» неразрывно связано с так называемым компетентностным подходом, т.е. подходом к развитию личности учащегося путём формирования и развития компетенций – информационной,

коммуникативной, социокультурной, учебно-познавательной. Современные средства обучения, в том числе инструменты сетевого дистанционного обучения, предоставляют педагогу широкие возможности для реализации этого подхода, обеспечивая при методически правильном их использовании комплексное всестороннее развитие личности обучающегося через изучаемые предметы.

Учебно-познавательная компетенция является обязательной составляющей в характеристике учащегося и определяется как «способность управлять своей учебной деятельностью, «принимать роль учителя на себя»». Одним из ключевых компонентов данной компетенции является мотивационный [1].

В процессе овладения иностранным языком мотивация к самостоятельной учебной деятельности формируется у учащегося в результате сближения внешних (социальных) и внутренних (познавательных) мотивов. При этом у «опытного изучающего язык» [3] мотивация носит комплексный характер. Выделяют такие компоненты мотивации, как: аффективный (эмпатический), личностный, иницирующий, инструментальный, когнитивный, продуктивный, рефлексивный (самооценочный), целеполагающий.

Рассмотрим данные компоненты с позиции возможности их развития с использованием доступных (открытых, бесплатных) инструментов электронного обучения – от компьютерных программ до систем управления обучением (таких как MOODLE).

Аффективному (эмпатическому) компоненту мотивации к изучению иностранных языков придают большое значение [1, 4]. Учащийся проявляет интерес к иной культуре, традициям, социальным нормам поведения – таким образом, возникает заинтересованность, эмоциональная вовлечённость в процесс овладения иностранным языком и иноязычной культурой. Формированию данного компонента могут способствовать, например, подборка интернет-сайтов и порталов страноведческой и культуроведческой направленности на языке, организация проектной работы страноведческой тематики в сети (используя инструменты Wiki, google docs, ресурсы и элементы курса MOODLE (веб-страницы, глоссарии, форумы); студенческие проекты, приуроченные к национальным праздникам (создание презентаций и их обсуждение в сети, "виртуальный праздник" – подборка материалов, ссылок, создание мультимедиа на тему праздника и т.п.).

Личностный компонент можно охарактеризовать фразой «У меня всё получится!», т.е. это – уверенность в своих силах и ориентация на успех. Развитию данного компонента способствуют такие приёмы, как: использование дифференцированных (по уровню) заданий (может быть реализован с помощью группового режима в оболочке MOODLE), организация общения на форумах (MOODLE) – мотивирующие сообщения преподавателя, положительные отзывы о работе и т.п., использование цветовой разметки при оценивании заданий (проверка assignments (заданий) – MOODLE),

предоставление нескольких попыток выполнения задания, гибкие сроки их выполнения (настройки MOODLE).

Иницирующий компонент мотивации можно также назвать *самотивацией*, которая проявляется как «готовность учащегося брать ответственность за процесс и результат изучения языка на себя»[1]. Развитию такой ответственности будет способствовать участие студентов в обсуждении и оценивании работ (Workshop (семинар) и форумы в MOODLE), доступность своих оценок, отслеживание прогресса ("Оценки" и "Отчёты о деятельности" в MOODLE), возможность сформировать индивидуальный образовательный маршрут (Ссылки на веб-страницы с дополнительными материалами, дополнительные задания).

Инструментальный компонент выражается в удовлетворении от *процесса* изучения языка, чему, безусловно, способствуют интерактивные упражнения (например, созданные в программе Hot Potatoes); визуальные эффекты, оформление (презентации Power Point, Веб-страницы); аудио и видео материалы (Медиацентр в MOODLE, подкасты); ссылки на интересные сайты, англоязычные чаты, языковые клубы; участие в деятельности сообществ и групп, связанных с изучением иностранных языков, в социальных сетях.

Когнитивный компонент мотивации можно описать как удовлетворённость достигнутым результатом. Сформировать такую удовлетворённость можно, прежде всего, грамотно используя инструменты оценивания, а также обеспечивая возможность применения полученных знаний на практике (общение с носителями языка в чатах, Skype и т.п.).

Рефлексивный компонент заключается в способности учащегося осознать свои проблемы и найти способы их решения. Чтобы помочь ему в этом, можно использовать развёрнутые отзывы о работах (assignments (задания) в MOODLE), цветовую разметку при проверке работ, совместно создать FAQ (Часто Задаваемые Вопросы), использовать дифференцированные задания и ссылки на справочные материалы в сети, а также поддерживать постоянный личный контакт (обмен сообщениями в MOODLE, группы в социальных сетях).

Целеполагающий компонент выражается в стремлении к созданию собственного речевого продукта, т.е. лично-значимого образовательного продукта [2]. Для этого в электронном обучении используются творческие задания (Web-quest, тематические форумы и чаты, индивидуальные и групповые проекты – Power Point, Wiki, глоссарий).

Современные технологии предоставляют педагогу возможность широкого выбора средств обучения, но только грамотное их применение и тщательный отбор способствуют достижению результата в соответствии с поставленными целями и задачами. Развитие мотивации учащихся – всего лишь пример такой цели, достижению которой способствует использование инструментов LMS MOODLE и других вышеупомянутых средств электронного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Коряковцева Н.Ф.** Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. – М., 2010.
2. **Хуторской А.В.** Развитие одарённости школьников. Методика продуктивного обучения. – М., 2000.
3. **Stern, H.** What can we learn from a good language learner? // Canadian Modern Language Review. – 1975. - №31.
4. **Ushioda, E.** Learner Autonomy. Motivation. – Dublin, 1998.



УДК 811.111'232:378.147

Бойцова Е.М.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В связи с тем, что Россия стала частью глобального мира, появилась необходимость в обучении специалистов, способных с лёгкостью говорить и понимать речь собеседника, так как всё чаще и чаще встречается спонтанная речь в публичном общении. В данной статье рассматриваются фонетические особенности спонтанной речи, затрудняющие ее адекватное восприятие, и обсуждаются способы преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: аудирование, английский язык, обучение, спонтанная речь, фонетическая организация текста.

Одной из основных проблем современной системы образования является противоречие между быстрыми темпами распространения информации в современном мире и ограниченными возможностями ее усвоения индивидом. Решением этой проблемы занимаются ученые различных направлений. Одной из актуальнейших задач современной методики является обучение восприятию иноязычной речи. Известны имена следующих авторов, которые, занимались этой проблемой в нашей стране: М.Л. Вайсбурд, Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова и ряд других.

Несмотря на значительный интерес к проблемам аудирования этот предмет всегда проигрывал чтению в смысле времени и усилий, которые тратятся на занятиях на обучение этим рецептивным аспектам. Это связано с тем, что чтение представляется более важным предметом, нежели аудирование, в связи с наличием большого числа письменных документов, связанных с

функционированием государственной машины: законов, распоряжений, счетов, контрактов [1]. Вместе с тем, настоящий этап в развитии нашего государства, обусловленный тем, что Россия стала частью глобального мира, требует наличия специалистов, которые не только будут читать и переводить информацию на иностранных языках, но также с легкостью общаться: говорить и воспринимать речь собеседника. Но не только восприятие речи собеседника требуется современному специалисту. Он должен понимать содержание передач на иностранном языке, звучащих по радио, телевидению, участвовать в конференциях, зачастую проводимых в Интернете, воспринимать информацию видеоклипов.

Изучение разговорных вариантов ведется уже довольно давно. Многие исследователи указывают на появление некодифицированных литературных форм, что является приметой нового времени, в подготовленной речи. Это объясняется тем, что жесткие рамки официального публичного общения в наше время ослабляются [2]. Значительно чаще, чем подготовленная, встречается спонтанная речь. Это неподготовленная речь, осуществляемая говорящим в постоянно меняющейся коммуникативной ситуации. Для спонтанной речи характерны такие особенности, как фальш-старты, самоисправления говорящего, неточности в употреблении грамматических форм, наличие оборванных фраз, повторы и так далее [3]. Если спонтанная речь встречается часто, то мы должны обращаться к ней при обучении студентов.

