

Министерство образования и науки Российской Федерации

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

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ**

2 (16) 2013

Санкт-Петербург

Издательство политехнического университета

2013

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия:

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

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

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

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

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

© Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2013

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

ST. PETERSBURG STATE POLYTECHNIC UNIVERSITY

**TEACHING METHODOLOGY
IN
HIGHER EDUCATION**

2 (16) 2013

Saint Petersburg

Polytechnic University Publishing House

2013

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

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

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD:

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

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

Reference to publication is mandatory when reprinting.

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

The address: 195251, Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, Russia

e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© St. Petersburg State Polytechnic University, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора11

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сысоев П.В.

ОБУЧЕНИЕ ПО ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ
ТРАЕКТОРИЯМ13

Степанова М.М.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСУАЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ НЕЯЗЫКОВЫХ
НАПРАВЛЕНИЙ25

Никитенко О.А.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ
ПОЛИКОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ
ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ.....31

Иванова П.О.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВХОДНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ
ПЕРВОКУРСНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ И ИХ
ШКОЛЬНОЙ АТТЕСТАЦИИ38

Никонова Е.Н.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С
УЧЕТОМ УЧАСТИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ МОБИЛЬНОСТИ.....44

Констанденкова К.М.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ МОДУЛЬ КАК ФОРМАТ АКТУАЛИЗАЦИИ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СИНТЕЗА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА48

Валиева Ф.И

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕЗИЛИАНТНОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ТРЕНИНГА ПО РАЗВИТИЮ
АДАПТИВНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ56

Баранова Т.А.

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ63

Дроздов С.В.

МОТИВАЦИЯ И МОТИВЫ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК
ФАКТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ
(НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 100400 ТУРИЗМ)67

Кабанова Е.А.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....76

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Счисляева Е.Р., Хватов Ю.А., Хватова Т.Ю.

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ В ОБУЧЕНИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА81

Евстигнеев М.Н.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В
ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....91

Боровая Т.А., Сердюк В.Н., Сердюк О.Ю.	
ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	104
Дашкина А. И., Фёдорова А. Я.	
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ ПАРНОЙ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПОЛИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ	113
Сенцова О.А., Алмазова Н.И.	
К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	121
Фёдорова М. В.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В ЛИНГАФОННОМ КЛАССЕ.....	129
Прохоренко Д.А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «MY TEST» КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	135

ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аносова Н.Э.	
КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ	140
Артемьева И. Н.	
ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА, КАК ИНОСТРАННОГО, В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И РЕФОРМА ФРАНЦУЗСКОЙ ОРФОГРАФИИ	146
Бободжанова Л. К.	
ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ГРАММАТИЧЕСКОМ СТРОЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....	152
Быканова В. И.	
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ	164
Володарская Е.Б.	
РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ.....	170
Дмитриев А.В.	
ИСТОРИКО-ТОПОНИМИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ ИНГЕРМАНЛАНДИИ: ПРОЕКТ ...	175
Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г.	
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИСКУРС: ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ	188
Зиновьева О.В., Попова Н.В.	
РАЗВИТИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОВИЗУАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ПОЛИКОДОВОГО МОДУЛЯ.....	197
Иванова Е.А.	
СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ С НЕЗНАКОМЫМИ ЛЮДЬМИ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ КОММУНИКАТИВНЫХ КУЛЬТУРАХ.....	205

Красавина О.И. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	211
--	-----

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Александрова Д.С. СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА, НЕОБХОДИМОГО ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	220
Бойцова Е.М. К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	227
Большакова Т.В. ОБУЧЕНИЕ НАВЫКУ ПРЕЗЕНТАЦИИ В КУРСЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	233
Вдовина Е.К. ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	243
Пучкова А.И. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	255
Тарасов А.А. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПЕРИОД РАННЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ	267

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Коган М.С., Попова Н.В. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ (ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ WORLDCALL-2013).....	274
Манцерова И.В. СБОРНИК «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ» НА МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ АССОЦИАЦИИ ПРОФЕССОРОВ СЛАВЯНСКИХ СТРАН.....	288

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	292
АННОТАЦИИ.....	298

CONTENTS

Chief editor's introduction	11
--	----

Theory and Methodology of Professional Education

Sysoyev P.V.

INDIVIDUAL EDUCATION PATH.....	13
--------------------------------	----

Stepanova M.M.

FORMATION OF PERSUASIVE COMPETENCE WHEN TEACHING BUSINESS FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC MA COURSES.....	25
---	----

Nikitenko O.A.

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF REACHING POLYCOMPETENCY IN MASTERS OF TECHNOLOGY TRAINING	31
---	----

Ivanova P.O.

COMPARATIVE ANALYSIS OF STUDENTS' PLACEMENT TEST RESULTS AND THEIR FINAL SCHOOL GRADES	38
---	----

Nikonova E. N.

MODERN APPROACH TO TRAINING FOREIGN LANGUAGES IN TERMS OF INTERNATIONAL MOBILITY	44
---	----

Konstandenkova K.M.

INTEGRATIVE MODULE AS THE FORMAT OF INTERDISCIPLINARY SYNTHESIS ACTUALIZATION IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES	48
---	----

Valieva F.I.

INTEGRATIVE MODEL OF RESILIENCE AS A CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATION OF INTERVENTION AIMED AT ADAPTIVITY ADVANCEMENT IN FUTURE SPECIALISTS IN EDUCATION	56
--	----

Baranova T.A.

MEASUREMENT OF STUDENT'S VALUE SYSTEM	63
---	----

Drozdov S.V.

MOTIVATION AND MOTIVES OF STUDYING ENGLISH LANGUAGE AS FACTORS OF TEACHING STRATEGY (MAJOR 100400 TOURISM)	67
---	----

Kabanova E.A.

COGNITIVE MOTIVATION OF POLYTECHNIC STUDENTS IN LEARNING ENGLISH	76
---	----

Information Technologies in Education

Schisliava E.R., Khvatova Y.A., Khvatova T.Y.

APPLYING ICT IN TEACHING AS THE FOUNDATION FOR THE ENHANCEMENT OF THE UNIVERSITY COMPETITIVENESS	81
---	----

Evstigneev M.N.

FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S ICT COMPETENCE	91
---	----

Borovaya T.A., Serdiuk V.N., Serdiuk O.Yu.

TEACHING BUSINESS ENGLISH BY MEANS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES.....	104
---	-----

Dashkina A. I., Fyodorova A. Ya.

SYNERGY EFFECT OF THE STUDENTS' PAIR AND TEAM WORK IN THE PROCESS OF PREPARATION FOR MULTIMEDIA PRESENTATION.....	113
--	-----

Sentsova O.A., Almazova N.I. ON USING INTERNET-TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT SECONDARY SCHOOL IN RUSSIA	121
Fedorova M.V. TRAINING LISTENING SKILLS IN A LANGUAGE LAB IN A LEARNER- CENTRED APPROACH	129
Prokhorenko D.A. POSSIBILITY OF USING COMPUTER PROGRAM “MY TEST” AS MEANS OF WRITTEN SPEECH COMPETENCE DEVELOPMENT	135

Intercultural and Interlingual Communication

Anosova N.E. THE CONCEPT OF INTERPRETATION IN CONTEMPORARY TRANSLATION STUDIES.....	140
Artemieva I.N. THE FRENCH TEACHING AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTES AND THE REFORM OF FRENCH ORTHOGRAPHY	146
Bobodzhanova L.K. WORLD LANGUAGE PICTURE IN THE GRAMMATICAL STRUCTURES OF THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES	152
Bykanova V. I. SET EXPRESSIONS AS A SOURCE OF COUNTRY STUDIES	164
Volodarskaya E.B. HEADLINE TRANSLATION AS A MEANS OF DEVELOPING TRANSLATOR'S COMPETENCE	170
Dmitriev A.V. PRESPECIFICATION OF THE HISTORICAL AND TOPONYMIC DICTIONARY OF INGERMANLAND	175
Zemlinskaya T.E, Fersman N.G. CROSS- CULTURAL DISCOURSE: NOTION AND LEARNING STRATEGIES	188
Zinovieva O.V., Popova N.V. DEVELOPMENT OF LEARNERS' INTERPRETATION SKILLS BY MEANS OF LINGUISTIC VISUAL COMPLEXES CONSTITUTING MULTIMODAL LEARNING PACKAGE	197
Ivanova E.A. SPECIFIC FEATURES OF COMMUNICATING WITH STRANGERS IN ENGLISH AND RUSSIAN COMMUNICATIVE CULTURES	205
Krasavina O.I. PEDAGOGICAL SUPPORT OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THEIR TRANSLATION COMPETENCE FORMATION	211

Linguo-Didactic Forum

Alexandrova D.S.

WAYS OF ORGANIZING EDUCATIONAL MATERIAL NECESSARY FOR
THE DEVELOPMENT OF FOREIGN - LANGUAGE SOCIOCULTURAL
COMPETENCE 220

Boytsova E.M.

ON SPECIFICITY OF TEACHING LISTENING COMPREHENSION AT
HIGHER SCHOOL CLASSES OF ENGLISH 227

Bolshakova T.V.

TEACHING PRESENTATION SKILLS WITHIN BUSINESS ENGLISH COURSE... 233

Vdovina E.K.

ISSUES OF ACADEMIC WRITING SKILLS DEVELOPMENT AS INTEGRAL
COMPONENT OF COMMUNICATIVE ESP COMPETENCE 243

Puchkova A.I.

LEXICAL SKILLS FORMATION AMONG HIGH SCHOOL SENIORS AND
UNDERGRADUATES AT NON- LINGUISTIC COLLEGES 255

Tarasov A.A.

TEACHING WRITING AT PRIMARY SCHOOL LEVEL 267

International Conferences

Kogan M.S., Popova N.V.

TRENDS IN CALL DEVELOPMENT (BASED ON MATERIALS OF
WORLDCALL-2013 INTERNATIONAL CONFERENCE)..... 274

Mantcerova I. V.

COLLECTION «TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION» AT
THE INTERNATIONAL CONFERENCE OF ASSOCIATION OF PROFESSORS'
FROM SLAVIC COUNTRIES 288

Our authors..... 292

Abstracts 298

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (СПбГПУ) – национальный исследовательский университет – в 2013 году



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

Сборник «Вопросы методики преподавания в вузе» является основным изданием Института прикладной лингвистики (ИПЛ) СПбГПУ. Хотя с 1997 года выпущено уже 15 номеров сборника, нужно особо отметить данный выпуск 2013 года, когда издание выходит в обновленном варианте со значительно повышенным статусом. Наш сборник успешно прошел регистрацию в Роскомнадзоре (Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-55263 от 04.09.13) и в Российском Индексе Научного Цитирования (РИНЦ). Статус официального издания, вошедшего в электронную базу РИНЦ, свидетельствует, фактически, об общественном признании нашего авторского коллектива, который составили преподаватели и аспиранты СПбГПУ, РГПУ им. А.И. Герцена, Московского городского педагогического университета (МГПУ), а также представители общеобразовательных школ, гимназий и колледжей.

Введение рубрик нам представляется необходимым в связи со стремлением к максимальной четкости структурирования сборника. Первая рубрика *Теория и методика профессионального образования* освещает общие вопросы реформирования высшей школы, а также актуальные психолого-педагогические проблемы. Рубрика *Информатизация образования* отражает инновационные аспекты применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе высшей школы. Рубрики *Вопросы*

межкультурной и межъязыковой коммуникации и *Лингводидактический форум* – профильные рубрики Института прикладной лингвистики СПбГПУ, которые максимально соответствуют нашей сфере деятельности – преподаванию иностранных и русского языков и культур.

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

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

К участию в сборнике приглашаются и наши коллеги – учителя общеобразовательных школ, гимназий и колледжей. Именно их участие будет содействовать поддержанию преемственности между всеми звеньями Российского образовательного процесса.

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

Итак, *сборник ИПЛ – 2013*, в добрый путь!

Главный редактор,
доктор педагогических наук,
профессор М.А. Аكوпова

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.046.4

Сысоев П.В.
Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина

ОБУЧЕНИЕ ПО ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТРАЕКТОРИЯМ

В статье раскрывается понятие и сущность индивидуальной траектории обучения. Рассматривается актуальность обучения по индивидуальным траекториям и обосновывается их связь с нормативной базой, анализируется связь когнитивных стилей с обучением по индивидуальным траекториям, дается определение понятия обучение по индивидуальной траектории и описывается алгоритм реализации этого типа обучения. Проблемное обучение рассматривается как методическая доминанта разработки индивидуальной траектории образования.

Ключевые слова: выстраивание индивидуальной образовательной траектории; нормативная база; когнитивные стили; самостоятельная учебная деятельность; проблемное обучение; функции обучающегося и педагога; типология индивидуальных образовательных траекторий.

Актуальность

Динамичное социальное, экономическое и технологическое развитие современного общества обусловило возрастающую потребность людей в новой, обновленной и современной информации для их полноценной жизни и продуктивной профессиональной деятельности. Информатизация общества не могла не отразиться на системе общего среднего, специального и высшего профессионального образования. Социальный заказ на подготовку специалистов, способных мобильно и гибко реагировать на новые веяния времени, создавать инновационные продукты и быстро внедрять их в производство, способствовал переходу от устоявшейся за десятки лет парадигмы «обучение на всю жизнь» к «обучению на протяжении всей жизни». В современных условиях быстро развивающегося мира образование, полученное однажды в учебном заведении, через два-три года нуждается в обновлении, а специалисты – в повышении квалификации и переподготовке. Таким образом, только через постоянное совершенствование специалист может оставаться «на гребне волны» в быстроменяющемся мире. При этом особую актуальность и ценность приобретает развитие у обучающихся (учащихся и студентов) в процессе обучения в школе или вузе **умений**

самостоятельной учебной деятельности и способности выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Эти умения и способности позволят им по мере необходимости самостоятельно овладевать новыми знаниями, развивать новые умения профессиональной деятельности после окончания учебного заведения на протяжении всей жизни.