Попытаемся рассмотреть те фонетические особенности спонтанной речи, которые сразу заметны при прослушивании текстов, и наметить пути для облегчения их восприятия.

В современной методике принято обращать внимание на такие трудности, как одноразовость предъявления информации, быстрый темп высказывания, неспособность к восприятию речи людей с непривычными голосовыми характеристиками и так далее [4]. Следовательно, слушающему необходима концентрация внимания для более адекватного восприятия этой информации. Автор данной статьи, прослушивая тексты на английском языке по телевизионному каналу ВВС, обратил внимание на то, что ряд слов или сегментов предложения, важных для понимания, произносятся говорящими довольно невнятно: сниженным тоном, скороговоркой, с отсутствием выраженного словесного ударения, в более узком диапазоне. Зачастую это очень важные для понимания смысла высказывания части предложения. Приведем примеры этого явления. Так, в сообщении о наводнении на юге Англии слова, написанные курсивом, были произнесены диктором нечетко и более сниженным тоном, чем все остальное предложение: «*News of the disaster brought frustration and despair to the whole region*». В предложении, говорящем о паломничестве, слова: prophet Mohammed были также произнесены неясно, более сниженным тоном, чем все предложение: «*The Hujj is associated with the Prophet Mohammad, the faith in him is based on the religious sense*». По-видимому, причиной того, что важные для понимания части предложений были

произнесены скороговоркой, в более узком диапазоне, является более раннее по времени высказывания упоминание этой информации в предыдущих предложениях. Если студенты на занятиях по аудированию не настроены сразу включаться в процесс прослушивания звучащего отрывка, а преподаватель не направляет их на это, то у студентов не вырабатывается привычки к сосредоточенности во время прослушивания текста. Важная часть информации оказывается пропущенной.

Вместе с тем, проблема адекватного восприятия текста при аудировании находится несколько глубже требования простой концентрации внимания слушающего. Зачастую информация, которой говорящий не касался в предыдущих предложениях и являющаяся важной для восприятия, произносится неразборчиво по сравнению с фонетической оформленностью всего сообщения. Несомненно, данный способ подачи информации затрудняет ее восприятие слушающим.

Рассмотрим отрывок из небольшого клипа, взятого из Интернета и рассказывающего о важности брендов при продаже товара в современном мире.

How Consumers Control the Brand Marketing Experience.

Interviewer: Why does **participation** play a major role in creating a brand experience?

Interviewee: **Participation** plays a major role in creating a brand experience because the brands are no longer one hundred percent tailored on how advertisers want them to look. People always talk about brands. Everyone's perception over brands is becoming... is always being more based on what their friends think on brands or their friends think of the product. So now the participations from those users are important because knowing what is a brand saying, what we value what are they saying, because everyone wants to have close connection with the customers. They are now trying to elaborate and identify the type of clients they want them. To have...as you see brands and clients and I come together... you take any major brand. You say the people I want are the exact stereotype customers. They want people to perceive with purchasing their product. Now is participation good because you are doing the customer service. You say the potential buyers: You see, there are also the same type of people who buy our product.

Слова, выделенные курсивом, произносятся менее разборчиво. Это: «...creating a brand experience; People always talk about brands; ...their friends think of the product...; Everyone wants to have close connection with the customers». Такое произнесение как частей предложения, так и целых предложений, несомненно, затрудняет понимание всего клипа. Почему же это происходит? Для понимания этого явления обратимся к дискурсивному анализу текста. Проводя анализ дискурса, современные исследователи описывают дискурс как существование различных видов информации, которые передаются высказываниями в процессе общения. В кодовой модели информации мысль или «информация» передается вербальным сообщением, которое в процессе

коммуникации становится общей (разделенной) информацией. Этот процесс отмечен наличием общих для участников общения знаний профессионального, социокультурного характера, знаний о мире [5]. Мы полагаем, что в сообщениях по радио, телевидению, в Интернете говорящий, не видя своих слушающих, опирается на знания, которые он определяет как известные слушающей аудитории. Он руководствуется своими представлениями об эрудиции или подготовленности людей, которые его слушают. Мы можем утверждать, что между говорящим и вербальными слушающими создается «общее информативное пространство», которое и определяет особенности фонетической оформления текста. В видеоклипе, который приводится в данной статье, говорящий полагает, что для слушающих (а это огромная аудитория Интернета) информация, выделенная курсивом, является известной. Но для студентов, живущих в разных странах и изучающих английский язык, произнесение части информации в сниженном диапазоне, несомненно, затрудняет понимание всего отрывка.

На какую же информацию должен опираться слушающий для того, чтобы получить адекватное представление о содержании устного сообщения? Слушающий должен опираться на понимание той информации, которую говорящий считает релевантной и выделяет ее с помощью фонетических средств. Это слова или словосочетания, которые выделяются говорящим при помощи словесного ударения. Словесное ударение является сверхсегментным средством. Оно неразрывно связано с сосуществованием «старого» и «нового» в информации, предъявляемой говорящим. Как указывают современные авторы, в настоящее время лексикологической фонетикой, изучающей связь значения слова и его просодии, выделяется особая группа слов, объединенных наличием у них «ингерентной коннотации»[6]. Речь идет о некотором дополнительном содержании, присущем слову или словосочетанию, которое, накладываясь на основное значение слова, служит для выражения оценочного, экспрессивно-эмоционального суждения, для подчеркивания какой-либо идеи. Выделенные словесным ударением в нашем клипе слова: *participation, major role, one hundred percent, tailored, advertisers, want, look, perception, brand, friends, think* указывают на то, что хочет сказать говорящий. Его мысль такова: в настоящее время реклама продукта стала делом потребителя в большей степени, чем делом самой фирмы.

Если преподаватель будет обращать внимание студентов на фонетическую организацию текста, то он будет успешнее справляться с задачей обучения студентов извлечению информации из звучащего текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Wilson J.J.** How to Teach Listening.- Pearson Education Limited, 2008, p.12.
2. **Вещикова И.А.** Об особенностях функционирования разговорных (компрессированных) вариантов произношения в публичной речи.-Филологические науки.2008,№2, с.13.

3. **Тезебекова Г.А.** Спонтанная речь как объект лингвистики.- Вестник ВГУ, Серия: Филология. Журналистика. 2011, №1, с.76.
4. **Васильева Г.М., Вишнякова С.А.** и др. Русский язык как иностранный.- М., ВЛАДОС, 2004, с.60.
5. **Лузина Л.Г.** Распределение информации в тексте: Когнитивный и прагматический аспекты.- М., 1996, с.139
6. **Лебедева Т.О.** Современная прагмафонетика словесного ударения в американском варианте английского языка: проблемы и перспективы.- Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008, №1, с.23.



УДК 378.147:316.48

Баранова Т.А.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

АКТУАЛИЗАЦИЯ БИНАРНЫХ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КОНФЛИКТОЛОГИЯ»

В статье рассматривается использование технологического подхода к организации образовательной деятельности вуза, включающего в себя бинарные методы воспитания, как средства развития личности будущего специалиста. Главной составляющей бинарных методов воспитания является процесс самовоспитания, который состоит из нескольких циклов. Анализируются методы воздействия, входящие в бинарные методы воспитания. Использование бинарных методов воспитания показано на примере разбора конкретного занятия в курсе «Конфликтологии».

Ключевые слова: развитие личности студента, бинарные методы воспитания, самовоспитание, методы воспитания, рефлексия, сферы личности.

В последнее время в центре внимания исследователей в области системы воспитания в вузе находится система личностных ценностей будущего выпускника (М.А. Аكوпова, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.В. Сериков и др.), его социокультурное пространство (Л.М. Архангельский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьева, В.Т. Лисовский, Е.А. Якуба и др.), комплекс знаний, умений и навыков, способов компетентного социального действия в жизненных и профессиональных ситуациях (К.А. Абульханова-Славская, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, В.А. Сластенин, А.И. Сурыгин и др.). Однако воспитательный потенциал учебной деятельности вуза не используется на практике в полной мере как средство развития личности будущего специалиста, способной к эффективному межличностному взаимодействию.

Это находит объективное объяснение, по нашему мнению, в том, что внеаудиторная воспитательная работа в вузе теряет свою актуальность для самих студентов, поскольку в силу смены личностных ценностных ориентиров в обществе и обострения экономической и демографической ситуации в стране сегодняшняя молодежь стремится начать свою профессиональную жизнь как можно раньше и активнее. В условиях сложившейся ситуации современное студенчество проявляет меньшую заинтересованность и готовность к участию в воспитательной деятельности, выраженной, в основном, прежними, принадлежащими советскому и постсоветскому историческим периодам формами воспитания.

На наш взгляд, комплексное решение этих вопросов в процессе развития и совершенствования личности студента предполагает, во-первых, ориентацию воспитательного процесса на личностно-утверждающие ситуации, во-вторых, целенаправленное включение воспитания в образовательную деятельность вуза. Одной из дисциплин гуманитарного цикла, позволяющей реализовать вышеизложенное является «Конфликтология», в процессе преподавания которой целенаправленно формируется конфликтологическая компетенция.

Методологическим ориентиром при создании условий для эффективного развития личности студента является применение личностно-ориентированного, компетентностного и технологического подходов к организации образовательной деятельности вуза в совокупности и взаимосвязи. Личностно-ориентированный подход позволяет учесть в процессе воспитания культурную идентификацию, социальную адаптацию и творческую самореализацию личности, что способствует освоению общечеловеческой культуры, гуманитарной, духовно-нравственной, информационной и коммуникативной культуры, а также культуры организации самостоятельной образовательной деятельности, самореализации и самоактуализации. Учет компетентностного подхода определяет формирование конфликтологической компетенции. В рамках технологического подхода интегрируются методы, приемы и способы воспитательной деятельности вуза в процесс формирования конфликтологической компетенции с целью развития личности студента. Кроме того, данный подход, учитывая индивидуальные особенности субъекта воспитания и изменения, произошедшие в сознании и отношении к действительности современного студента, предлагает новые и наиболее эффективные методы воздействия на становления личности студента. В рамках нашей статьи мы остановимся на одном из вышеперечисленных подходов – технологическом.

Прежде чем построить реальный педагогический процесс необходимо иметь сведения о том, как это сделать, нужна система знаний об учебно-воспитательном процессе, представленная на технологическом уровне [6].

Педагогическая технология – это «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные

цели» [5, с.382]. В связи с вышеизложенным, педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения и технологии воспитания.

Технология воспитания – это «сумма научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей» [8, с.3].

В.В. Сериков под воспитательной технологией понимает некую законосообразную деятельность, которая приводит к законосообразному результату, реализации обоснованной модели педагогической ситуации. В идеальном представлении, технология – это «пакет» методик, прилагаемых к целям, блоки программ совместной деятельности воспитателя и воспитуемых, отражающие индивидуальные варианты развития учащихся [4, с.175-176].

Метод – более или менее строго определенная, научно обоснованная последовательность действий, приводящая к поставленной цели и решению конкретной задачи практического или теоретического познания действительности [7, с.48].

Метод воспитания – это путь достижения заданной цели воспитания. Выбор и использование методов осуществляется в соответствии с поставленными педагогическими целями (оперативными, тактическими, стратегическими. [2, с.111].

Вслед за М.И.Махмутовым, который определил методы обучения как «бинарные», М.И.Рожков предлагает выявить по аналогии и методы воспитания. Итак, бинарные методы воспитания предполагают выделение соответствующих пар методов «воспитание – самовоспитание», следовательно, каждое действие педагога, направленное на воспитание учащегося, призвано вызвать действие ученика, направленное на самовоспитание [3, с.74].

Самовоспитание некоторые педагоги рассматривают в качестве высшей формы саморазвития. Считается, что содержание самовоспитания формируется в результате предшествующего воспитания личности в целом, включая в себя несколько взаимосвязанных циклов.

Первый цикл самовоспитания характеризуется принятием решения о необходимости личностного самосовершенствования. Далее следует уяснение возможностей самовоспитания и оценка перспектив их реализации в работе над собой. При этом основным элементом рассматриваемого цикла выступает выбор или формирование идеала, модели, к которым следует стремиться в самовоспитании. Идеал может быть в лице конкретного человека, либо присутствовать в его сознании в виде определенных проявлений (внешнем виде, общении, компетенции и др.).

На втором цикле самовоспитания человек стремится познать себя, что способствует выявлению и самооценке уровня развития того или иного качества или свойства личности. В рамках этого цикла уточняются ценностные ориентации человека.

На третьем цикле выбираются пути, методы и средства самовоспитания, на основе которых, а также сформулированных личных правил (принципов), осуществляется планирование работы над собой.

Реализация программ самовоспитания происходит в рамках последнего четвертого цикла, значимое содержание которого заключается в практической работе человека, представляющей собой разновидность духовной деятельности, направленной на достижение сформированных ранее ценностных ориентаций. Эффективность самовоспитания выявляется в процессе последующей личностной самооценки, что придает ему признак постоянства [1, с.60].

Основываясь на понимании воспитания как управления развития индивидуальности (О.С.Гребенюк) М.И.Рожковым выявил отличие метода воспитания и соответствующего ему метода самовоспитания в зависимости от того, на какую сферу личности они оказывают доминирующее влияние.

Благодаря этому можно определить, каким образом осуществляется развитие личности студентов с помощью бинарной системы методов воспитания на занятиях учебному предмету «Конфликтология».

Методы воздействия на интеллектуальную сферу включают убеждение, предполагающее разумное доказательство какого-либо понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. В ходе этого метода студенты формируют свою систему взглядов, мировоззрение, социальные отношения.

Убеждению соответствует самоубеждение как один из методов самовоспитания, в процессе которого студенты самостоятельно и осознанно, через решение конкретной конфликтной ситуации формируют у себя комплекс конфликтологических взглядов.

Методы воздействия на мотивационную сферу состоят из стимулирования – метод, в основе которого лежит формирование у студентов определенных мотиваций, компонентами которого являются поощрение и наказание. Основа функции поощрения заключается в закреплении положительных навыков и привычек. Действия поощрения вселяет уверенность и проявляется в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, награждение. Наказание же вызывает чувство вины перед собой и другими людьми.

Как поощрение, так и наказание создают у студентов умение адекватно оценивать свое поведение. В процессе самооценки возможно изменение поведения учащихся, при этом используются такие средства самовоспитания как самопоощрение, самонаказание (самоограничение).

Методом, оказывающим доминирующее влияние на эмоциональную сферу, является внушение, которое, воздействуя на студента, создает у него побуждение к определенным действиям, способствуя формированию чувств, эмоционального переживания требуемого поведения. Внушение достаточно часто сопровождается процессом самовнушения.

Методы воздействия на волевою сферу – требование и упражнение. Требование может быть прямым и косвенным. С помощью данного метода воспитания вызывают, стимулируют или тормозят определенную деятельность студента и проявление у него определенных качеств. Требование влияет на процесс самовоспитания личности, и следствием его реализации являются

упражнения, которые формируют устойчивые качества – навыки и привычки.

Метод воздействия на сферу саморегуляции – метод коррекции поведения, направленный на создание условий, при которых студент изменяет свое поведение и отношение к людям. В качестве модификации этого метода рассматривается пример (явление, воспринимаемое зрением, быстро и без труда остаются в сознании). Коррекция невозможна без самокоррекции с опорой на идеал.

Методом воздействия на предметно-практическую сферу является метод воспитывающих ситуаций – метод организации деятельности и поведения учащихся в специально созданных условиях. Подразумеваются те ситуации, в процессе которых студент вынужден решать какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, проблема способа организации деятельности или выбора социальной роли. Как средство самовоспитания выступает социальная проба (испытания). В итоге у студентов формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, являющиеся основой для их дальнейшего вхождения обучаемых в социальную среду.