Необходимость развития умений самостоятельной учебной деятельности и способностей выстраивания индивидуальной образовательной траектории определяется потребностью с двух сторон. С одной стороны, социальный заказ на современных специалистов не мог не найти отражения в современной образовательной политике РФ и основных нормативных документах. С другой – исследования психологов в области когнитивного развития человека, а также реализация гуманистического подхода в образовании правомерно ставят вопрос о необходимости индивидуализации образования и необходимости обучения по индивидуальным траекториям. Рассмотрим подробнее каждую из этих составляющих.

Нормативная база

Социальный заказ на развитие у обучающихся умений самостоятельной учебной деятельности и способностей выстраивания индивидуальной траектории обучения нашел отражение в современных образовательных нормативных документах. В частности, принятие в 2010г. Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего среднего, специального и высшего профессионального образования позволило несколько по-иному посмотреть на роль обучающегося как на субъекта образовательного процесса, а также на результат его образовательной деятельности. Методологической основой ФГОС выступают системно-деятельностный и компетентностный подходы, которые, отражая разные стороны образовательного процесса, органично дополняют друг друга.

Системно-деятельностный подход обеспечивает: «а) формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; б) проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения; в) активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; г) построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» (ФГОС Основного общего образования, 2011) [14: 4].

Компетентностный же подход, в свою очередь, акцентирует внимание на результате образования. В отличие от «знаниевой» модели обучения, в центре которой находится учитель/преподаватель как источник «знаний», и задача обучающихся заключается в овладении суммой дискретных знаний, умений и навыков, не всегда связанных с реальной практической деятельностью (использованием полученных знаний в жизни), *компетентностная модель образования ставит в центр образовательного процесса личность обучающегося с ее потребностями, способностями, интересами, а также акцентирует внимание на результате его образовательной деятельности.* Учащиеся системы общего

среднего образования по окончании освоения образовательной программы должны достигнуть конкретных личностных, метапредметных и предметных результатов:

- **личностные результаты** подразумевают «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознании, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме»;

- **метапредметные результаты** подразумевают «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, **способность к построению индивидуальной образовательной траектории** (*выделено мною – П.С.*), владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности»;

- **предметные результаты** подразумевают «освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области» [14: 4]. Одной из основных целей обучения иностранному языку наряду с развитием и воспитанием выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного) [8: 14].

Студенты направлений подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») в результате освоения образовательной программы должны сформировать ряд общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций, которые отдельно обозначены в стандарте каждого направления подготовки (ФГОС ВПО по направлению подготовки «Лингвистика», 2010; ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование», 2010) [13]. Следует отметить, что достаточно подробно и детально о развитии умений самостоятельной учебной деятельности и построении обучающимися индивидуальной образовательной траектории говорится лишь во ФГОС Основного общего образования [14]. Во ФГОС ВПО по направлению подготовки «Лингвистика» данные умения представлены в одной из общекультурных компетенций (ОК), которой должен овладеть студент по окончании образовательной программы: «стремиться к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; может критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития» (ОК-11) [13: 6].

Как показывает анализ современных нормативных документов по сравнению со стандартами предыдущего поколения, настоящие стандарты

предъявляют новые, более высокие требования к подготовке обучающихся. Развитие умений самостоятельной учебной деятельности в ходе обучения в учебном заведении расширяется до способностей обучающихся выстраивать индивидуальные образовательные траектории. В дидактическом плане последняя задача значительно объемнее и включает в себя развитие умений самостоятельной учебной деятельности.

Когнитивные стили и стили обучения

Другой, внутренней, предпосылкой формирования способностей выстраивать обучающимися индивидуальные образовательные траектории выступает различие в когнитивных стилях. Под когнитивным стилем следует понимать устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов, к которым относятся восприятие, запоминание информации и мышление. В научной литературе психологи выделяют до пятнадцати когнитивных стилей (конкретность vs абстрактность; полезависимость vs полнезависимость; узкий vs широкий диапазон эквивалентности и т.п.) [11, 12].

В зависимости от преобладающего у конкретного человека когнитивного стиля, им используется (или отдается предпочтение к использованию) определенный *стиль обучения*. По способам восприятия информации людей можно условно разделить на визуалов, аудиалов и кинестетиков. В литературе по когнитивной психологии имеется целый корпус исследований, подтверждающих различия в способах восприятия информации людей с разными когнитивными стилями [3]. В частности, визуалам свойственно лучшее восприятие учебного материала при наличии наглядной опоры, более эффективное запоминание информации по мере конспектирования и при просмотре сделанных ранее записей; в процессе решения учебной задачи они сначала разделяют ее на составляющие, а затем поочередно решают. Аудиалы лучше воспринимают информацию на слух. Поэтому при чтении они могут проговаривать текст вслух или про себя. При решении проблемы им необходимо проговорить возможные варианты и уже потом сделать умозаключение.

Кинестетики же овладевают материалом посредством активного участия в деятельности. Для лучшего запоминания им необходимо проговорить информацию про себя, записать ее или выполнить соответствующее действие. При решении проблемы они предпочитают быстрые импульсивные действия без тщательного обдумывания каждого шага. Безусловно, людей, обладающих исключительно каким-то одним стилем обучения в реальности чрезвычайно мало или практически нет, и обозначенные тенденции в способах овладения новой информацией не могут восприниматься категорично. Большинству обучающихся характерны все три стиля восприятия информации.

Однако соотношение между этими стилями далеко не равнозначное. У большинства людей превалирует один из трех стилей обучения. Кроме того, необходимо помнить, что в каждой учебной группе или классе находится приблизительно равное количество учащихся или студентов с превалирующим

каждым из трех стилей овладения информацией. Личностно-ориентированный подход к обучению предполагает построение такой образовательной модели, которая была бы ориентирована на конкретного ученика с его индивидуальными способностями, особенностями восприятия, получения и овладения материалом, интересами и потребностями. Именно поэтому выстраивание индивидуальных образовательных траекторий позволит в полном объеме учитывать индивидуальные способности и возможности каждого ученика и поможет достичь ему наиболее эффективных результатов.

Индивидуальная образовательная траектория и умения самостоятельной учебной деятельности

В данном исследовании под термином «индивидуальная образовательная траектория» понимается персональный путь достижения поставленной образовательной цели (или учебной задачи) конкретным обучающимся, соответствующей его способностям, мотивам, интересам и потребностям. В процессе обучения в образовательном учреждении индивидуальная траектория достижения поставленной цели выстраивается обучающимся совместно с учителем/преподавателем как с помощью существующих и предлагаемых для общего обучения элементов, так и с помощью дополнительного набора методических элементов. К таким дополнительным методическим элементам структуры индивидуальной образовательной траектории относятся альтернативные формы и методы обучения/овладения материалом, альтернативные методы контроля, альтернативное содержание обучения, альтернативное время и скорость овладения материалом и сформированность необходимых компетенций до необходимого уровня.

Таким образом, *выбор образовательной траектории* в период обучения в школе или вузе – это *совместные действия педагога и обучающегося, направленные на развитие учеником или студентом умений самостоятельной учебной деятельности, постановку адекватных образовательных целей и соответствующих задач, выбор методов, форм, средств и содержания обучения, рефлексию, самооценку личностных достижений, инициативу и ответственности за принятие решений и решение поставленных задач*. Научившись выстраивать индивидуальные образовательные траектории в период обучения в школе или вузе, обучающийся сможет самостоятельно использовать данную способность на протяжении всей жизни.

Безусловно, выбор индивидуальных траекторий обучения предполагает значительный объем самостоятельной учебной деятельности обучающихся. В научной литературе уже есть исследования, посвященные вопросу развития умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Одним из таких фундаментальных исследований является работа Н.Ф. Коряковцевой [4]. Под самостоятельной учебной деятельностью автор понимает *«вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом данной деятельности и направленной на освоение предметных знаний и*

умений и культурно-исторического опыта» [4: 14]. Участие в самостоятельной продуктивной учебной деятельности означает, что обучающийся:

- «включается в определение целей овладения ИЯ и соотносит их со своими реальными интересами и потребностями;
- активно участвует в проектировании конечного результата продукта овладения ИЯ и определении критериев его оценки;
- совместно с учителем и своими товарищами отбирает наиболее приемлемые и эффективные формы и приемы обучения;
- отслеживает процесс и успешность своего продвижения в овладении языком;
- оценивает реальные достижения и возможности использования ИЯ в реальной деятельности;
- оценивает продуктивность и опыт своей учебной деятельности;
- оценивает себя, определяет «я-позицию»» [там же, с. 16].

Методической доминантой при выстраивании индивидуальной траектории обучения должно выступать проблемное обучение. Отправной точкой теории проблемного обучения послужила ключевая фраза Л.С. Рубинштейна: «Мышление начинается с проблемной ситуации» [8]. Сущность методов проблемного обучения заключается в том, что преподавание нового материала осуществляется через создание проблемной ситуации, вызывающей у обучающегося интеллектуальные затруднения. Таким образом, непосредственно проблемное обучение протекает в виде решения обучающимися специально разработанной системы проблем и проблемных задач. Посредством такого овладения материалом, по мысли И.Я. Лернера [5], обучающиеся приобретают опыт творческой деятельности, творческого усвоения знаний и способов деятельности и сами формируются как активные, творчески относящиеся к своей деятельности сознательные личности [5].

В научной литературе по психологии существует несколько классификаций методов проблемного обучения в зависимости от ключевого типологического признака. Например, в основу классификации методов обучения И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина легло возрастание степени самостоятельности обучающихся: *объяснительно-иллюстративный метод* (преподаватель предоставляет готовую информацию обучающимся) → *репродуктивный метод* (обучающиеся выполняют действия по предложенному образцу) → *метод проблемного изложения материала* (преподаватель ставит перед обучающимися проблему и показывает, как она решается; обучающиеся следят за логикой решения проблемы) → *эвристический метод* (преподаватель разбивает проблему на части, обучающиеся решением отдельных проблем приходят к решению общей задачи) → *исследовательский метод* (обучающиеся с помощью преподавателя ставят учебную задачу (формулируют проблему) и посредством поисково-творческой деятельности решают ее [6].

Махмутов М.И. разработал несколько иную классификацию методов обучения, в основу которой были положены способ представления учебного материала и степень активности обучающихся. Автор предложил следующие шесть методов: 1) *метод монологического изложения* (преподаватель предоставляет готовую информацию обучающимся); 2) *рассуждающий метод изложения* (в монолог преподавателя вводится элемент рассуждения, обучающиеся следят за логикой изложения проблемы); 3) *диалогический метод изложения* (преподаватель ставит перед обучающимися ряд вопросов, рассуждая над которыми, они совместно приходят к решению учебной задачи); 4) *эвристический метод*; 5) *исследовательский метод*; 6) *метод программированных заданий* (преподаватель разрабатывает целую систему программированных заданий, где каждое задание включает несколько элементов; все элементы и задания находятся в иерархической последовательности; только правильно выполнив одно задание, обучающийся может перейти к следующему (по степени сложности)) [7]. Как мы видим, несмотря на некоторые различия, две наиболее известные классификации методов обучения имеют много общего. Совершенно очевидно, что в методике обучения иностранным языкам метод проблемного изложения материала, эвристический метод и исследовательский метод будут являться методами проблемного обучения.

По мнению И.А. Зимней [2], проблемное обучение включает несколько этапов, соответствующих трем фазам мыслительного акта: 1) осознание проблемы, 2) решение проблемы, 3) конечное умозаключение. На наш взгляд, эти три фазы мыслительного акта можно взять за основу при разработке этапов выстраивания индивидуальных траекторий обучения. Во время первой фазы – осознания проблемы – преподаватель должен мотивировать ученика или студента обучаться по индивидуальной траектории. Его основная функция на начальном этапе заключается в обучении ученика/студента адекватно оценить свои возможности при выборе траектории обучения, учитывая его способности, интересы и потребности, а также предложить выбор в содержании обучения, методах, организационных формах, сроках и темпе освоения материала.

Методическое сопровождение учебного процесса должно быть построено по принципу избыточности и альтернативности и должно содержать многоуровневые задания, альтернативные творческие работы по изучаемой проблеме, альтернативные формы контроля уровня сформированности языковых навыков и развития речевых умений. На фазе решения проблемы, т.е. во время непосредственного обучения по индивидуальной траектории, роль преподавателя будет заключаться в мониторинге самостоятельной деятельности обучающегося, корректировке его траектории обучения при необходимости. На завершающем этапе обучающиеся участвуют в самоконтроле своих достижений и рефлексии. Под рефлексией следует понимать «наблюдение ума, направленное на свою деятельность» (Дж. Локк). Рефлексия позволяет человеку

сознательно регулировать, контролировать свое мышление как с точки зрения его содержания, так и его средств (Д. Дьюи). Рефлексия при проблемном обучении означает развитие у обучающихся в ходе выполнения проектов следующих умений:

- «осознавать и отслеживать прохождение по собственной траектории выполнения проекта;
- сравнивать и сопоставлять собственный опыт выполнения проекта на разных стадиях с опытом других участников проекта, делать выводы;
- оценивать результативность своей деятельности;
- переносить позитивный опыт участия в проектной деятельности в новые ситуации учебной деятельности» [4].

Поэтому на завершающем этапе реализации индивидуальной траектории обучения важно, чтобы преподаватель научил обучающихся проводить рефлексию своей самостоятельной учебной деятельности. Это позволит обучающемуся увидеть свои сильные и слабые стороны с целью наиболее эффективного использования данной методики в будущем.

Совершенно очевидно, что эффективная реализация методов проблемного обучения возможна при условии, когда каждый из участников образовательного процесса (обучающийся и преподаватель) выступает равнозначным субъектом образовательной деятельности с конкретными обозначенными функциями. Именно такое понимание проблемного обучения с позиции субъект-субъектной модели обучения представлено в одной из работ В.В. Сафоновой [10], посвященной методике обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка посредством проблемных коммуникативных и культуроведческих заданий.

Рассматривая проблемное обучение с позиции субъект-субъектной модели обучения, автор предложила отдельно рассматривать проблемное преподавание и проблемное учение. Проблемное преподавание определялось как «деятельность учителя по созданию и использованию на различных стадиях обучения иноязычных заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемышлительной деятельности учащихся в процессе овладения социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями» [10: 8]. Проблемное учение рассматривается в качестве иноязычной деятельности обучающихся, направленной на овладение языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурной компетенцией посредством решения проблемных заданий. Таким образом, выбор индивидуальной траектории обучения в процессе обучения в школе или вузе – это **совместная деятельность обучающегося и преподавателя** с отдельно обозначенными функциями каждого из субъектов образовательной деятельности (Таблица 1).

**Функции обучающегося и педагога
при выстраивании индивидуальной образовательной траектории**

Аспект выстраивания индивидуальной образовательной траектории	Функция педагога	Функция обучающегося
1. Мотивация обучающегося выстраивать индивидуальную траекторию обучения	- мотивировать обучающегося выстраивать индивидуальную траекторию обучения в соответствии с его интересами, потребностями, способностями; разъяснять необходимость и ценность в обучении по индивидуальной траектории	- мотивация обучающегося совместно с педагогом выстраивать индивидуальную траекторию обучения (осознание обучающимся пользы в изучении материала по индивидуальной траектории, стремление к самообразованию, потребность в творческом поиске, понимание, как сформированные способности смогут быть им использованы в будущем для самообразования и развития)
2. Результат обучения	-ознакомить обучающегося с ожидаемым результатом обучения	- ознакомление с предполагаемым и ожидаемым результатом обучения (финальным продуктом, шкалами оценки контролируемого вида деятельности и т.п.)
3. Содержание обучения	- предоставить обучающемуся выбор в отборе содержания обучения в зависимости от его интересов, потребностей и способностей (в рамках учебной программы или в соответствии с тематическим	- отбор содержания обучения (определение аспектов изучаемых тем, интересующих обучающегося) (в рамках учебной программы или в соответствии с тематическим содержанием, представленным во

	содержанием, представленным во ФГОС)	ФГОС)
4. Методы и темп обучения и контроля	- предоставить обучающемуся выбор в формах и методах обучения, темпа изучения материала и методов контроля	- выбор форм и методов обучения, темпа изучения материала и методов контроля;
5. Непосредственное обучение по индивидуальной траектории	- постоянный мониторинг обучения ученика/студента по индивидуальной траектории; - внесение изменений в траекторию обучения по мере необходимости	- обучение по индивидуальной траектории; - обсуждение, согласование, корректировка выбранной индивидуальной образовательной траектории с преподавателем;
6. Контроль достижений	- организовать контроль сформированности необходимого вида компетенции (развития умений, формирования навыков)	- контроль учебных достижений в процессе обучения по индивидуальной траектории
7. Рефлексия	- осуществить мониторинг рефлексии обучающихся своей образовательной деятельности по индивидуальной траектории; - рефлексия на свое участие в выстраивании индивидуальной траектории обучения учащегося/студента	- рефлексия на свое участие в образовательной деятельности по индивидуальной траектории с целью корректировки методов, средств, приемов овладения материалом в будущем

Индивидуальные образовательные траектории могут различаться по ряду типологических признаков, основные из которых представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Типология индивидуальных образовательных траекторий

Типологический признак	Описание
Степень самостоятельности (преподаватель vs обучающийся)	Главным отличительным признаком реализации индивидуальной образовательной траектории выступает превалирование внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности обучающихся над аудиторной. На первых стадиях использования данной методики преподаватель играет достаточно важную и необходимую роль. Совместно с обучающимся он объясняет правила и условия обучения по новой методике, выстраивает траекторию обучения, производит постоянный мониторинг учебной деятельности обучающегося, участвует в оценке результатов этой деятельности. По мере приобретения обучающимся опыта по выстраиванию индивидуальной траектории обучения, степень участия преподавателя в обучении учащегося/студента снижается (но не исчезает). В результате неоднократной реализации данной методики каждый обучающийся должен в полном объеме сформировать способность выстраивать свою индивидуальную траекторию обучения в соответствии с потребностями и поставленными задачами.
Степень самостоятельности (обучающийся vs обучающиеся)	При выстраивании индивидуальной образовательной траектории обучающийся может выбрать индивидуальное или групповое участие в достижении поставленной цели (решения учебной задачи).
Уровни сложности	Данная методика позволяет конкретному обучающемуся выбирать соответствующий уровень сложности изучаемого материала. Эта возможность позволит обучающимся с низким и средним уровнем владения дисциплиной изучить материал на соответствующем и доступном им уровне, а также обучающимся с высоким уровнем интеллекта и намерениями продолжить лингвистическое образование после окончания средней школы или достичь более высокий уровень владения предметом в вузе, полностью реализовать свой потенциал.
Сроки и темп	Преподаватель и обучающийся согласуют сроки и темп овладения материалом. Данный выбор не может быть безграничным и должен находиться в определенных временных рамках, обозначенных учебной программой.

Подводя определенный итог, следует отметить, что выстраивание индивидуальной образовательной траектории в процессе обучения в средней общеобразовательной школе или вузе направлено на следующее:

- эффективное овладение необходимым материалом, развитие умений, формирование компетенций;
- формирование представлений обучающегося о его собственной роли в качестве субъекта образовательной деятельности;
- овладение способами управления своей познавательной деятельностью и удовлетворения образовательных интересов и потребностей;
- развитие когнитивно-коммуникативных умений овладения информацией (осуществлять поиск, оценку, отбор, классификацию, синтез информации);
- развитие умений самоконтроля и рефлексии, позволяющих в дальнейшем самостоятельно корректировать обучение по выбранной траектории;
- развитие умений сотрудничества с участниками внеаудиторных проектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. Изд. 2-е, дополн., испр., доработ. М.: Логос, 2002.
2. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. **Корнилова Т.В., Парамей Г.В.** Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 140–147.
4. **Коряковцева Н.Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2002.
5. **Лернер И.Я.** Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
6. **Лернер И.Я., Скаткин М.Н.** О методах обучения // Сов. педагогика. – 1965. – № 3.
7. **Махмутов М.И.** Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
8. Новые современные образовательные стандарты по иностранным языкам. М.: АСТ/Астрель, 2004.
9. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. М., 1989. Т. 1. С.117.
10. **Сафонова В.В.** Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001.
11. **Толочек В.Л.** Стили деятельности: Модель стилей с изменчивыми условиями деятельности. М., 1992.
12. **Холодная М.А.** Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. СПб.: «Питер», 2004.
13. ФГОС ВПО по направлению подготовки «Лингвистика». М., 2010.
14. ФГОС Основного общего образования. М, 2011.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСУАЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В МАГИСТРАТУРЕ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ**

В статье рассматривается проблема формирования персуазивной компетенции при обучении деловому иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза. Обосновывается необходимость включения в содержание обучения иностранному языку междисциплинарных заданий, направленных на формирование персуазивной компетенции, в том числе подразумевающих использование информационных технологий и игр. Приводятся примеры подобных заданий, включенных в учебное пособие по английскому языку для магистратуры технических направлений.

Ключевые слова: персуазивная компетенция; компетенция делового общения; магистратура неязыковых направлений; междисциплинарный подход; деловой английский язык; обучение деловому английскому языку; игровые технологии обучения.

Обучение деловому иностранному языку в магистратуре неязыковых направлений имеет в настоящее время практическую направленность. Одна из основных его задач – подготовить будущего магистра к осуществлению деловой и профессиональной коммуникации на иностранном языке в современных условиях. Такое общение требует не только владения фонетикой, лексикой и грамматикой иностранного языка, но и определенных коммуникативных умений и навыков. В мире бизнеса, в условиях высокой конкуренции, чрезвычайно важными являются навыки и приемы убеждения, позволяющие эффективно воздействовать на партнеров по коммуникации, добиваться своих целей, достигать желаемых результатов. Это вызывает необходимость включения в содержание учебных программ по иностранному языку для магистратуры неязыковых направлений специально разработанных заданий, позволяющих сформировать у обучаемых персуазивную компетенцию.

Под персуазивностью (от англ. *Persuasive* – «убедительный») понимается разновидность манипулирования, часто противопоставляемая рациональному аргументированию, или же «совокупность приемов и средств, направленных на усиление аргументов в процессе аргументирования» [5: 172]. Рассматривая персуазивные характеристики текстов, Е.В. Шелестюк понимает персуазивность в целом как убедительность текста, связанную с использованием специальных средств усиления аргументации [5: 172].

По мнению А. В. Голоднова, персуазивная коммуникация является исторически сложившейся в обществе формой ментально-речевого взаимодействия индивидов, которая осуществляется на базе определенных типов текста [3]. Персуазивная коммуникация представляет собой совершенно особый тип ментально-речевого взаимодействия участников коммуникативного процесса, при котором адресатом осуществляется преимущественно вербальное воздействие на сознание адресата. Это воздействие реализуется посредством специфических коммуникативных стратегий, направленных на то, чтобы изменить поведение адресата и побудить его к совершению или отказу от совершения определенных действий [4: 46-47]. Важно отметить, что в этом случае воздействие на партнера по коммуникации осуществляется ненасильственным способом, оно реализуется за счет коммуникативных стратегий убеждения, уговаривания, «обольщения» и др.

Персуазивный дискурс часто ассоциируется с такими сферами, как политическая коммуникация, идеологическая пропаганда, коммерческая и социальная реклама и т.п. Однако персуазивность не является свойством исключительно этих сфер коммуникации, она реализуется в любой ситуации, предполагающей убеждение, в том числе и в сфере делового и профессионального общения.

Персуазивная компетенция, по нашему определению, представляет собой интегративное свойство личности и является составной частью компетенции иноязычного делового общения. Она подразумевает знание особенностей деловой коммуникации, культурных норм, традиций, обычаев и этикетных ограничений в сфере иноязычного делового общения, а также основанное на данных знаниях владение умениями и навыками вербального воздействия на адресата при общении на иностранном языке. Это свойство может и должно быть сформировано при обучении деловому иностранному языку на уровне магистратуры.

Как указывает Н. А. Безменова, персуазивный дискурс характеризуется использованием таких вербальных средств, как разнообразные «риторические фигуры», софизмы – логические уловки, призванные усилить мнение говорящего, а также ряд макролингвистических средств текста, среди которых связность, имплицитность и модальность [2]. Реализуя стратегию логической аргументации, адресант применяет разнообразные средства убеждения, как то доказательства, основанные на законах логики, экземплификация (приведение примеров) и т.п. Как при устной, так и при письменной персуазивной коммуникации, адресант обращается не только к рассудку адресатов, но и к их эмоциям, чувствам, для чего используются богатые ресурсы языка, его изобразительно-выразительные средства. К числу таких средств относятся известные стилистические приемы, в частности, повторы, метафоры, гиперболы, эпитеты, сравнения. Кроме того, используются пословицы, поговорки, аллюзии. Важным является также умение применять психологические приемы «мы-коммуникации», позволяющие создать у

адресантов ощущение общности с адресатом и побудить их принять и поддержать его идеи.

В процессе обучения деловому иностранному языку в магистратуре неязыковых направлений задача формирования персуазивной компетенции реализуется при помощи заданий, направленных на активное применение как средств логической аргументации (explain, prove your opinion, support your idea with some arguments, give some examples), так и разнообразных стилистических приемов и риторических фигур.

Обучение письменным формам персуазивной коммуникации в магистратуре реализуется при помощи таких заданий, как, например, “Write a report sharing this information and expressing your opinion on the available choice” [1: 30], заданий на составление заявки на грант с обоснованием необходимости и важности финансирования предлагаемого проекта, различных типов деловых писем. Магистранты технических направлений изучают такие виды деловых писем, как letter of request, application letter, letter of complaint. Каждое из этих писем имеет своей целью убеждение адресата, получение от него информации или побуждение к тем или иным действиям в пользу адресанта. При обучении написанию писем уделяется внимание тому, насколько формальным, официальным является данное письмо, и в зависимости от этого выбираются различные средства персуазивного воздействия. Подобные задания подразумевают овладение определенными клише и устойчивыми выражениями, используемыми в целях убеждения в тех или иных формах делового дискурса, а также формирование умений грамотного оформления высказываний, несущих персуазивную функцию, в деловой и официальной документации.

Обучение магистрантов устным формам персуазивной коммуникации осуществляется при помощи таких заданий, как подготовка речи-самопрезентации для собеседования при поиске работы, составление доклада о своих научных интересах, магистерской диссертации, исследовании, подготовленные и спонтанные диалоги, в которых участники коммуникации должны убедить или переубедить друг друга в чем-либо.

Подготовка презентации является сочетанием устной и письменной форм коммуникации и поэтому может считаться эффективным средством формирования персуазивной компетенции. Презентация как учебное задание в магистратуре СПбГПУ представляет собой доклад длительностью от 5 до 15 минут на определенную тему, сопровождающийся показом слайдов (как правило, созданных при помощи программы Power Point), иллюстрирующих основные положения доклада. От того, насколько грамотно иллюстративный и текстовый материал на слайдах соответствует цели доклада, подчеркивает его ключевые моменты, привлекает внимание аудитории к наиболее важной информации, зависит и персуазивный эффект презентации.

Поскольку презентация содержит и текстовый, и графический, а иногда и элементы видео- и аудио-, ее можно считать разновидностью поликодового текста. Формированию персуазивной компетенции выпускника магистратуры неязыкового вуза способствуют и задания, направленные на развитие навыков

создания поликодовых текстов по основной специальности магистранта на иностранном языке. К таким текстам можно отнести не только презентации, но и рекламные листовки, объявления, различные нестандартные формы представления резюме и портфолио, которые включают в себя помимо собственно текстовой информации элементы информации визуальной: фотографии, рисунки, графику, видео.

Все элементы презентации, как и любого другого вида делового поликодового текста должны быть выстроены так, чтобы находиться в гармонии между собой и в своем единстве образовывать законченное произведение, обладающее эстетическими свойствами. Это наилучшим образом обеспечит решение поставленной автором текста прагматической задачи и будет способствовать оказанию персуазивного эффекта на аудиторию. Все элементы поликодового произведения – как текстовые, так и визуальные – должны служить достижению единой цели, оказывать воздействие с целью привлечения клиента, убеждению потенциального работодателя и т.п. Такой документ должен создавать у адресата требуемое настроение, вызывать соответствующие эмоции, усиливать и подчеркивать смысл текстовой информации, т.е. способствовать достижению персуазивного эффекта.