Доминирующим методом, влияющим на экзистенциальную сферу, является анализ деятельности и общения студента. Анализ проводится со всей группой студентов. В результате такого общения происходит накопление опыта социально полезного поведения, жизненного опыта. Такой анализ направлен, прежде всего, на реализацию такого метода самовоспитания, как рефлексия. Рефлексия предполагает не только познание самого себя в конкретной ситуации, но и выяснение отношений к себе окружающих людей, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти.

На примере конкретного занятия покажем алгоритм использования бинарных методов воспитания, который был применен на факультете иностранных языков в группе 2262/1 в ходе преподавания дисциплины «Конфликтология».

Тема занятия: «Конфликты и трансактный анализ». Данная тема является финальной в первом разделе пособия «Конфликт как социально-психологическое явление».

Студенты уже знакомы с основной терминологией науки конфликтология, изучили сущность, структуру, функции конфликта, умеют определять границы конфликтных ситуаций, роли участников конфликта, выявлять его динамику и анализировать механизмы возникновения конфликтов. Трансактный анализ подразумевает анализ конфликтной ситуации и ролей ее участников. Цель овладения методами трансактного анализа состоит в осознанном выборе стратегии разрешения трудной ситуации как в бытовой, так и в профессиональных сферах.

Данное занятие рекомендуется проводить в рамках семинара с элементами презентации теоретического материала в качестве предложений дефиниций к новым понятиям «трансакция» и «трансактный анализ». После

изложения теоретического материала преподавателю следует инициировать дискуссию со студентами на тему обсуждения возможных социальных ролей в конфликте. Подобный ход занятия предполагает актуализацию бинарных методов воспитания, которые имеют психолого-педагогическую основу, так как не ориентированы на формирование знаний о предмете. Так, провоцируя обсуждение, преподаватель воздействует на личность студента, используя методы убеждения и самоубеждения, воспитывающих ситуаций, внушение и самовнушение, коррекции и самокоррекции и т.д. Например, обсуждая следующий вопрос: *«Какие социальные роли Вы выбираете в тех или иных трудных ситуациях»*, студенты пришли к выводу о том, что они пользуются различными ролями: *учитель, директор, подчиненный, младшая сестра (брат), родители*. Данные ответы свидетельствуют о том, что студенты имеют общее представление о различии и вариативности социальных ролей в каждой ситуации. Преподавателю необходимо перевести внимание студентов на минимум социальных ролей, являющийся компилирующим: *Ребенок, Взрослый, Родитель*.

Поскольку бытовая сфера ближе и более знакома учащимся, нежели профессиональная, преподаватель переходит к обсуждению социальных ролей в каждодневных ситуациях, задавая следующие вопросы: *«Опираясь на поведенческие характеристики Родителя, Дитя и Взрослого определите для себя Вашу любимую позицию. Объясните, почему Вы выбираете именно эту роль. Меняете ли Вы свою трансакцию в зависимости от ситуации. Надо ли согласовывать свою позицию с позицией партнеров»*.

Большинство студентов отмечали, что наиболее привычная для них роль в бытовой ситуации - это роль Ребенка, объясняя это психологической и финансовой зависимостью от родителей. Вместе с тем, в ходе обсуждения были выявлены, довольно частые ответы (48%), характеризующие стремление обучающихся к самостоятельности: *«В кругу друзей, особенно если это мои подруги, я могу выполнять роль Родителя, так как часто даю советы, что надевать, куда пойти вечером и надо ли общаться с этим парнем (Мария С.)»*. Подобные ответы иллюстрируют, что студенческий возраст характеризуется социальной активностью, определением образа «Я», готовностью выполнять разные социальные роли. Эта дискуссия позволила сформировать интерес и мотив у студентов к дальнейшему анализу конфликтных ситуаций в профессиональной сфере.

Далее студентам было предложено четыре ситуации межличностного взаимодействия. Все ситуации принадлежат профессиональной сфере общения и отличаются выбором социальных ролей. Учащимся необходимо выявить социальные роли в каждом случае и причины конфликта, посредством проведения трансактного анализа. Данные задачи имеют однозначные решения, что позволяет наиболее продуктивно проверить полученные знания по данной теме. Студенты достаточно успешно провели трансактный анализ и корректно в 93%. Приведем письменное рассуждение одной из учащихся по поводу

ситуации, описанной в задании №35: *«Я считаю, что в данной ситуации возник конфликт, потому что руководитель и заместитель не совпали в выборе ролей. Руководитель выбрал тактику поведения Взрослого, что, мне кажется, естественным на работе. Его же заместитель реагировал как Ребенок, потому что смешал семейные обстоятельства и бизнес. Конечно, здесь конфликт неизбежен (Екатерина К.)».*

Поскольку целью занятия является научить студента выбирать соответственно ситуации подходящую роль, мы предложили им пройти психологический тест, выявляющий их собственные тактики поведения. После тестирования было проведено устное обсуждение результатов, в ходе которого студенты должны были оценить собственное поведение. На данном этапе подтвердилось то, что студентам необходима дальнейшая работа над формированием навыка выбирать адекватную социальную роль, так как для них наиболее частая роль – это Ребенок (52%), на втором месте – Взрослый (28%) и на третьем – смешанная – Ребенок и Родитель (30%). Более того, учащиеся не коррелировали выбор собственной социальной роли с реакцией другого участника конфликтного взаимодействия.

Поэтому, далее вниманию студентов было предложено упражнение-тренинг «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы» целью которого является формирование адекватных реакций в различных ситуациях. Студенты были разделены на микро-группы, которым были предложены одни и те же ситуации, каждая микро-группа должна была сделать презентацию результатов проведения трансактного анализа, а группы слушатели – оценить валидность данного анализа. В ходе подобного обсуждения отрабатывались аналитические навыки, необходимые для адекватного определения социальной роли. На нашем занятии принимали участие четыре микро-группы, три из которых успешно справились с заданием.

Следующим этапом в овладении техникой трансактного анализа является умение менять трансакцию в зависимости от ситуации. С целью сформировать данное умение, вниманию студентов было предложено упражнение-тренинг «Поиграем в Родителя, Взрослого и Дитя», которое включает формулировку задания и картинки, иллюстрирующие разные типы профессиональных ситуаций. Мы считаем данный ход эффективным, так как он позволяет студентам «вжиться» в ситуации благодаря визуализации. Студенты выполняли задание поэтапно: 1) обсуждение в парах; 2) индивидуально в письменной форме, что позволило соединить форматы тренинга и контроля. Письменные ответы студентов показали, что подобная смена типов заданий и активных методов ведет к максимально эффективному усвоению теоретического материала и развитию необходимых умений и навыков для адекватного выбора социальной роли.

Содержательное наполнение каждого задания было ориентировано на развитие сфер индивидуальности, а именно: эмоциональной (требовалась положительная или отрицательная оценка ситуации участниками и их

аргументация), интеллектуальной (развивались аналитическое мышление, гибкость мышления, необходимые для понимания, синтеза и анализа информации), волевой (инициировалось проявление настойчивости студента в обосновании собственного мнения, терпения при обсуждении чужой точки зрения), предметно-практической (актуализировались знания из области конфликтологии, необходимые для трансактного анализа), экзистенциональной (анализ собственного поведения и неудач в выборе социальной роли), мотивационной (формировалась мотивация к получению теоретических и практических знания о трансактном анализе) и саморегуляции (актуализировалась способность к саморефлексии и осмысленности собственных действий).

Таким образом, актуализация бинарных методов воспитания нацелена на создание ценностных ориентаций и совершенствования нравственных качеств личности, являющихся основой самоактуализации, самореализации и социального самоопределения будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Калюжный А.С.** Педагогика: курс лекций для студентов. - Н.Новгород: НГПУ, 2005. - 179 с.
2. **Подласый И.П.** Педагогика. Новый курс. Процесс воспитания: учебник для студ.пед.вузов. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 235 с.
3. **Рожков М.И., Байбородова Л.В.** Организация воспитательного процесса в школе: уч. пособ. для студентов высш.уч.заведений. -М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. - 256 с.
4. **Сериков В.В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. - 272 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / авт.- сост. В.А.Мижериков / под общ.ред. П.И.Пидкасистого. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 448 с.
6. **Талызина Н.Ф.** Технология обучения и ее место в педагогическом процессе // Совр.высш.шк. - 1977. - 1(17). - С.94.
7. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения: учеб.-метод. пособие/ К.К.Гомоюнов и [др.]. - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. - 140 с.
8. **Щуркова Н.Е.** Педагогические технологии (педагогическое воздействие в процессе воспитания школьников). - М.: Педагогика, 1992. - 89 с.



Тарасов А.А.
Московский гуманитарный
педагогический институт

ФГОС И CEFR КАК ОРИЕНТИРЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В связи с изменением в России социально-политической ситуации стало понятно, что старая система образования иностранным языкам в начальной школе находится на неудовлетворительном уровне, что привело к необходимости изменения образовательных стандартов. В данной статье описываются и сравниваются стандарты образования ЕС и России, а также возможные улучшения программ, построенных на ФГОС.

Ключевые слова: образование, реформы, стандарты, стратегии обучения, иностранные языки.

Проблема эффективности преподавания иностранных языков в РФ стала особенно острой в последние годы. Изменившаяся общественно-политическая ситуация открыла границы, в том числе и образовательные. Большой спрос на многочисленные курсы иностранных языков у школьников разных образовательных уровней свидетельствует о явном неудовлетворении школьниками и их родителями качеством обучения иноязычной речи в школе. В данном случае уместно привести высказывание видного отечественного методиста Н. И. Гез, которая выделила основную проблему советской системы обучения: «Многие достижения советских лингвистов, особенно теоретические обоснования сознательно-сопоставительного метода, так и не отразились на школьном курсе иностранного языка» [Гез, 1982, 1]. Несмотря на то, что в данной статье рассматриваются современные реалии языкового обучения в начальной школе, а не историческое развитие вопроса, эти слова выражают одну из актуальных проблем российской иноязычного образования, а именно несоответствие практики обучения уровню развития современной методики. Тем не менее, и в теории, и в практике обучения иностранным языкам, а также законодательной базе все четче отражается прагматическая цель – обучение общению, при этом основной методикой выступает коммуникативная.

Исходя из вышесказанного, становится понятно, что под пристальное внимание должны попадать регулирующие образовательный процесс документы, в которых декларируются цели и условия обучения. При этом нужно отдавать отчет о том, что в современном обществе преобладает прагматизм во многих сферах, следовательно, все участники того или иного процесса должны четко представлять себе конечный результат. В такой ситуации образовательные стандарты должны выступать в качестве гармонизирующего инструмента, который регулирует применение

теоретических новаций в практике обучения. С учетом реформирования всей системы образования кажется разумным рассмотреть новый ФГОС с целью понимания его влияния на конечные результаты обучения иностранному языку на начальном этапе, при этом кажется правильным воспользоваться европейским «аналогом» ФГОС - Common European Framework for Reference of Languages (CEFR) для сравнения текущего положения дел в данной области. Такой подход представляется логичным по той причине, что CEFR методологически и исторически предвосхищает появление ФГОС, а также служит примером связывания языковой политики в единый регулирующий документ, который на данном этапе не существует в РФ.

Ни для кого не секрет, что любые реформы – это катализатор оживления общественной жизни. А если они затрагивают социально значимые сферы жизни, как например образование или здравоохранение, то широкое общественное обсуждение обеспечено. Именно в последние годы в связи с реформированием законодательной базы в образовании, а также переходом на новые Федеральные стандарты общество выразило свою критическую позицию по отношению к данным новациям. Безусловно, обсуждение Федерального закона было более острым по сравнению с дискуссией о новой редакции ФГОС. Хотя надо признать, что ФГОС является ориентиром для написания учебных программ, а, следовательно, в первую очередь, интересен профессиональному сообществу. Тем не менее, и учителя, и родители, и авторы новых стандартов понимают, что методологическая перестройка, происходящая с введением нового ФГОС, должна быть понятна родителям.

Что касается европейского опыта, то с момента появления CEFR прошло уже более 20 лет, впервые документ был опубликован в 1986 году. Эта концепция отразила уже общепризнанные положения о преподавании языков, поэтому CEFR не вызвал бурных общественных дискуссий: процессы унификации уже тогда стали реальностью. ЕС активно выступал за политическую и экономическую интеграцию, что привело к полному открытию границ, в т.ч. языковых. CEFR стал наднациональным документом, регламентирующим языковую политику стран членов ЕС. Этим он и отличается от российского «аналога», который обязателен и охватывает не только рамки языкового образования, но и в целом описывает методологию обучения в начальной школе.

Итак, прежде чем перейти к анализу сложившейся ситуации в области регулирования начального языкового образования, необходимо четко определить психолого-педагогические основы ФГОС и CEFR. Естественно, сравнение двух документов должно ограничиться только сферой школьного начального образования в области иностранных языков. В качестве области применения стандартов был выбран английский язык.

Стабильное социально-экономическое развитие ЕС и философия интеграции наложили свое влияние и на методологию регламентирующих документов, каковым и является CEFR. Можно выделить 2 основные

особенности, определяющие структуру обучения иностранному языку на начальном этапе:

1. Концепция life-long learning подразумевает постепенное развитие языковой личности, которое на начальном этапе должно проистекать с упором на развитие базовых языковых навыков и поддержание мотивации к дальнейшему изучению языков, при этом обучение иностранным языкам должно способствовать развитию у обучающихся эмпатии к иным, чуждым для себя культурам;

2. Коммуникативная направленность обучения, согласно которой ученик по завершении того или иного этапа обучения получает необходимые навыки для межкультурного общения.

Данные особенности напрямую связаны с двумя параллельными процессами, происходящими в ЕС: внутренней социальной мобильностью и нарастающей миграцией. Многие исследователи, как например З.Н. Никитенко, объединяют данные особенности в одну: «школьное образование в современной Европе рассматривается ... в контексте политики развития многоязычия и поликультурности» [Никитенко, 2010, 3]. Другими словами, в CEFR и других регламентирующих документах продекларирована позиция Департамента языковой политики ЕС (Language Policy Division - Council of Europe) относительно стратегии сохранения культурной идентичности в рамках постоянного соприкосновения культур. Таким образом, становится понятно, что начальное языковое образование рассматривается как первый этап, во время которого учащиеся должны «принять новый язык», при этом выделены 2 концепции (сценария) развития языковой личности:

1. Мотивационная – «The first foreign language (FL1) begins in primary school with the main aim of developing ‘language awareness’, a general consciousness of linguistic phenomena. The focus here is on partial objectives concerned above all with an individual’s general competences – (discovery or recognition by the school of the plurality of languages and cultures, preparation for moving away from ethnocentrism, relativisation but also confirmation of the learner’s own linguistic and cultural identity; attention paid to body language and gestures, sound aspects, music and rhythm, experience of the physical and aesthetic dimensions of certain elements of another language)» [Common European Framework of Reference for Languages, 2001, 5]. Упор должен быть сделан на развитие благожелательного отношения к иностранным языкам и другим культурам.

2. Прагматическая – «The first foreign language (FL1) starts at primary school with the emphasis on basic oral communication and a clearly predetermined linguistic content (with the aim of establishing the beginnings of a basic linguistic component, primarily phonetic and syntactic aspects, while promoting elementary oral interaction in class)» [Common European Framework of Reference for Languages, 2001, 5]. Основной задачей обучения является развитие первоначальной коммуникативной компетенции на базе сформированных языковых навыков.

При сравнительном анализе 2 вышеизложенных стратегий обучения следует отметить их разнонаправленность, однако это объяснимо по причине того, что CEFR является рекомендательным документом, на основе которого страны-члены Евросоюза должны разработать обязательные для учебных заведений образовательные программы, в которых возможна интеграция обеих стратегий. Вынесение мотивационной стратегии обучения как первого возможного сценария образовательного процесса можно считать логичным решением, так как иностранные языки занимают значительную часть образовательной программы: изучение первого должно начаться в начальной школе, второго – в средней, в старшей школе ученик может выбрать третий иностранный язык как факультативный курс. Таким образом, отмечается исключительная важность начального этапа обучения, после прохождения которого ученик должен быть психологически и «инструментарно» готов к продолжению изучения первого и началу изучения второго иностранного языка.