В качестве учебных заданий, направленных на развитие персуазивной компетенции через формирование навыков создания делового поликодового текста на английском языке, предлагаются, например, следующие:

1. Создание своего резюме или творческого портфолио в форме коллажа, включающего фотографии, рисунки, графики с достаточно небольшим, по сравнению с традиционной формой резюме и портфолио, объемом текстовой информации.

2. Доклад о научной работе или о производственной практике в форме презентации на изучаемом иностранном языке, включающей фотографии, графики, рисунки, таблицы и видеоматериалы.

3. Творческие задания – создание плаката или рекламной листовки для продвижения какого-либо продукта или услуги, разработка логотипа компании с обязательным использованием фотографий, рисунков, сочинение рекламного слогана на изучаемом иностранном языке.

Такие задания могут выполняться как индивидуально, так и в мини-группах. Их выполнение требует значительных временных затрат, поэтому целесообразно давать их в качестве самостоятельной домашней работы. Итогом создания творческого произведения должно стать представление его в своей учебной группе. При этом магистранту или группе магистрантов необходимо обосновать цель включения визуальных элементов в текст, объяснить выбор каждого элемента и дать собственную оценку получившегося результата, в том числе и с точки зрения достижения персуазивного эффекта. Важно обосновать выбор цветовой гаммы, размера, вида и цвета шрифтов, расположения частей документа и т.п., указать, как визуальные и текстовые элементы сочетаются между собой, как они подчеркивают основную идею всего документа, способствуют достижению функции убеждения. За представлением следует

обсуждение поликодового текста всеми магистрантами группы и его оценивание как с точки зрения достижения прагматической цели, так и эстетического эффекта.

В связи с использованием визуальной и аудио информации, т.е. фотографий, рисунков, музыки, которую обычно студенты берут с Интернет-сайтов, следует обращать внимание на этичность использования чужих материалов, учитывая правовые моменты, проблему возможного нарушения авторских прав, а также особенности и традиции ведения бизнеса в разных странах. Как показывает практика, в ходе обсуждения таких этических вопросов развиваются навыки корректного ведения дискуссии на иностранном языке, и формируется персуазивная компетенция, позволяющая убедительно отстаивать свое мнение по обсуждаемому вопросу.

Таким образом, работа по обучению навыкам создания поликодового текста на иностранном языке, проводимая на межпредметной основе, является эффективным средством развития персуазивной компетенции как части общей компетенции иноязычного делового общения магистрантов неязыковых направлений.

Одним из наиболее эффективных средств формирования персуазивной компетенции у будущих магистров является ролевая игра. Ролевая игра как прием обучения иностранным языкам, как известно, получила широкое распространение в методической практике. Этот прием обучения относится к группе активных приемов обучения, он помогает наиболее естественным образом активизировать речемыслительную деятельность обучаемых в условиях отсутствия естественной языковой среды, снимает психологические барьеры и страх перед говорением на иностранном языке, формирует умения самостоятельно выражать свои мысли, а значит, и более качественно решать практические задачи обучения. Ролевая игра помещает обучаемых в ситуацию, которая включает определенные ограничения и мотивации, близкие к существующим в реальном мире. Ролевая игра может использоваться во многих учебных ситуациях. Ее возможности при обучении деловому иностранному языку позволяют наиболее эффективно сформировать персуазивную компетенцию.

Мы предлагаем применять ролевые игры, основанные на межпредметном содержании – использующие ситуации, встречающиеся в реальной деловой коммуникации в сфере будущей профессиональной деятельности магистрантов. Такие игры подразумевают владение как узко-профессиональными знаниями и умениями, так и навыками убеждения и аргументации.

Опыт работы с магистрантами, обучающимися по различным направлениям, показал, что наиболее эффективными являются такие ролевые игры, как “Job Interview”, “Grant Proposal”, “Innovative Project Statement”, “Loan Getting”, “Tough Boss Persuading”. В этих играх магистранты должны использовать как приемы логической аргументации, так и средства эмоционального и психологического воздействия на других участников коммуникации, чья задача – стараться противодействовать данному

воздействию, приводя ответные аргументы с отказом в просьбе о внеочередном отпуске или повышении зарплаты, выдаче кредита, присуждении гранта, финансировании предлагаемого инновационного проекта и т.п. Наиболее успешным признается тот участник игровой коммуникации, которому удалось добиться своей цели, убедить остальных участников в своей правоте, заставить их совершить то или иное действие в свою пользу.

В современных условиях важным средством как обучения иностранному языку в целом, так и формирования иноязычной персуазивной компетенции в частности, является применение информационных технологий. Необходимость использования новых информационных технологий в учебном процессе сегодня общепризнанна, поскольку обусловлена как современными требованиями к уровню подготовки магистров, так и тем непрерывно увеличивающимся объемом информации, которую магистранту необходимо найти, переработать и усвоить в ходе обучения.

Поскольку на изучение иностранного языка в магистратуре лингвистических направлений отводится весьма небольшое количество аудиторных часов, использование информационных технологий становится эффективным средством организации самостоятельной работы магистрантов. С этой целью предлагается специально разработанный пакет заданий, (в том числе и направленных на формирование и развитие персуазивной компетенции), выполнение которых требует использования персонального компьютера. Аудиторная работа является в этом случае подготовительным этапом к самостоятельному выполнению заданий, которые включены и в профессионально-ориентированный учебник английского языка нового поколения [1].

Использование электронных источников для самостоятельной подготовки как традиционных, так и творческих заданий по иностранному языку стало сегодня обязательным требованием, так как в современном мире специалист в любой области знаний, занимающийся как научными исследованиями, так и бизнесом, не может обойтись без регулярного обращения к Интернет-ресурсам.

Содержание самостоятельной работы с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза включает в себя выполнение различного рода заданий, связанных, прежде всего, с поиском информации в Интернете. Для самостоятельной подготовки докладов, презентаций, поликодовых текстов и документации на иностранном языке магистранты должны владеть умениями использования материалов специализированных веб-сайтов, публикующих тематические статьи по интересующей их научной и деловой проблематике, форумов и социальных сетей профессионалов, где ведутся обсуждения актуальных вопросов современной научной и деловой жизни. Участие в таких обсуждениях, общение в социальных сетях по интересам – одно из наиболее эффективных средств развития персуазивной компетентности у будущих магистрантов. Педагогически важным при организации работы по формированию персуазивной компетенции является побуждение

магистрантов к самостоятельному общению с носителями изучаемого языка, к поиску средств представления своей точки зрения как позиции, ее аргументации, способов убеждения собеседников в своей правоте.

Использование средств, предлагаемых современными информационными технологиями, при подготовке домашних заданий, докладов, презентаций, творческих минипроектов по иностранному языку не только усиливает интерес студентов к изучаемому предмету, и закономерно приводит к более эффективному формированию компетенции иноязычного делового общения, составной частью которой выступает и персуазивная компетенция.

Таким образом, формирование персуазивной компетенции в магистратуре неязыковых направлений должно осуществляться на базе междисциплинарного подхода, имеющего практическую направленность. Это позволит сформировать умения и навыки эффективной персуазивной коммуникации, столь необходимые в современном деловом мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алмазова Н.И. и др. Английский язык: практический курс для магистрантов технического профиля // СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 272 с.
2. Безменова Н.А. Риторическая модель речевой деятельности // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. – М.: Наука, 1990. – С. 25-40.
3. Голоднов А.В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы): Автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.04 – СПб.: СПбГУ. – 2003. – 23 с.
4. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: Проблемы речевого воздействия // – М.: Флинта, 2006. – 132 с.
5. Шелестюк Е.В. Текстовые категории аргументативности, суггестивности и императивности как отражение способов речевого воздействия // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». Выпуск 26. – 2008. – № 30 (131). – С. 170-175.

УДК 811.11:37

Никитенко О.А.

Колледж «Императорский Александровский лицей»
Санкт-Петербург

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПОЛИКОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Статья посвящена проектной деятельности как средству достижения поликомпетентности в процессе обучения магистрантов технических направлений подготовки. В статье анализируется проектная деятельность и ее интегративные свойства. Рассматривается термин «поликомпетентность» и его структура применительно к теории и методике профессионального образования. В статье представлен детальный анализ проектной деятельности магистрантов на основе ФГОС третьего поколения.

Ключевые слова: проектная деятельность; поликомпетентность компетентностный подход; ФГОС; самостоятельная работа; интегративные свойства.

Важной составной частью и средством реализации реформы образования сегодня является введение компетентностного подхода к обучению. Обучение на основе компетентностного подхода находит отражение в нормативных документах. Так, в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 2 февраля 2011 указано, что «профессиональное обучение направлено на освоение лицами различного возраста профессиональных компетенций» [4]. Данные требования об обучении с использованием компетентностного подхода и формированием компетенций как результата обучения легли в основу новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартов третьего поколения высшего профессионального образования.

В соответствии с этим, в 2010 были введены новые ФГОС ВПО, учитывающие последние изменения в сфере образования. Новые стандарты, нацеленные на практическую реализацию компетентностного подхода в процессе обучения – это свидетельство соответствия системы российского высшего профессионального образования мировым образовательным тенденциям и стандартам, в частности, Болонской конвенции.

Наиболее очевидным выражением компетентностного подхода в сфере высшего образования является включение в ФГОС перечней компетенций, которыми должны владеть современные выпускники. По каждому из направлений подготовки ФГОС результаты обучения формулируются в виде компетенций, которыми должны овладеть студенты по окончании обучения. В связи с тем, что ФГОС ВПО по всем направлениям подготовки утверждаются в Министерстве образования РФ, компетентностный подход, на основе которого формулируются результаты обучения, приобретает законодательный статус [8]. Таким образом, формирование компетенций, заявленных в ФГОС, является целью обучения.

По мнению исследователей, цель обучения в формате компетентностного подхода заключается в получении «интегрированного результата образования» [1], т.е. достижении интеграции в образовании, а компетенция рассматривается как «интегральная характеристика личности» [10]. Интегративный характер компетенций выделяют многие авторы, занимающиеся проблемами реализации компетентностного подхода. В соответствии с этим, акцентирование интегративного характера приобретаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков представляется нам важным условием для реализации дидактического синтеза дисциплинарных компонентов. Компетентностный подход, как отмечается, является также «интегральной характеристикой образовательного процесса и его результатов» [2: 29]

В соответствии с этим, нам представляется, что результатом обучения является специалист, владеющий перечнем компетенций в выбранной сфере профессиональной деятельности.

Рассмотрим результаты обучения на примере ФГОС технического направления 150500 «Металлургия» (магистры) [11]. В данном ФГОС результаты обучения сформулированы в виде 11 общекультурных и 29 профессиональных компетенций, однако количество рекомендуемых для изучения дисциплин по формированию общекультурных и профессиональных компетенций составляет всего 11. По результатам полученных статистических данных становится очевидным, что 40 компетенций должны быть сформулированы 11 дисциплинами рабочего учебного плана, т.е. каждая дисциплина должна формировать в среднем 3,6 компетенций. В соответствии с приведенными данными становится очевидным, что количество заданных дисциплин значительно меньше, чем необходимое количество формируемых компетенций. Таким образом, каждая компетенция может формироваться несколькими дисциплинами.

Данное обстоятельство с одной стороны предоставляет большую свободу выбора дисциплин для формирования указанных в ФГОС компетенций, однако, с другой стороны, не всегда понятно какими средствами обучения и дисциплинами нужно формировать данные компетенции. Нам представляется, что одним из возможных вариантов решения данной проблемы может являться использование в процессе обучения таких видов деятельности, которые способствуют формированию как общекультурных, так и профессиональных компетенций. Подобную способность видов учебной деятельности к формированию одновременно нескольких компетенций в процессе выполнения данной деятельности мы условно будем называть *поликомпетентностью*. Термин «поликомпетентность» (греч. poly – много, множество, лат. competentia – согласованность, соразмерность частей целого) наиболее часто употребляется применительно к сфере управления персоналом, представляя собой «способность сотрудников выполнять различные обязанности на рабочих местах и заменять друг друга в рамках команды [9]». Его основное значение – способность к многогранности, многосторонности, выполнению разных действий (видов работ) одним средством (сотрудником), по нашему мнению, может экстраполироваться также на методику профессионального образования, проявляясь в такой организации и использовании учебной деятельности, которая способствовала бы развитию нескольких компетенций. Рассматривая структуру свойств поликомпетентности, нам представляется, что в их основе лежит интеграция, проявляющаяся в объединении и сочетании дидактических компонентов одного конкретного вида учебной деятельности таким образом, чтобы они могли формировать нескольких компетенций.

Наше представление о поликомпетентности не противоречит общим идеям интеграции, а взаимодействует в совокупности с последними. Рассмотрим в качестве примера интегративную проектную деятельность. Под «проектом» (от лат. projection – бросание вперед) понимается «прототип,

идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния» [5:353]. Проект – это способ проявления творческих способностей личности, заключающийся в самостоятельном или групповом планировании и разработке определенного продукта, в качестве которого может выступать изделие, разработка и пр.

В результате проведенного анализа ФГОС технических направлений подготовки СПбГПУ было выявлено, что проектная деятельность не только заявлена при формировании общекультурных и профессиональных компетенций, но также представлена в базовой части общенаучного и профессионального циклов подготовки магистрантов. Анализ литературы по теме проектного обучения показал, что многие авторы [3, 5, 6] сходятся во мнениях, определяя проектное обучение как подход к обучению, носящий комплексный характер и способствующий формированию знаний, умений и навыков из различных областей деятельности человека.

В результате осуществления проектной деятельности и выполнения всех этапов создания проекта происходит формирование проектной компетенции. Под *проектной компетенцией* понимается «интегративная характеристика субъекта деятельности, выражающаяся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики» [3].

Так применительно интегративные свойства проектной деятельности могут проявляться во взаимосвязи следующих видов учебно-познавательной деятельности:

- организационная, заключающаяся в общем знакомстве с системой и структурой будущего проекта;
- ознакомительно-поисковая, представляющая собой поиск, чтение и подбор материалов по теме проекта;
- аналитическая, заключающейся в отборе необходимого материала и его адаптации для конкретных профессиональных нужд;
- коммуникативной, предполагающей обсуждение найденного материала и способов его изменения с участниками проектной группы;
- презентационной, которая будет востребована при создании презентации по теме проекта;
- дискуссионно-коммуникативной, заключающейся в создании и проведении презентации и ее обсуждении на аудиторном занятии.