Упомянутые постулаты начального языкового образования нашли свое отражение как в отечественной методике обучения ИЯ, так и в регулирующих документах (в тексте ФГОС). Тем не менее, речь не идет о слепом копировании опыта у зарубежных коллег. Важность начального этапа обучения ИЯ рассматривалась советскими исследователями еще в те времена, когда социально-экономические условия вкупе с общественной критикой не позволяли применять полученные наукой данные на практике, хотя эксперименты о необходимости раннего начала обучения ИЯ в пропедевтических и развивающих целях проводились еще в 70-е гг., и они были признаны успешными. В данном случае кажется необходимым привести коллективное мнение общественности, сформулированное редакцией журнала «Иностранные языки в школе» в конце 80-х гг., которое четко показывает желание усиливать позиции ИЯ в школе, но не за счет начального этапа обучения: «По единодушному мнению читателей, настоятельной необходимостью является увеличение количества часов на иностранный язык, то начало обучения с I (II) классов в общеобразовательной школе, как и вариативность на старшем этапе, подвергались сомнению» [Миролюбов, 2002, 2]. По данной цитате можно судить об определенной незрелости педагогического сообщества в части понимания основ психологии обучения иностранным языкам.

Несмотря на совпадающие методологические постулаты ФГОС и CEFR, оба документа сопоставимы только при условии понимания социо-культурного контекста и реалий, в которых применяются оба стандарта. CEFR – наднациональный документ, написанный с целью выработки конкретной методической линии обучения ИЯ и последующего оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся. Для реализации контроля усвоения ИЯ и была разработана система из 3 уровней (в каждом выделены 2 подуровня) владения ИЯ, служащая ориентиром для участников образовательного процесса:

1. А (A1, A2) – «начальный»;
2. В (B1, B2) – «средний»;
3. С (C1, C2) – «продвинутый»;

При детальном анализе ФГОС становятся очевидными его отличия от CEFR в части начального языкового образования. Во-первых, обучение ИЯ на начальном этапе увязывается не только с последующими учебными периодами, но и с предметами общеобразовательной программы, так как документ встраивает обучение ИЯ в систему общего начального образования. Особо отмечается важность развития универсальных учебных умений, в т.ч. коммуникативных. В связи с этим с определенной долей уверенности можно предположить, что именно методология предмета «Иностранный язык» привнесла идею о необходимости формирования способной к эффективной коммуникации личности в общую методологию обучения в начальной школе. Во-вторых, наравне с необходимостью формирования толерантного отношения к иным культурам посредством изучения ИЯ отмечается важность воспитания патриотичной личности, осознающей свою этническую и культурную принадлежность.

Дальнейшее сравнение анализируемых документов должно включать в себя рассмотрение европейских рекомендаций в практике: применение основных постулатов CEFR в образовательной среде члена ЕС. С этой целью проанализирована Программа общего (базового) образования Финляндии – Core Curriculum of Basic Education (CCBE).

В результате рассмотрения CEFR и CCBE были выявлены характерные особенности языковой политики, напрямую влияющие на процесс начального иноязычного обучения:

1. введение термина «*plurilingualism*» в обиход методологии преподавания иностранных языков с целью подчеркивания важности достижения высокого уровня толерантности к неродным языковым культурам у обучающихся;
2. вынесение начала обучения на 3-й год обучения (при этом у образовательных учреждений остается возможность предлагать факультативные курсы в 1 и 2 классе);
3. создание универсальной таблицы уровней речевой компетенции, которая может быть применена на любом этапе оценивания учащегося;
4. создание таблицы личностных дескрипторов, которые дают возможность обучающимся проверить уровень языковой подготовки на всех этапах обучения;
5. выдвижение на передний план проблемы интеграции людей, принадлежащих к иным культурам;
6. формулирование гибких организационных стратегий развития языковой личности: возможность изучения второго иностранного языка, предоставление права национальным органам управления образования выбирать подходящую стратегию введения личности в новую языковую среду на начальном этапе обучения (традиционное обучение, метод «погружения», холистический подход);

7. отсутствие четких требований к результату обучения речевым умениям к окончанию 4-ого класса (требования CEFR продекларированы для учеников 6 класса);

8. включение начального этапа обучения в контекст непрерывного образовательного процесса языковой личности.

Вышеупомянутые особенности, особенно 3 и 4 пункты, показывают системность подхода европейских методистов к проблеме оценивания уровня овладения ИЯ. Зарубежным коллегам удалось создать систему критериев, понятную не только преподавателям и специалистам, но и родителям с детьми. Особую роль здесь сыграло создание таблицы дескрипторов, которая четко позволяет судить «неподготовленным» участникам образовательного процесса о достигнутых результатах. Согласно ССВЕ, учащиеся должны достичь следующих уровней владения ИЯ в части коммуникативных умений:

1. Listening comprehension (аудирование) - A2.1
2. Speech (говорение) – A 1.3
3. Text Comprehension (чтение) – A2.1
4. Writing (письмо) – A1.3

Данные показатели свидетельствуют о том, что на начальном этапе обучения ИЯ в Финляндии уделяется большее внимание развитию перцептивных навыков с целью дальнейшего развития продуктивных коммуникативных умений: аудирования и говорения.

В ходе анализа ФГОС и Примерной основной образовательной программы начального общего образования можно выделить следующие особенности предмета «Иностранный язык»:

1. развитие универсальных учебных действий, в т.ч. посредством обучения ИЯ;

2. начало изучения ИЯ со 2-ого класса (при этом образовательные учреждения вправе предлагать факультативные занятия на 1-ом году обучения в начальной школе);

3. ориентация на формирование гармоничной патриотичной личности, компетентной в области современных средств коммуникации и способной к применению полученных умений на практике, в т.ч. при общении с носителями языка;

4. четкое формулирование требований к уровню освоения образовательной программы по предмету «Иностранный язык» как в области базовых навыков (языковых средств), так и в части коммуникативных умений.

Несмотря на то, что в тексте ФГОС особое внимание уделяется развитию общеучебных умений учащихся, следует отметить тот факт, что отдельно не продекларирована связь изучения русского языка с иностранным. Поскольку, в отличие от ЕС, в Российской Федерации отсутствуют естественные условия для развития межкультурной коммуникации, кажется логичным методологически усилить позиции предмета «Иностранный язык» за счет образовательных приемов и технологий, применяемых при обучении русскому языку. Такая

интеграция должна положительно сказаться как на мотивации учащихся к обоим предметам, так и на результатах обучения, учитывая то, что исторически отечественная методика развивалась именно с уклоном на сопоставительных подход к обучению иностранным языкам.

Оглядываясь на европейский опыт внедрения регулирующих документов, кажется возможным определить направления совершенствования программ, построенных на основе ФГОС:

1. определение необходимости промежуточного контроля по завершению начального этапа языкового образования в средней школе (4-й класс); более четкое формулирование мотивационной составляющей обучения;

2. соотнесение и возможное применение личностных дескрипторов CEFR и других его компонентов; описание необходимого уровня владения речевыми навыками и умениями младшего школьника с целью четкого определения уровня речевой компетенции по завершению обучения в средней общеобразовательной школе;

3. уточнение связи предмета «Иностранный язык» с другими дисциплинами филологического цикла.

Очевидно, что новый ФГОС начального общего образования является прогрессивным документом, использующим современную методологию развивающего обучения. Однако уже сейчас становится понятно, что в сфере начального языкового образования необходимо сформулировать систему оценивания успешности (вероятно, по аналогии с CEFR), которая давала бы возможность всем участникам образовательного процесса отслеживать прогресс учащихся. И не так важно, будет ли подобный регламент в структуре ФГОС или вне его. Гораздо важнее, чтобы данная система стала бы мотивационной и регулирующей основой начального этапа обучения ИЯ, что, несомненно, должно положительно сказаться на успешности образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.В. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М., 1982.
2. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, Инфра-М, 2002. – 448 с.
3. Никитенко З.Н. Школьное образование в Европе: современные тенденции языковой политики // Иностранные языки в школе – М.: Методическая мозаика, 2010. – № 2. – С. 2-11
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования, М.: Министерство образования и науки РФ, 2010 [электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/7195/noo-prim.pdf> (дата обращения: 05.04.2012)
5. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge University Press, 2001. – 246 S.
6. National core curriculum for basic education. Finnish National Board of Education, Vammala, 2004. – 319 S.