Важно отметить, что приведенные выше виды учебно-познавательной деятельности являются универсальными, которые свойственны практически любой проектной деятельности. В зависимости от конкретного вида проекта и особенностей его выполнения, данные виды учебно-познавательной деятельности могут варьироваться. Тем не менее, отмечаемая многими исследователями в своих работах уникальная особенность проектной компетенции заключается в том, что она является основой формирования большинства других компетенций.

В соответствии с этим, рассмотрим более подробно ведущие к достижению поликомпетентности компетенции, овладение которыми происходит в процессе выполнения интегративной проектной деятельности, на примере программы подготовки магистрантов по направлению 010400 «Прикладные математика и информатика» [11]. В процессе обучения магистранты данного направления должны овладеть 9 общекультурными и 14 профессиональными компетенциями, изучая при этом 6 дисциплин базовой части ФГОС. Нам представляется, что использование проектной деятельности, как на русском, так и на иностранном языке может способствовать формированию таких ОК и ПК, как ОК-2, 3, 4, 5, 7, 8 и ПК-1, 3, 5, 11, 12. Рассмотрим данные компетенции более подробно. Так, ОК-2 и ОК-3 заключаются в «способности иметь представление о современном состоянии и проблемах прикладной математики и информатики, истории и методологии их развития, способности использовать углубленные теоретические и практические знания в области прикладной математики и информатики» [11]. Использование проектной деятельности в процессе обучения, на наш взгляд, способствует приобретению не только новых теоретических знаний, но и расширению кругозора студентов в области современного состояния сферы профессиональной деятельности. Это связано с тем, что разработка любого проекта первоначально основывается на изучении теоретических и практических аспектов рассматриваемого в процессе создания проекта вопроса. Кроме того, создание проекта позволяет применить имеющиеся у студентов углубленные теоретические знания на практике.

Особую значимость, на наш взгляд, имеет ОК-4, заключающаяся в «способности самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности, расширять и углублять свое научное мировоззрение» [11]. В связи с тем, что современное развитие любой научной области не возможно без использования информационных технологий, мы считаем, что данная компетенция также может быть сформирована при участии проектной деятельности. При этом особую ценность может представлять создание проекта на иностранном языке, поскольку это обстоятельство обеспечивает с одной стороны самостоятельное использование информационных технологий для поиска необходимой для создания проекта информации, а с другой стороны, позволяет расширить и углубить научное мировоззрение студентов с использованием иностранного языка. Кроме того, создание проекта на иностранном языке является средством формирования ОК-8, представляющей собой «способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения...». Способность пользоваться иностранным языком будет особенно востребована при формировании ПК-11, заключающейся в «способности работать в международных проектах по тематике специализации» [там же].

В процессе выполнения проектной деятельности студенты овладевают «навыками самостоятельной научно-исследовательской работы и работы в научном коллективе» (ОК-5). Это объясняется тем, что данный вид учебной деятельности способствует одновременно как формированию навыков самостоятельной работы, так и групповой. Создавая проект, студенты работают в небольших группах, однако, при этом, они выполняют индивидуально свою часть проектного задания. Взаимодействие в группах в рамках подготовки проекта способствует приобретению важных психологических качеств, таких как ответственность, навыки работы в команде, распределение обязанностей между всеми участниками проектной группы, осознание важности индивидуального вклада в общее дело, а также стремление не только к индивидуальному успеху, но и общему. В соответствии с этим, на наш взгляд, проектная деятельность способствует формированию «способности к активному общению в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности» (ОК-7) [11].

Переходя к рассмотрению профессиональных компетенций, в формировании которых участвует проектная деятельность, стоит остановиться на способности «проводить научные исследования и получать новые научные и прикладные результаты» (ПК-1), а также способности «углубленного анализа проблем, постановки и обоснования задач научной и проектно-технологической деятельности» (ПК-3) [11]. Нам представляется, что в зависимости от вида проекта, данный вид деятельности может рассматриваться как небольшое научное исследование в сфере профессиональной деятельности, которое содержит актуальность, проблему, а возможные результаты зависят от навыков детального анализа и постановки задач ее решения.

Особую значимость сегодня приобретает способность не только создания определенного проекта как продукта учебной деятельности, но и организационно-управленческая работа по организации проектной деятельности, которая сформулирована в ФГОС как «способность управлять проектами, планировать научно-исследовательскую деятельность, анализировать риски, управлять командой проекта» (ПК-5) [11]

Для магистранта, как начинающего ученого, большое значение представляет умение осуществлять аналитическую работу, которая в рассматриваемом ФГОС проявляется как «способность участвовать в деятельности профессиональных сетевых сообществ по конкретным направлениям» (ПК-12) [там же]. На наш взгляд, создание любого проекта невозможно без проведения аналитической работы, которая проявляется в изучении проблемы, возможно, ее истории, рассмотрении имеющихся методов и средств ее решения, и представление непосредственно результатов проекта, их краткий анализ и прогнозирование степени эффективности.

Более наглядно соотношение ОК и ПК, формируемых в процессе выполнения проекта и ведущих к достижению поликомпетентности в процессе обучения в анализируемом ФГОС, можно представить в виде следующей схемы на Рис.1.

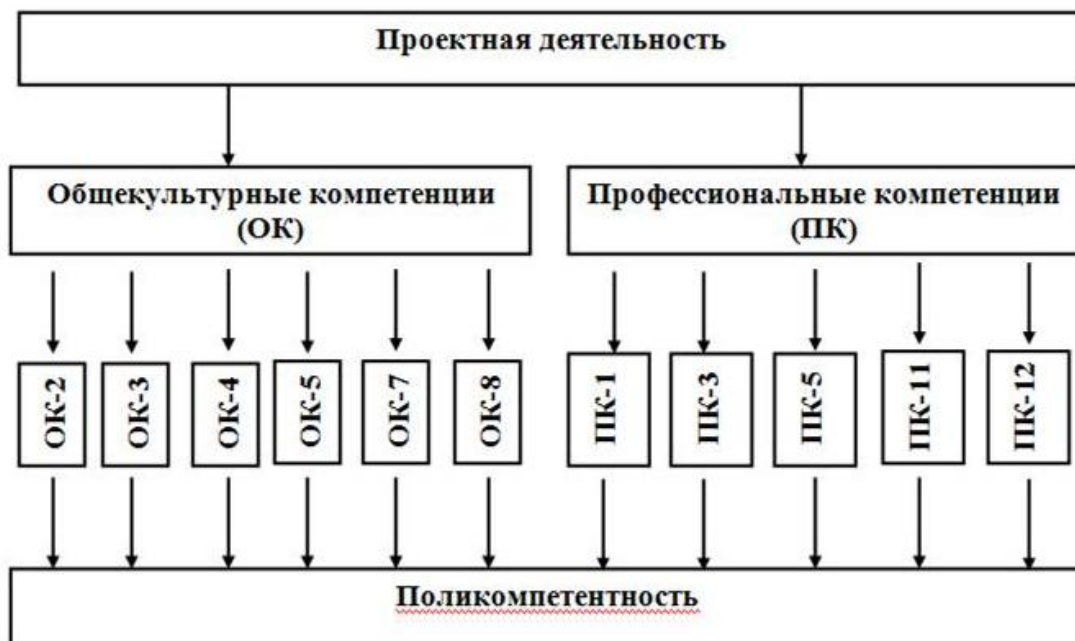


Рис. 1. Структура достижения поликомпетентности в образовании

Таким образом, из приведенной выше схемы становится очевидным, что проектная деятельность способствует формированию в целом 11 общекультурных и профессиональных, заявленных в ФГОС третьего поколения. Уникальная особенность проектной деятельности состоит в том, что обладая интегративными свойствами, данного вида учебной деятельности также является средством достижения поликомпетентности в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Компетентностный подход: пути реализации : моногр. / Г.П. Гагаринская, В.П. Гарькин, Е.Н. Живицкая, О.Ю. Калмыкова, Н.В. Соловова ; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Самарский гос. ун-т» [и др.]. – Самара : Универс групп, 2008. – 257 с.
2. **Крепкая Т.Н.** Компетентностный подход к проектированию целей и результатов профессионального образования // Реализация компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования : сб. докл. Всерос. науч.-практ. конф., 27–28 апр. 2012 г. / С.-Пб. гос. политехн. ун-т ; [под ред. М.А. Акоповой, Н.И. Алмазовой]. – СПб., 2012. – С. 114–118.
3. **Матяш Н.В.** Методика оценки проектной компетентности студентов [Электронный ресурс] / Н.В. Матяш, Ю.А. Володина // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/488-matyash-volodina17.html> (дата обращения: 08.6.2013).
4. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования): федерал. закон РФ от 24 окт. 2007 г. № 232-ФЗ // Российская газета : интернет-портал. – 2007. – 27 окт. – URL: <http://www.rg.ru/2007/10/27/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 20.01.2011).
5. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 366 с.

6. **Полат Е.С.** Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
7. **Попова Н.В.** Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза : (на примере дисциплины Иностранный язык). автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Попова Нина Васильевна ; [С.-Петерб. гос. политехн. ун-т]. – СПб., 2011. – 50 с.
8. **Попова Н.В.** Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения : междисциплинарный подход / Н.В. Попова. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 246 с.
9. Профессиональный сертификат
<http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=8606>
[Электронный ресурс] (дата обращения: 17.11.2013)
10. **Русина Н.А.** Компетентностный подход в системе высшего медицинского образования // Высш. образование в России. – 2010. – № 2. – С. 100–107.
11. Федеральные ГОС ВПО третьего поколения [Электронный ресурс] // СПбГПУ. Департамент методического обеспечения : сайт. – СПб., 2012. – URL: <http://uap.spbstu.ru/fgos> (дата обращения: 2.04.2013).

УДК 811.111:378.146.277.2

Иванова П.О.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВХОДНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ И ИХ ШКОЛЬНОЙ АТТЕСТАЦИИ

Статья посвящена статистическому анализу успеваемости студентов по английскому языку, в результате которого выявлены условия, способствующие улучшению уровня знаний английского языка у студентов. Материалом для сравнения послужило входное тестирование, проведенное на 1 курсе Института информационных технологий (ИИТУ) и управления и Института физики, нанотехнологий и телекоммуникаций (ИФНиТ), а также аттестация школьников в выпускном классе средней образовательной школы.

Ключевые слова: аттестация; тестирование; Институт прикладной лингвистики (ИПЛ); ЕГЭ; компетенции; анализ; сравнение; знания; умения.

Английский язык – обязательный предмет в средней образовательной школе (далее – СОШ), на него отводится 2-3 часа в неделю в зависимости от программы данной СОШ [3]. По окончании среднего учебного заведения ученик обязан продемонстрировать уровень владения языком, в том числе:

- общаться в ситуациях социально-бытовой, учебно-трудовой и социально-культурной сфер общения;

- вести следующие виды диалогов: диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог побудительного характера, диалог-обмен мнениями;
- описывать иллюстрацию, делать краткое сообщение на заданную тему на основе прочитанного/ прослушанного, выражая свое мнение и отношение;
- заполнять таблицы по образцу, заполнять анкету, писать поздравление, делать краткие выписки из текста с целью их использования в собственных высказываниях;
- воспринимать на слух и понимать живую речь собеседника;
- читать вслух и про себя с пониманием основного содержания аутентичных текстов, выделением необходимой, наиболее важной информации;
- пользоваться такими приемами мыслительной деятельности, как группировка, сравнение, анализ, синтез;
- разыгрывать воображаемые ситуации/ роли, пользуясь приемами образного мышления; работать в различных режимах: индивидуальном, парном, групповом;
- пользоваться справочным материалом учебно-методического комплекса (далее – УМК) (правилами, англо-русским словарем, лингвострановедческим справочником).

Для проверки знаний школьников был разработан Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ), который проводится с 2009 года, но пока не является обязательным [9]. Экзамен включает в себя следующие аспекты:

1. Аудирование
2. Чтение
3. Грамматика и лексика
4. Письмо [4, 7]

На первом этапе реформы системы среднего образования в экзамен входил аспект «говорение», но в 2011 году от него отказались. Большинство школьников заканчивают обучение в школе с оценкой по английскому языку, выставленной по усмотрению учителя. Многие из них, став студентами вузов, расценивают эту оценку как реально отражающую уровень владения ими иностранным языком и считают ее объективной.

Английский язык является обязательным предметом в вузе. При составлении программ обучения иностранному языку в вузах России их авторы ориентировались на общеевропейские компетенции [5]. Общеевропейские компетенции были дополнены и уточнены в соответствии с реалиями образовательной среды в России и потребностями общества [8]. Дальнейшая детализация требований к уровню владения иностранным языком и параметрами его оценки произошла на уровне конкретных учебных заведений высшего профессионального образования и их подразделений. Таким образом, на кафедре английского языка для физико-математических направлений был разработан свой учебно-методический комплекс [6], в котором, в частности, отражены те компетенции, которыми должен овладеть выпускник после освоения курса «иностраный язык». Эти компетенции включают:

1. Универсальные компетенции

- Коммуникативная компетенция – это умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями общения. Она

подразумевает практические навыки владения языком, т.е. развитие речевых навыков, достаточных для реализации коммуникативных функций на уровне, позволяющих полноценно осуществлять круг рабочих обязанностей, профессиональное общение и общение на бытовом уровне.

- Компенсаторная компетенция предполагает дальнейшее развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации.

- Учебно-познавательная компетенция сосредоточена на развитии общих и специальных учебных умений), позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком.

2. Профессиональные компетенции

- Системно-аналитическая информационная компетенция включает знания о современных источниках информации, умение работать с ними для извлечения, анализа, обработки, сохранения и эффективного использования информации в профессиональной и познавательной деятельности.

3. Социальная компетенция предполагает умение адекватно оценивать ситуацию, принимать и изменять решения, умение работать в команде и одновременно проявлять качества лидера в профессиональной и учебно-познавательной деятельности, готовность и умение взаимодействовать с другими людьми в группе, коллективе, с партнерами и оппонентами.

4. Социокультурная компетенция предполагает знание культуры страны изучаемого языка и других стран мира, умение находить общее и видеть отличия от своей культуры, умение и готовность использовать эти знания в процессе общения с представителями других культур на английском языке, готовность принимать культурное разнообразие и право на иной образ мысли и жизни, при этом отстаивая свою позицию, сохраняя чувство собственного достоинства и не унижая достоинства представителей иных культур, умение рассказывать о своей культуре на иностранном языке.

5. Оценочная компетенция состоит в способности и желании оценить свою деятельность, личность в соответствии с предъявляемыми требованиями. Особенную помощь в развитии оценочной компетенции дает использование критериев, приведенных в Европейской системе уровней владения иностранным языком [1, 5].

В настоящее время СПбГПУ входит в состав двенадцати лучших вузов страны. В их число также входят: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана, Санкт-Петербургский государственный университет, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ и другие. В свете новых задач, которые предстоит решить университету, требования к уровню владения студентами иностранным языком ставятся очень высокими.

Исходя из принятой в СПбГПУ новой концепции иноязычного образования [2], в программу по иностранному языку включается изучение форматов международных экзаменов, которые обеспечивают объективную оценку владения иностранным языком студентами. Формат IELTS

(International English Language Testing System) является оптимальным по следующим причинам:

- IELTS – международная система тестирования британского варианта английского языка для определения навыков владения теми, кто собирается учиться или проходить практику в англоязычной среде.

- IELTS является самым распространенным и востребованным экзаменом по английскому языку.

- IELTS – диагностический экзамен, что значит, что нельзя получить 0 баллов, а только с 1 до 9.

Международный экзамен IELTS[1,7] коррелирует со шкалой, предложенной Советом Европы по иностранному языку. Для того, чтобы неязыковые направления подготовки бакалавров имели возможность размещать в своих рабочих учебных планах повышенное количество часов (до 6 аудиторных часов в неделю в 3-8 семестрах) по иностранному языку, планируется разделить курс иностранного языка на три части, которые становятся отдельными дисциплинами: *Базовый курс английского языка*, *Профессионально-ориентированный английский язык* и *Подготовка к международному экзамену (IELTS) по английскому языку*.

Реализация утвержденной программы подразумевает наличие объективных сведений по уровню входных знаний студентов. На первый взгляд, может показаться, что для этого можно воспользоваться оценками, полученными сегодняшними студентами – вчерашними школьниками в школе, то есть оценками в аттестате. Но это не совсем отражает действительность.

В сентябре 2013 года в Институте прикладной лингвистики в целом и на кафедре английского языка для физико-математических направлений, в частности, было впервые проведено сквозное входное тестирование знаний первокурсников по английскому языку. Тестирование проводилось как в бумажном, так и в компьютерном формате, в центре тестирования СПбГПУ, с подведением итогов в виде количества баллов и/или процентов выполненного задания. Для проверки были использованы тесты, созданные с использованием заданий ЕГЭ за предыдущие годы. Проверены такие аспекты как: Grammar and Vocabulary и Reading (грамматика, лексика и чтение). По данным тестирования студенты могли максимально набрать 100 процентов или 40 баллов. Была также разработана и центрально утверждена система перевода процентов и баллов в оценки "2", "3", "4" и "5", то есть полученный результат от 90% до 100% равняется оценке "5", 75% - 89% – "4", 60% - 74% – "3", до 59% – "2". После проведения теста все результаты были проанализированы.

Для данного исследования из общего числа испытуемых мы методом случайной выборки отобрали 100 человек (3 группы студентов института информационных технологий и управления (ИИТУ) и 2 группы студентов института физики, нанотехнологий и телекоммуникаций (ИФНиТ)). Результаты их входного тестирования представлены в Таблице 1:

Таблица 1.

Результаты входного тестирования

Оценка	Количество студентов (всего 100 человек)
отлично	37
хорошо	24
удовлетворительно	39

Таким образом, 39 процентов студентов по данным входного тестирования имеют оценку "3", 24 процента - оценку "4" и 37 процентов оценку - "5". Анализ оценок этих же студентов по результатам аттестации в школе представлен в Таблице 2.

Таблица 2.

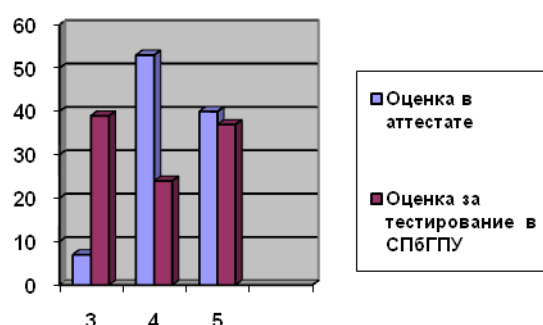
Результаты тестирования в школе

Оценка	Количество студентов (100 человек)
отлично	40
хорошо	53
удовлетворительно	7

Таким образом, согласно школьным аттестатам о среднем образовании, только 7 процентов имеют оценку "3", 53 процента имеют оценку "4" и 40 процентов – оценку "5". Отсюда следует, что наблюдается существенное расхождение между знаниями студентов, выявленных в результате входного тестирования в СПбГПУ и тем, как оценивали знания тех же обучаемых в школе. Сопоставление данных представлено на диаграмме 1.

Диаграмма 1.

Сравнительная диаграмма оценок, стоящих в аттестате, и оценок, полученных в результате тестирования



В результате данного исследования можно сделать вывод о том, что значительное количество вчерашних выпускников имеет слабые знания по английскому языку (39 процентов оценок "удовлетворительно"). Это существенно затрудняет решение задач, стоящих перед ними в вузе.

Нужно также отметить, что наблюдается расхождение между реальными знаниями студентов и тем, как они оценивались в школе. Также студенты часто имеют завышенные представления о своих знаниях и

умениях. Заметим, что отсутствие объективной картины собственных знаний мешает студентам правильно выбрать индивидуальную образовательную траекторию, затрудняет возможность правильной расстановки приоритетов.

Необходимо отметить, что наш первый опыт проведения сквозного входного тестирования показал необходимость проведения этого этапа в организации образовательного процесса в СПбГПУ. Информирование студентов о реальном уровне их знаний, на наш взгляд, позволит студентам более эффективно реализовать собственный процесс обучения. На всех этапах изучения английского языка в вузе студентам должны быть представлены дополнительные образовательные услуги, например, курсы английского языка для студентов 1-2 курсов, которые проводятся преподавателями института прикладной лингвистики. Эти курсы включают в себя повышение знаний студентов по различным аспектам, например, грамматика, и длительность курсов определяется от 1 семестра и более.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Vanessa Jakeman**, Clare McDowell. Insight into IELTS/ Jakemann V., McDowell C. – Cambridge University Press, 2007. – 192 p.
2. **Акопова М.А., Попова Н.В.** Инновационные аспекты содержания обучения иностранным языкам в современном вузе (*проект IELTS*) // М.А. Акопова, Н.В.Попова. Научно-технические ведомости СПбГПУ. –2013. – № 2(171). –С.309-315.
3. Английский язык 2-11 классы: развернутое тематическое планирование/авт.-сост. В.А. Воробьева и др. – 2е издание, Волгоград: Учитель, 2008. – 159 с.
4. **Мартысюк Н.П., Руденко Т.Н.** Английский язык: пособие-репетитор для подготовки к централизованному тестированию/ Аверсэв, 2011. — 415 с.
5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Совет Европы. – Страсбург, 2003. – 256 с.
6. УМК «Иностранный язык» для нелингвистических специальностей / Под редакцией кандидата филологических наук, доцента В.И. Быкановой, ст. преп. Т.В. Большаковой. – СПб: Изд-во Политехнического университета 2011. – 300 с.
7. Уч.-метод. пособ.: Английский язык /РГКП «Национальный центр тестирования», 2008. — 109 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Электронный ресурс: <http://www.fgosvpo.ru>. Дата обращения: 11.11.2013.
9. Федеральный закон РФ "Об образовании". Электронный ресурс: <http://www.rg.ru/2007/02/14/ege-dok.html>. Дата обращения: 10.11.2013.

**СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С УЧЕТОМ УЧАСТИЯ
В ЗАРУБЕЖНОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

Статья посвящена проблеме подготовки специалистов, конкурентоспособных на международном рынке. Отмечается увеличение осознания значимости изучения иностранного языка для подготовки грамотного специалиста любого профиля, указываются возможные варианты усиления языковой подготовки студентов, планирующих участие в программах академических обменов с зарубежным университетом. Предложены некоторые варианты исправления сложившейся ситуации: индивидуальный план обучения, использование информационно-коммуникационных технологий и др.

Ключевые слова: Академическая мобильность; межнациональная коммуникация; сетевое взаимодействие вузов; коммуникативная; лингвистическая и межкультурная компетенция; Общевропейская компетенция владения иностранным языком.

В настоящее время в России, по примеру стран Европейского Сообщества, быстрыми темпами развивается академическая мобильность как научно-педагогического штата вузов, так и студентов, что является общепризнанным условием повышения качества подготовки специалиста, конкурентоспособного на международном рынке; потребностью в разделении труда и распределении усилий между исследователями разных стран для решения сложных и затратных задач развития научно-технического потенциала предприятий, базирующегося на наукоёмких технологиях и привлечении транснациональных корпораций. Развитие академической мобильности способствует также решению достаточно часто возникающих в последние годы вопросов улучшения межнациональных коммуникативных компетенций и воспитания мультикультурной толерантности. В европейских вузах академическая мобильность и поддержка совместных образовательных программ получили широкое развитие и необходимую государственную поддержку. В ряде стран освоение части образовательной программы в зарубежном вузе является обязательным элементом (в некоторых странах закреплено законодательно) на пути получения высококачественного профессионального образования.

Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводит понятие сетевого взаимодействия вузов [1]. Под этим термином понимаются сетевая форма реализации образовательных программ с использованием ресурса нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе

иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций (научных, медицинских, организаций культуры и иных). Объединение материальных и нематериальных ресурсов — идей, стратегий, компетенций, услуг, продукции, информации, инфраструктуры — является для университетов логичным и прагматичным способом реализации масштабных дорогостоящих образовательных и исследовательских проектов в современных условиях.

Реализация программ академической мобильности требует достаточного уровня коммуникативной, лингвистической и межкультурной компетенций всех участников данных программ. Иноязычная коммуникативная компетенция является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного специалиста. Несмотря на то, что в современных условиях уровень таких компетенций, в частности у большинства студентов университетов, значительно выше, чем в советское время, однако всё-таки недостаточен для обучения в зарубежном вузе. Минимальный уровень лингвистической компетенции для обучения в европейском университете должен соответствовать уровню **B1 Общеевропейских компетенций владения иностранным языком CEFR** (Common European Framework of Reference) или его аналогу лингвистической (языковой) компетенции в других странах (HSK Level, Китай; TestDaF, Германия; IELTS, TOEFL, Cambridge exam, англоязычные страны; TCF/DELF, Франция; ТРКИ, Россия и пр.).

Укрепленно компетенции, соответствующие уровню B1 позволяют понимать основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д.; уметь общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка; составлять связное сообщение на известные или особо интересующие собеседника темы; описывать впечатления, события, надежды, стремления, излагать и обосновывать свое мнение и планы на будущее.

В действующих федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО, квалификация «Бакалавр») дисциплина «Иностранный язык» входит в число обязательных дисциплин цикла «Гуманитарные и социально-экономические дисциплины» в качестве обязательной. Особенностью ФГОС ВПО третьего поколения, существенно отличающих их от первых двух поколений стандартов, является компетентностный подход и ориентация на результат обучения, а не на содержание дисциплин; использование интерактивных методов обучения при проведении занятий; активное использование различных электронных учебно-методических материалов, электронных библиотек и пр. [6]. Основной целью программы дисциплины «Иностранный язык» является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста — потенциального участника профессионального общения на иностранном языке в сфере науки, техники, производства и образования. ФГОС ВПО третьего поколения ориентированы

на общеевропейские стандарты и учебные программы двухуровневой системы высшего образования (сопоставимые дипломы, квалификации и степени), что значительно облегчает разработку и использование совместных с большинством зарубежных университетов образовательных программ. Однако анализируя рабочие программы курса иностранного языка на факультетах СПбГПУ (таблица 1) можно отметить следующее [2]:

Таблица 1.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» на факультетах СПбГПУ

Факультет	Семестровая недельная нагрузка						Трудоемкость		
	1	2	3	4	5	6	Ауди- тор., а.ч.	СРС + экз., а.ч.	ЗЕТ
ИСФ	4	2	2	-	-	-	144	180	9
ЭлМФ	2	2	2	1	-	-	126	162	8
ЭнМФ	3	3	3	-	-	-	162	90	7
ММФ	2	2	2	2	-	-	144	180	9
ФТИМ	2	2	2	2	-	-	144	184	9,11
ФКБ	2	2	2	2	2	2	216	135	9,75
Дополни- тельная язы- ковая подго- товка	2	2	-	-	-	-	80	80	4

Программа обучения по дисциплине «Иностранный язык» предполагает, что студент имеет базовые знания по иностранному языку, которые он получил в рамках программы обучения в средней школе. Хотя результаты обучения по данной программке предусматривают обеспечение возможности полноценного общения со студентами и специалистами в своей области, и даже (в случае дополнительной языковой подготовки) возможность активного участия в международных образовательных программах, конференциях, семинарах; развитие информационной культуры; расширение кругозора; воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов, фактически большинство выпускников вуза владеют иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации профессионального назначения из зарубежных источников, способны использовать иностранный язык на уровне не ниже разговорного и осуществлять на этом языке удовлетворительное социальное взаимодействие. Рабочая программа позволяет расширить знания студента в области профильных дисциплин и выйти на уровень владения языком, который соответствует уровню А1-А2 (начальный уровень) CEFR. Как отмечалось ранее, этого недостаточно для полноценного обучения в зарубежном университете. Опыт российских вузов показывает, что для выхода на оптимальный уровень владения иностранным языком вне

языкового окружения (как, например, за рубежом) студентам требуется 8 – 10 академических часов занятий языком в неделю. При этом, если речь идет о реализации совместной образовательной программы для получения «двойного» диплома, уровень В1 должен быть достигнут не позднее 4-го семестра.