Сведения об авторах

Александрова Д.С.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
dah78@mail.ru

Ольховик Н.Г.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
olhoviknata07@mail.ru

Ягунина А.И.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
wildroverprodigy@yandex.ru

Панышева Т.Ю.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
tranchera@inbox.ru

Красавина О.И.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
oliakrasavina@mail.ru

Городенская О.К., Попова Н.В.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
ok_gorodenskaya@mail.ru, ninavaspo@mail.ru

Светозарова Н. С.

Московский гуманитарный педагогический институт
MellaSaint@yandex.ru

Алмазова А.Б.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
almazovasasha@yandex.ru

Сердюк В.Н.

Харьковский государственный университет
victorianick@mail.ru

Аносова Н.Э.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
natalia-ed@mail.ru

Сотскова О.А.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
o_sotskova@mail.ru

Печинская Л.И.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
larisa896@gmail.com

Шишигина О.С.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
olga-shishigina@mail.ru

Брагилевский Д.Ю.

Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия
им. А.Л. Штиглица
dubrag@DB12472.spb.edu

Володарская Е.Б.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
volodaelena@yandex.ru

Соснина М.Н., Алмазова Н.И.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
mmasha2004@inbox.ru,almazovanadia1@ya.ru

Тканко В.

Московский гуманитарный педагогический институт
victk@yandex.ru

Андрианова Ю.В.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
andrian007@mail.ru

Кабанова Н.А.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
kabanova@bk.ru

Бойцова Е.М.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
el-boitsova@yandex.ru

Баранова Т.А.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
tanuk_2001@mail.ru

Тарасов А.А.

Московский гуманитарный педагогический институт
tarasov9@rambler.ru



ABSTRACTS

Alexandrova D.S. INTRODUCTION TO ART OF THE TARGET LANGUAGE COUNTRY AS A MEANS OF FOREIGN-LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION IN LINGUISTICS STUDENTS

The author considers the process of learning the art of the target language country as a means of formation of foreign-language sociocultural competence. Art is considered as a way of transferring/conveying information about culture and the world of the native speakers of the language in question. The paper highlights importance of visualisation as one of the foreign language teaching tools. Visual presentation functions of accompany, semantisation and acculturation are emphasised as well.

Keywords: foreign-language sociocultural competence formation, teaching technology, culture, art, concept of visualisation, accompanying visualisation function, semantisation, acculturation.

Olkhovik N.G. SOCIAL AND CULTURAL ASPECTS OF A LINGUIST'S COMMUNICATION CONFLICT COMPETENCE

The research draws upon the development of communication conflict competence in Linguistics students in order to make for effective professional communication. The author points out the fact that the quality of interacting in native and foreign languages lowers and speak for necessity to focus educational activities of higher school on 'speaking man'. The author examines distinctive features of a "language personality", and ways of communication conflict competence development. The author recommends that the subject of Verbal conflictology be introduced into Linguistics curriculum.

Keywords: Communicative conflict competence, "language personality", language personality model, personality lexicon, reflecting skills, verbal conflictology.

Yatunina A.I. OCCUPATIONAL ACTIVITIES ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A MEANS OF A TEACHER'S LINGUISTIC COMPETENCE ADVANCEMENT

The study identifies the problem of a teacher's linguistic competence advancement through occupational activities on foreign language teaching. This research involves discovering factors which influence the degree of the teacher's linguistic competence advancement. Based on the poll results the author highlights that teacher's linguistic competence develops when he/she uses in practice what he learned during linguistics and liberal arts classes at University and prepares for his classes as a foreign language teacher.

Keywords: Polling of teachers and students, occupational activities, professional competence, professional motivation, language competence, language practice.

Panisheva T.U. PROFESSIONAL LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN STUDENTS FROM TECHNICAL DEPARTMENTS BASED ON ONLINE DICTIONARIES

Lexical competence formation is an essential part of teaching communication within ESP course. Nowadays due to globalization processes in education it is vital not only to know glossary of specialist terms but also be able to use it. This article is concerned with the main approaches to learning glossary via various Internet-resources and difficulties which students might face during vocabulary learning. Using Internet-resources, such as online dictionaries, corresponds to the modern tendency of exploiting Internet-based educational materials and can serve as an effective base for enhancement and usage of general and professional vocabulary. Thus, it stimulates lexical competence formation in students from technical departments.

Keywords: lexical competence; monolingual and bilingual dictionaries; Internet-resources; glossary; word transformations; word collocations.

Krasavina O.I. INFORMATION COMPETENCE OF A TRANSLATOR

The author considers the notion of *information competence*, its criteria, levels and conditions of formation. Moreover, the author speculates on the importance of this competence for translators. Furthermore the author focuses on the usage of electronic dictionaries and provides the comparison of them as well as the results of the experiment on its usage among the students. Also, the author pays her attention to the notion of “computer interactivity” and describes the results of the experiment aiming at information competence formation.

Keywords: competence, competence of a translator, professional competence, electronic dictionary, translation.

Gorodenskaya O.K., Popova N.V. LATIN AS A FOUNDATION OF A PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN LINGUISTS (ON THE EXAMPLE OF MODULAR EDUCATION)

The article shows how the studying of Latin can form the professional competence of linguists. Being the basis of European vocabulary, words of Latin origin still remain the terminological foundation for the most of scientific fields. The authors highlight the idea that Latin studying can be useful not only for future linguists but also for non-linguistics students. Moreover, the author dwells upon the interdisciplinary connection, interdisciplinary approach and the notion of language competence. In conclusion they describe the resource “Latin borrowings in English” uploaded into VLE Moodle of the Faculty of foreign languages.

Keywords: Latin, professional competence, language competence, linguistics, modular education, interdisciplinary connection, interdisciplinary approach.

Svetozarova N.S. HIGH SCHOOL STUDENTS' INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL COMPETENCES

The author investigates the concept and the characteristics of informational competence. The necessity and the particularities of its development in high school are pointed out. The abilities,

skills and high school students' activities are paid special attention to in the article. The practical application of skills and knowledge is also emphasized. The author examines the informational competence development dynamics and lists the methods used in high school.

Keywords: informational competence, informational competence development, informational education, informational activities, computing technologies

Almazova A.B. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE "FOREIGN LANGUAGE" SUBJECT

Modern system of education implies not only professional but also personal development of university students. This article shows the importance and appropriateness of students' personal development and provides the description and recommendations for the use of innovative technologies in didactic materials on the *Foreign language* subject.

Keywords: modern system of education, personal development of university students, student self-development, innovative technologies, didactic material, multimodal text.

Serduk V.N. MOTIVATION AS THE BASIC PRINCIPLE OF ACTIVATION OF LANGUAGE LEARNING PROCESS IN UNIVERSITY

This article is dedicated to the problem of making foreign language learning process at Universities more active. Development of student motivation is considered to be the main mechanism of this process. The most important and effective methods and techniques that enhance students' interest in learning foreign languages are listed and described.

Keywords: student motivation, university education, humor, role play, problem-based learning.

Anosova N. E. THE PROCESS OF TRANSLATION FROM THE STANDPOINT OF LINGUISTIC AND CULTURAL PECULIARITIES

This article addresses the problem of achieving adequacy of translation taking into account the specific character of images and related activity programs of the cultural types involved in the communication process. The article looks into the features of legal discourse, points out the differences in different countries' legal systems and describes the difficulties in choosing the right equivalents caused by these differences. Examples of English and American legal terminology are provided. Based on these examples, the author concludes that it is possible to vary and combine different methods of translation depending on the presence of linguistic and cultural peculiarities of the foreign text in the text of translation.