Если принять во внимание начальный уровень владения иностранным языком абитуриентов из отдаленных сельских районов, особенно в случае большинства региональных вузов, очевидно, что стандартные учебные планы не позволяют обеспечивать достаточный (для обучения в иностранном вузе) уровень В1 лингвистических компетенций.

Сложившееся положение определяется многими факторами:

- необходимость обучения студентов первого курса с «азов» подготовки по иностранному языку из-за относительно слабого начального уровня владения языком на профессионально-ориентированном языковом материале;

- отсутствие внутренней мотивации и стимулов к изучению иностранных языков;

- отсутствие потребности трудоустройства за рубежом или в транснациональную компанию;

- ограниченные возможности простого общения с представителями других народов и культур.

Для исправления ситуации в случае необходимости подготовки студентов для участия в программах академической мобильности с зарубежными вузами, можно предложить несколько вариантов углубленной языковой подготовки:

1) Перевод студентов, обучающихся по совместной образовательной программе на индивидуальный план обучения, предусматривающий получение лингвистических компетенций владения иностранным языком на уровне В1 до момента направления на обучение в зарубежный вуз. Желательно, при этом, участие обучаемых в 1 – 2 летних языковых школах за рубежом с получением международных сертификатов. Обучение за рубежом (летние школы, включенное обучение в университете) позволит улучшить не только лингвистическую, но также и коммуникативную и социокультурную компетенции студента.

2) Использование современных информационно-коммуникационных технологий, привлечение компьютерных программ, Интернет-технологий, инструментов LMS MOODLE и других средств электронного обучения. В этом случае необходимо, чтобы у студентов был доступ к информационным ресурсам (в электронном виде или на бумажном носителе), обслуживанием которых занимались языковые кафедры, имеющие в штате соответствующих сотрудников.

3) Параллельное обучение участников программы по дополнительной программе с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. "Об образовании в Российской Федерации". Российская газета № 5976 от 31 декабря 2012 г.// URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 21.11.2013)
2. Учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык (английский)» для технических факультетов / под. ред. Т. Н. Крепкой, Т. Н. Ивановой. – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2012. – 566 с.
3. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge University Press, 2001. – 246 p.
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М., 2004. М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
6. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности лингвиста-переводчика на основе проектов ФГОС ВПО третьего поколения и общеевропейских стандартов языкового образования: коллект. моногр. / под ред. М.Л. Воловиковой. – Ростов н/д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 176 с.

УДК 372.881.111.1

Констанденкова К.М.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ИНТЕГРАТИВНЫЙ МОДУЛЬ КАК ФОРМАТ АКТУАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СИНТЕЗА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматривается интеграция как одно из приоритетных направлений развития высшего профессионального образования. Актуальным является внедрение интегративного модуля, представляющего собой дидактически мобильную систему блоков заданий, нацеленных на развитие интегративных компетенций учащихся, расширение их кругозора. Лингвовизуальные комплексы рекламного регистра позволяют сформировать у студентов ряд интегративных компетенций, что подтверждается приведенным примером задания модуля.

Ключевые слова: интеграция; интегративный модуль; дидактическая мобильность; междисциплинарность; интегративный подход; лингвовизуальные комплексы.

В условиях развития современного мира и науки становится очевидным, что дифференциация дисциплин, преподаваемых в высших учебных заведениях, не всегда оказывается наиболее эффективным способом достижения целей и задач обучения.

Одна из традиционных и вместе с тем современных задач образования состоит в создании дидактических условий для восприятия учащимися

целостной картины мира, тогда как в настоящее время учебный процесс построен преимущественно на предметной, менее целостной основе. Современное образовательное пространство предполагает развитие фундаментальных педагогических структур, способных стимулировать формирование у обучающихся общей культуры и обобщенного, целостного мировоззрения. Более того, современное образование определяется как процесс становления целостной личности, и в этом отношении особенно важен поиск таких моделей обучения, которые бы обеспечивали целостное развитие и саморазвитие личности. Наконец, интегрированное построение учебного процесса создает предпосылки для использования существующих технологических возможностей. Интегративным образовательным процессам в большой степени присущи такие параметры, как сближение и слияние разнокачественных знаний, способов деятельности и приемов мышления.

В последнее время проблема интеграции высшего образования и фундаментальной науки стала решаться на федеральном и региональном уровнях. В рамках этого явления была разработана федеральная целевая программа «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997-2000 годы» [2]. Основной целью этой программы явилось создание наиболее эффективной системы развития фундаментальных наук благодаря кооперации ученых. Программа была направлена на оптимальное решение проблем повышения качества образования, на обновление его содержания и создание современных образовательно-профессиональных программ, а также на развитие новых форм организации учебного процесса, индивидуализацию обучения и выявление талантливой молодежи [там же].

Совершенствование высшего образования в России отмечается не только на уровне федеральной программы. Стоит также отметить введение Федеральных Государственных Стандартов (ФГОС) третьего поколения, нацеленных на поиск оптимального решения существующих проблем сферы образования.

Говоря о дисциплине гуманитарного цикла «иностраный язык», необходимо обратить внимание на то, что эта дисциплина присутствует в базовой части ФГОС всех неязыковых направлений подготовки. Сама цель обучения иностранному языку – формирование у учащихся вторичной языковой личности – предполагает развитие целого набора компетенций, взаимосвязь и органичное сочетание которых и является критерием сформированности вторичной языковой личности.

Говоря об интегративности, нельзя обойти вниманием и такое смежное с этим явлением понятие, как *междисциплинарность*. По своей сути *интегративность* и *междисциплинарность* имеют немало общих черт, в частности, оба направления подразумевают под собой внедрение и синтез элементов различных дисциплин. С другой стороны, если под междисциплинарностью понимается исключительно объединение разных дисциплин или их элементов в рамках одной, базовой дисциплины, то об интегративности можно говорить и тогда, когда наблюдается синтез

разнообразных дидактических элементов для достижения определенных целей обучения.

В рамках дидактической интеграции выделяют внешнедидактическую и внутридидактическую формы интеграции. Внешнедидактическая интеграция подразумевает взаимодействие различных аспектов дисциплины *иностранный язык*, например, делового, межкультурного и др. аспектов, в то время как внутридидактическая межаспектная интеграция представляет собой «взаимодействие между видами речевой деятельности в процессе реализации внешнедидактической интеграции» [5: 14]. Так, мы можем прийти к выводу о том, что интегративность, включающая в себя различные виды интеграции на разных уровнях, является понятием более общим, чем междисциплинарность.

Одним из наиболее приоритетных подходов к обучению на настоящий момент является интегративный подход, при котором происходит одновременное включение знаний, умений и навыков в структуру вторичной языковой личности. Интегративный подход в сфере обучения иностранному языку стал применяться относительно недавно. Так, в примерной программе по дисциплине «иностранный язык» для неязыковых вузов под редакцией С.Г. Тер-Минасовой упоминание о нем впервые появилось лишь в 2009 году [1]. Данный факт еще раз подтверждает то, что система образования претерпевает определенные видоизменения в качестве ответной реакции на состояние общества.

Важной характеристикой подхода является то, что внимание уделяется умениям и компетенциям обучающихся, которые относятся не только к изучаемой дисциплине, но и к смежным с ней или же совершенно от нее отличным дисциплинам. В основе интегративного подхода лежит понимание необходимости интеграции целей, содержания, форм и методов обучения, видов деятельности, знаний и умений, а также свойств личности [4]. Такой подход обеспечивает целостное единство при изучении сложных объектов и процессов окружающего мира, и выполняет ряд функций: формирующую (образовательную, воспитательную, развивающую), конструктивную, а также методолого-мировоззренческую, побуждающую, культуротворческую, логико-развивающую, координационно-проектировочную.

В рамках интегративного подхода особое внимание стоит уделить такому учебному ресурсу, как интегративный модуль [6]. Модуль можно рассматривать как пакет учебного материала или блок информации, включающий в себя некоторые единицы учебной информации, отобранные применительно к изучаемой специальности в рамках конкретного курса. Особенностью данного модуля должно явиться то, что он базируется на принципе интегративности, то есть синтезе такого рода заданий, выполнение которых способствует развитию у обучающихся нескольких компетенций и навыков, относящихся не исключительно к изучаемой дисциплине.

Так, в рамках дисциплины «иностранный язык» включение такого модуля в процесс обучения потенциально обеспечит формирование у учащихся не только языковых знаний и умений, но и развитие личности

учащегося для обеспечения его полноценной интеграции в современное общество. Говоря о развитии и формировании компетенций при применении интегративного модуля, мы можем выделить следующие компетенции: дискурсивную, лингвистическую, компенсаторную, социокультурную и лингвокультурную [7]. Особо явно прослеживается развитие последних двух компетенций, которые являются особенно актуальными, поскольку отражают современные потребности общества. При более глобальном рассмотрении формируемых компетенций можно отметить, что при условии их сформированности обучающийся чувствует себя частью интегрированного европейского сообщества и тем самым проявляет готовность к осуществлению международного сотрудничества, что может быть выгодно не только на индивидуальном, но и на государственном уровне.

Интегративная природа модуля подразумевает также и включение в него компьютерных и лингвокомпьютерных заданий, что способствует развитию у учащихся соответствующих компетенций и стимулирует приобретение или развитие уже имеющихся на данный момент навыков работы с компьютером и технологиями Вэб 2.0 [8].

Помимо этого нельзя не отметить также и значимость применения интегративного модуля с точки зрения повышения мотивации к изучению предмета. Модуль должен включать в себя задания, несколько отличные от стандартных заданий, предлагаемых в учебных пособиях; более того, большинство заданий модуля должно базироваться на материалах, связанных с реалиями страны изучаемого языка; при разработке модуля немалое внимание уделяется включению в него мультимедийных ресурсов (аудио-, видеоматериалы, интернет-технологии и ресурсы Вэб 2.0).

Применительно непосредственно к дисциплине «иностранный язык» интегративный модуль, в первую очередь, может включать в себя задания, построенные на базе лингвовизуальных комплексов, то есть такого синтеза визуальной (изображения) и вербальной информации (письменного или устного текста), при котором восприятие общей картины комплекса и понимание его смысла возможно лишь при осознании взаимосвязи обоих кодов. Так, модуль может включать в себя задания, основанные на материалах аутентичной рекламы страны изучаемого языка, представленной как в печатном, так и видео-формате. Таким образом, возникает поликодовая интеграция при изучении модуля: учащиеся работают одновременно с несколькими кодами информации, проводя их синтез и анализ.

Интегративность заданий заключается и в их вариативности: в частности, некоторые задания предполагают самостоятельный поиск или отбор учащимися подходящего материала для проведения его обсуждения или исследования. При этом подразумевается, что поиск будет проходить при применении ресурсов сети Интернет, что также стимулирует развитие интегративных компетенций.

Лингвовизуальные комплексы рекламного регистра предоставляют огромный потенциал с точки зрения интеграции обучения иностранному языку и его стилистическим характеристикам в рамках модуля. Так,

рекламные материалы насыщены примерами употребления разнообразных стилистических фигур и фразеологизмов, и задания, построенные на их основе, способны формировать у учащихся дискурсивную, социокультурную и социолингвистическую компетенции.

Отсылки к реалиям страны изучаемого языка за счет включения в модуль заданий, относящихся к страноведческой составляющей изучения иностранного языка, создают дидактические условия междисциплинарного синтеза страноведческого, иноязычного и информационного компонентов. Посредством применения таких заданий происходит расширение кругозора учащихся, что, несомненно, влияет и на общую формируемую в них картину мира. Задания подразумевают накопление исторических, культурологических, социальных и социолингвистических знаний о странах изучаемого языка и о мире.

Включение интегративного модуля в процесс обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ применительно к техническим вузам. Так, учебная программа неязыковых вузов не подразумевает дифференцированного изучения некоторых дисциплин, необходимых для полноценного формирования вторичной языковой личности, к примеру таких, как стилистика и страноведение иностранного языка. При использовании интегративного модуля возможно внедрение элементов этих дисциплин в процесс обучения. Основными достоинствами интегративного модуля являются его дидактическая мобильность и вариативность его актуализации [6].

Так, дидактическая мобильность модуля состоит в возможности его адаптации для обучающихся с разными уровнями подготовки и в зависимости от поставленных целей конкретного курса. Имеется в виду, что некоторые задания могут быть как добавлены, так и исключены из модуля; при этом, несмотря на его интегративный характер, это не нанесет ущерба целостности модуля и комплекса упражнений, в нем представленных. Дидактическая мобильность также характеризуется тем, что модуль может использоваться как в рамках изучения определенной темы, так и в рамках всего обучения в целом. Кроме этого, интегративный модуль, сочетающий дидактические компоненты нескольких дисциплин в своем составе, может использоваться не для одного, а нескольких контингентов обучающихся.

В этой связи стоит рассмотреть и вариативность актуализации интегративного модуля. Так, потенциально возможны как распределенный, так и концентрированный режим актуализации. При распределенном режиме обращение к модулю и выполнение заданий, содержащихся в нем, проходит в течение процесса обучения в рамках заданного периода (месяц, семестр, год и т. д.). Учащиеся выполняют задания последовательно: либо в соответствии с

изучаемыми темами, либо на основе временных критериев (к примеру, преподаватель устанавливает необходимость выполнения определенного количества упражнений за определенный срок). Такое распределенное включение модуля в процесс обучения способствует равномерному усвоению и закреплению навыков, постепенному развитию компетенций.

С другой стороны, возможен и концентрированный режим актуализации модуля, при котором учащимся предлагается освоить модуль в более сжатые сроки. Такой режим подачи материала предпочтителен при нацеленности на формирование знаний, навыков и умений учащихся относительно конкретной темы, в случае, если тематика модуля соответствует изучаемому материалу. Более того, если при распределенном режиме актуализации несколько повышается роль самостоятельной работы и ответственности учащихся, то при концентрированном режиме, наоборот, легче осуществляется контроль со стороны преподавателя.