Key words: adequacy of translation, legal discourse, communicative equivalence, lexical nonequivalence, linguistic and cultural peculiarities

Sotskova O.A. THE PECULIARITIES OF THE TRANSFER PHENOMENON IN TEACHING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

The article considers the phenomenon of transfer that occurs in the process of learning a second foreign language. This phenomenon can be either positive or negative - in the latter case interference takes place. In this article, the features of interference are investigated on three levels of the language's linguistic system: phonetics, grammar, and vocabulary. On each level, the major forms, reasons and consequences of transfer are analyzed. Based on this research, the author concludes that the goal of the teacher is to analyze the similarities and differences in the systems of associated languages, which would allow them to predict the possible course of transfer.

Key words: transfer, interference, phonetics, grammar, vocabulary, semantics

Pechinskaya L.I. PROBLEM OF THE BLENDED LEARNING CONCEPT IN HIGHER EDUCATION

The blended learning concept represents a fundamental change in the learning model. It combines advantages of classroom activities with active online learning. With the rapid development of technology, the role of instructor is much more complicated and requires extension and improvement of skills and teaching techniques. Major transformations are needed for the successful implementation of the blended learning concept, even within a single discipline.

Keywords: higher education, blended learning, computer technology, teaching strategy

Shishigina O.S. SCIENTIFIC STYLE AS A BASIS FOR MODERN LANGUAGE TEACHING METHODS DEVELOPED FOR TEACHING NON-LINGUISTICS STUDENTS

The author considers the scientific speech as a type of intercultural communication, its characteristics and its formation in students of technical universities.

In the teaching methods development and the teaching process such features of scientific style as a generalization, consistency, precision, austereness and monosemanticity, single meaning of statements should be taken into account by the instructor and taught to students. In order to ensure best results, the author suggests that general scientific texts be used at first stage of training and highly specialized texts in the second one.

Keywords: Scientific style of speech, genres of scientific style, levels of foreign language teaching in technical universities; formation of scientific speech skills.

Bragilevsky D.U. USING MISLEADING WORDS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN VOCABULARY

Learning of misleading words is one of the motivating factors for students as it reveals their knowledge, activates mechanisms of associative thinking and encourage work with dictionaries. The work with "false friends" helps to understand important mechanisms of meaning transformation, multidimensional semantic relations of synonyms and antonyms, polysemy and

homonymy. Therefore, learning misleading words can be a starting point for the systematic study of vocabulary.

Keywords: misleading words, motivation, teaching strategy, lexis, functioning of vocabulary

Volodarskaya E.B. THE DEVELOPMENT OF SPEAKING AND WRITING SKILLS IN STUDENTS OF THE FACULTY OF ECONOMICS ON THE BASIS OF AUTHENTIC ENGLISH TEXTS

The author emphasizes the international status of the English language and the necessity of its acquisition for effective business communication. Different means of the development of speaking and writing skills in business communication at Economics and Management faculties are brought into focus. Such methods as written and verbal annotation (or “rendering”) of authentic texts together with their aims, objectives and particularities are scrutinized.

Keywords: business communication, written and verbal communication, written annotation, verbal annotation (“rendering”)

Svetozarova N.S. PROSPECTS FOR DISTANCE LEARNING IN MODERN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS

This article addresses issues related to the prospects for distance learning in modern general education institutions. The author considers information services used in teaching and are gives examples of additional resources for this method. Besides, the paper deals with fundamental issues of Russian modern education system focused on the formation of certain skills in students.

The author notes that school should organize in-service training of teachers and school support staff.

Keywords: Distance learning, modern teaching methods, day-to-day control, interactive teaching.

Sosnina M.N., Almazova N.I. THE QUALITY ASSESSMENT PROBLEMS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AFTER RUSSIA'S ACCESSION TO THE WTO

The authors deal with the quality assessment problems in foreign language teaching after Russia’s accession to the WTO.

The paper also shows that Russian education system is undergoing great changes. In addition to consideration of the advantages of Chinese foreign language learning methodology, the authors also pay attention to the Russian educational standard of the 3rd generation.

In conclusion the importance of implementation of new approaches for foreign language teaching and the creation of the control system on the basis of the international assessment methods are considered.

Keywords: education standards unification, modification of the educational program, “Chinese English”, integration, cultural-wide competence, control systems.

Tkanko V. THE EVOLUTION OF THE CONCEPT "BILINGUAL EDUCATION MODEL"

The main content of this research is the analysis of the concept of " bilingualism " and in particular the characteristics of bilingual education in Europe, Africa , Asia and Russia . It is noted that this phenomenon has a long history. The features of the application of bilingual method in learning foreign languages are singled out and described. Through comparative analysis of modern pedagogical literature, the author identifies a number of aspects of bilingualism, revealing the peculiarities of this model of teaching at a modern period.

Keywords: integration into the global educational space, bilingual education, culture dialog, immersion, the language of teaching.

Andrianova J.V. ACADEMIC ENGLISH EDUCATION AS A METHOD OF FORMING STUDENTS' MOTIVATION TO PARTICIPATE IN ACADEMIC MOBILITY PROGRAM

This article is devoted to the academic mobility of Russian students. The author examines disadvantages of the Russian educational system, which impede students' participation in Academic Mobility Programs. The lack of language skills including academic English skills and the lack of academic competence are two serious limitations on the opportunity. According to the author, both these factors are related to the shortcomings of Russian system of higher education, in particular, the lack of academic writing courses.

Keywords: academic mobility, academic skills, academic English, academic competence

Kabanova N.A. USING INTERNET RESOURCES AND LEARNING MANAGEMENT SYSTEM MOODLE IN ORDER TO ENHANCE STUDENTS' MOTIVATION (ON THE ENGLISH LANGUAGE MATERIAL)

The author considers the question of the development students' motivation and its components by using open Internet resources and LMS Moodle tools. The author shows which resources and tools are optimal for the development of each component of motivation (affective (empathic), personal, instrumental, cognitive, productive, reflexive, and purposeful).

Keywords: competence, competence approach, motivation, modern technologies, open e-learning tools.

Bojtsova E.M. ON PROBLEMS OF TEACHING LISTENING SKILLS AT ENGLISH CLASSES AT TECHNICAL UNIVERSITY AND POSSIBLE SOLUTIONS

There is an ever-increasing spontaneous speech in public communication, therefore there is a substantial need to train professionals able to speak and understand foreign languages in Russia

that has recently become a part of the global world. Phonetic peculiarities of spontaneous speech that might cause misunderstandings and means of avoiding them are described in this article.

Keywords: Auding, English, education, spontaneous speech, phonetic text structure.

Baranova T.A. ACTUALISATION OF BINARY METHODS OF EDUCATIONAL WORK IN THE PROCESS OF TEACHING CONFLICTOLOGY

The use of technological approach to the organisation of educational activity in the institutions of higher education is considered in the article. This technological approach includes binary methods of educational work as development tools of a future expert personality. The main component of binary methods of educational work is self-education process which consists of several cycles. The author analyses the methods of influence which are included in binary methods of educational work. The use of binary methods of educational work is shown on the example of Conflictology lesson analysis.

Keywords: student's personality development, binary methods of educational work, self-education, methods of education, reflection, personality spheres.

Tarasov A.A. FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS AND CEFR AS THE GUIDELINES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT PRIMARY SCHOOL

The change in the social and political situation in Russia has led to realisation that foreign languages educational system in primary school is inadequate, and, therefore, there is a certain need of changing educational standards. The author of the article describes and compares educational standards in Russia and EU, as well as suggests several ways to improve FGOS educational programmes.

Keywords: education, reforms, standards, education strategies, foreign languages.



ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

1(15) 2012

Учредитель – Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т.2; 95 3004 – научная и производственная литература

Подписано в печать 01.08.2012. Формат 60x84/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 10,25. Тираж 500. Заказ 9514b

Отпечатано с готового оригинал-макета,
предоставленного редакционной коллегией сборника,
в типографии Издательства Политехнического университета.
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812)550-40-14
Тел./факс: (812)297-57-76.