При концентрированном режиме применения модуль может выступать в роли самостоятельной единицы обучения, распределенный же режим позволяет рассматривать модуль и как дополнительный, «факультативный» материал. Актуализация интеграции обучения посредством модуля происходит и за счет того, что модуль может применяться и с целью предваряющего введения новых, неизученных тем. Применение интегративного модуля является, фактически, своеобразным связующим звеном перехода от одной темы или дисциплины к другой. Такое постепенное внедрение нового материала может значительно облегчить его последующее изучение; к тому же, оно способно повысить степень заинтересованности учащихся в обучении.

Помимо этого, учитывая то, что модуль предоставляет большой потенциал для самостоятельной работы учащихся, можно утверждать, что он позволяет в некоторой мере увеличить время, уделяемое учащимися на изучение иностранного языка. Это особенно актуально применительно к учащимся неязыковых вузов, где объем изучения дисциплины «иностраный язык» не так велик, как в языковых вузах.

Поскольку модуль представляет собой систему блоков заданий, связанных общей тематикой, возможно вариативное включение в процесс обучения того или иного блока соответственно поставленным задачам или относительно всей учебной программы семестра или курса обучения. Примером такого интегративного задания в рамках модуля может служить следующее, представленное на Рис.1:



Обучающимся предлагается изображение печатной рекламы, вышедшей 23 июля 2013 г. Реклама была создана для компании, занимающейся хлебопекарной продукцией.

Рис. 1.
One's bun is done. Warburton's. Congratulations from our FAMILY to yours.

На фотографии представлен образ свежей сдобной булочки, которую достают из печи с помощью прихваток с символикой флага Великобритании. Слоган рекламы: «One's bun is done. Warburton's. Congratulations from our FAMILY to yours» («Чья-то булочка готова / испеклась. НАША семья поздравляет вашу»). Задание для учащихся состоит в том, чтобы на основе предложенных выше фактов определить, что подразумевается под этой рекламой и какой смысл она несет. Предполагается, что учащиеся учтут дату выхода рекламы: 23 июля 2013 года, то есть на следующий день после рождения принца Джорджа Кембриджского, одного из наследников Британского престола. Поиск необходимой информации может быть проведен при помощи Интернет-источников.

Помимо обнаружения связи между историческим событием и рекламой, учащимся предлагается порассуждать над метафоричностью рекламы или же выполнить проектную работу, которая может состоять в поиске похожих реклам, относящихся к определенным событиям, их трактовке и/или в создании презентации на заданную тему. Задание предусматривает широкие вариативные и адаптивные возможности в зависимости от уровня подготовки обучающихся, временных ресурсов и конкретных задач обучения.

Таким образом, подводя итоги, можно прийти к выводу, что единство целей обучения, достигаемых в ходе применения модуля, должно способствовать реализации идеи целостности в процессе обучения. Каждую из целей характеризуют определенные задачи обучения, которые определяются индивидуально для каждого блока интегративного модуля,

применение которого вызывает интерес обучающихся и способствует повышению их мотивации в изучении иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иностранный язык. Примерная программа для неязыковых вузов и факультетов. 18.06.2009.
2. Приложение N 1 к решению Минобразования России и Президиума РАН от 18.12.97 N2550/22: Положение о дирекции федеральной целевой программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997-2000 годы» http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_97/2550-1.html.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» от 20.05.2010№541 http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm540-1.pdf.
4. **Безрукова В.С.** Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова, Екатеринбург: СИПИ, 1994. – 152с.
5. **Никитенко О.А.** Формирование интегративной основы обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза посредством информационно-коммуникационных технологий. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ.канд.пед.наук. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2013.- 26 с.
6. **Попова Н.В.** Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход: монография / Н.В.Попова; под ред. проф. М.А.Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 252 с.
7. **Попова Н.В.** Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины *Иностранный язык*). Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д-ра пед.наук. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. –50 с.
8. **Сысоев П. В.** Использование Интернета в обучении иностранному языку: моногр. / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, Д. М. Грицков, А. К. Черкасов, Л. В. Кудрявцева. – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – 285 с.

**ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕЗИЛИАНТНОСТИ
КАК КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ТРЕНИНГА ПО
РАЗВИТИЮ АДАПТИВНОСТИ
У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

В статье рассматриваются основные аспекты авторской интегративной модели резилиантности, являющейся концептуально-методологической основой для специализированного лекционно-практического курса по развитию основ адаптивности. Дается краткая характеристика содержанию тренинга и соответствующим кластерам заданий. Эмпирически подтверждается результативность образовательного курса, выделяются некоторые особенности последовательного развития резилиантности. Валидность полученных данных обусловлена использованием современных математико-статистических методов, включая корреляционный и факторный анализ.

Ключевые слова: интегративная модель; адаптивность; тренинг; резилиантность; профессиональная адаптация; ресурсы; будущие преподаватели.

Проблема индивидуальной устойчивости специалистов в области преподавания является одной из наиболее актуальных и исследуемых в современной психолого-педагогической науке. По мнению большинства специалистов в области образования, тренинг, как форма развития индивидуальной устойчивости или резилиантности, на сегодняшний день является недостаточно разработанной сферой, особенно при рассмотрении проблематики успешной профессиональной адаптации специалистов. Это касается как технологического аспекта, так и структурно-содержательного.

Профессиональный рост молодого преподавателя на начальной стадии включает в себя изменение мотивационной сферы, развитие эмоциональных и социальных компетенций, обеспечивающих, в частности, успешную адаптацию в новых условиях, расширение спектра используемых стратегий. В период вхождения в область профессиональной деятельности, перед молодым педагогом стоят задачи уточнения, детализации технологических сторон деятельности, социально-психологические задачи по освоению системы профессиональных отношений и личностные задачи по адекватному определению собственных профессиональных возможностей [1].

Основной целью исследования, результаты которого представлены в данной работе, было разработать модель интегративной характеристики личности будущего преподавателя и соответствующие образовательные условия, в частности, лекционно-практический курс, ориентированный на развитие данной характеристики.

В качестве методов исследования были использованы: анализ и синтез научно-исследовательской литературы по теме, моделирование, опрос, наблюдение, тестирование, математико-статистические методы обработки данных (статистический, корреляционный, факторный анализ).

Процесс социально-профессиональной адаптации педагогов, равно как профессионально-педагогическая деятельность в целом, с учетом специфичности и сложности требует введения и разработки концепции определенной интегративной, комплексной характеристики, которая могла бы отражать когнитивный, аффективный и поведенческий аспекты. На наш взгляд подобная характеристика должна в первую очередь учитывать высокую стрессогенность преподавательской деятельности, причем и для сценария с точечным и более интенсивным переживанием стрессовых ситуаций (преподаватели вузов), так и для варианта с большим разнообразием и частотой появления (учителя школ).

Для такой индивидуально-личностной характеристики мы спроектировали интегративную модель резилиантности, с определенным набором конструктов на структурном и функциональном уровнях.

Специалисты с хорошо развитой резилиантностью, способны противостоять воздействию различных негативных факторов и на работе, и дома. Представители данной группы обладают удивительным свойством – перенаправлять неблагоприятные изменения и конфликты из областей, потенциально являющихся неблагоприятными, и использовать их в целях совершенствования своих собственных возможностей. Резилиантные люди способны разрешать конфликты, учиться на негативных переменах и становиться более успешными и счастливыми, используя свой поведенческий потенциал. Практика показывает, что на сегодняшний день резилиантность как феномен, несущий для личности массу скрытых возможностей в условиях противостояния стрессам и стрессорам различной силы, нуждается в более тщательном изучении – как относительно вертикальных, так и горизонтальных характеристик и этапов становления.

В нашей работе под резилиантностью (*resilience*) подразумевается способность человека сохранять устойчивость к воздействию со стороны различных стрессоров, восстанавливаться в сложных обстоятельствах на основе адекватной оценки происходящих событий, системы ценностей и умения принимать решение [2]. Резилиантность, в авторской интерпретации, является интегративной характеристикой личности специалиста и может развиваться на основе многокомпонентной интегративной модели, включающей такие конструкты как когнитивная гибкость, эмоциональная и социальная компетентности. Интегративная модель резилиантности предполагает учет контекстуального аспекта, а именно социокультурного, духовного и образовательного.

Каждая из указанных составляющих имеют свою подструктуру и элементы. Важнейшим компонентом когнитивной гибкости, в соответствии с авторской моделью, является умение принимать ситуацию такой, какая она есть, несмотря на её возможную непреодолимость и сложность. Иногда

принятие включает не только признание реальности обстоятельств, но и оценку того, что можно, а что нельзя изменить. В современных психологических исследованиях принятие трактуется, как некая критическая точка способности выстаивать в сложных ситуациях. Одним из важнейших элементов является умение сфокусировать внимание и усилия на проблеме, которую можно решить и не тратить время, участвуя в заведомо проигрышном противостоянии. В качестве другой главной конструкты когнитивной гибкости мы выделяем когнитивную оценку и переоценку. Положительная переоценка требует нахождения альтернативного положительного значения нейтральных или негативных событий или ситуаций. Умение положительно повторно интерпретировать события и находить смысл в происходящем является важной характеристикой резилиантных людей. Резилиантность предполагает эмоциональную устойчивость в безвыходных ситуациях и умение встречать свой проигрыш без эмоциональных срывов и принятия эскапистских решений. Нередко подобные ситуации устойчивые люди используют, как возможность научиться и подвергнуть себя самокоррекции.

Как было отмечено выше, резилиантность предполагает эмоциональную устойчивость, которая в нашей концепции основана на эмоциональной компетентности. Эмоциональная компетентность, столь необходимая в условиях адаптационного процесса, в первую очередь предполагает наличие эмоциональной гибкости, а также ряда составляющих, способных обеспечить эффективную и адекватную адаптацию преподавателя (эмоциональное самосознание, самоуправление и эмпатию).

Следующей конструктой интегративной модели резилиантности является социальная компетентность. На наш взгляд, наиболее значимыми для адаптации являются три блока социальных компетенций. В них были включены: социальное сознание, социальный прогноз (фокастинг) и социальная гибкость.

Одним из важнейших методологических аспектов, касающихся функционирования представленной в данной работе интегративной модели, является устойчивость полученного результата. Именно устойчивый положительный результат относительно того или иного жизненного или профессионального сценария является наиболее значимым концептом в структуре феномена резилиантности. В целях обоснования внутреннего механизма воздействия интегративной модели и достижения устойчивого результата на практике, были рассмотрены имеющиеся в психолого-педагогической литературе интерпретации интегративного подхода. В первую очередь нас интересовало соотношение отрицательного и положительного опыта и некоторые особенности идентификации негативных событий, и их перевода, при помощи оценки и переоценки, на другой качественный уровень.

Интегративные модели характерных черт и эмоций, а также объединяющие эти аспекты вариации могут существовать за рамками многокомпонентных моделей. Данный факт был неоднократно подтвержден

комплексными исследованиями, в частности проведенными американскими исследователями С. Хобфоллом, А. Заутрой [3,4] и др. Интегративный подход, предложенный С. Хобфоллом, по сути, ориентирован на модель консервации ресурсов, в рамках которой позитивные черты и копинговые конструкты рассматриваются как адаптивные ресурсы. В стрессовых ситуациях, данные адаптивные ресурсы взаимодействуют так, чтобы способствовать сохранению индивидуально-личностных ресурсов. С точки зрения данной модели ресурсы являются частью динамического процесса успешности и благополучия человека.

Предполагаемые характерологические ресурсы и копинг, которые входят в состав модели, могут меняться под воздействием стресса. Наличие ресурсного резервуара является для успешности и здоровья человека в подобных обстоятельствах критическим. Речь идет не только о задействовании определенного свойства индивидуума или определенного компонентного сочетания ресурсов, а о более масштабных динамических процессах, которые поддерживают или снижают адаптацию, в нашем случае профессиональную.

Анализ имеющихся подходов позволил нам выделить несколько основных факторов, составляющих базу для консервации необходимых для профессиональной деятельности ресурсов. К ним мы отнесли ресурсы социальной поддержки, личностные ресурсы (самоуважение, социальная компетентность, эмоциональная гибкость и др.) и средовой или контекстуальный фактор.

Таким образом, интегративная многокомпонентная модель развития резилиантности является динамической по своему характеру и предполагает мобилизацию имеющегося «банка» ресурсов, вопреки ресурсному истощению и сопутствующим стрессам. В соответствии с содержательными характеристиками модели, в условиях неблагоприятных или непредвиденных обстоятельств, происходит мобилизация резервного потенциала. Степень воздействия негативных последствий напрямую зависит от предела, в рамках которого человек может ограничить потерю ресурсов. Важную роль в рамках данной модели играет принцип контекстуальности. Контекст эмоционально-аффективного опыта может модифицировать динамические взаимоотношения. Когда контекст безопасен и предсказуем, негативное содержание обрабатывается с учетом негативной и позитивной информации о контексте. Предполагается, что положительная и негативная аффективная информации не перекрывают одна другую и не совпадают в период невыраженного профессионального стресса. Контекст выраженного стресса содержит больше неопределенности, равно как конкретно сфокусированное внимание и упрощенная быстрая оценка сложности и стрессогенности ситуации.

В целях развития адаптивности у будущих преподавателей (иностранных языков), авторами был разработан специализированный курс «Основы социально-профессиональной адаптации», состоящий из краткой теоретической и практической частей. Среди основных принципов, положенных в основу курса, следует отметить принцип проблемности, транзактности,

контекстуальности, «ролевого смещения», накопления положительного опыта и др. В теоретической части представлен материал, раскрывающий содержание и особенности протекания профессиональной адаптации, как первичной, так и вторичной, а также информация о различных факторах, способных предотвращать развитие дезадаптивного поведения (социальной поддержки, резилиантности, способности принимать решения и др.).

Практическая часть представляла собой тренинг по развитию основ адаптивности в условиях профессиональной деятельности. В рамках курса тренинг определялся как полифункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов личности и группы, с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека. Как известно, тренинг обеспечивает приобретение специалистом профессионально важных качеств, умений и их перевод на уровень навыков. Основными функциями тренинга были диагностирующая, корректирующая, профилактическая и функция адаптации. Области применения тренинга в рамках профессиональной деятельности связаны с разрешением прикладных проблем оптимизации профессиональной адаптации, освоением профессиональных и организационных ценностей, новых видов профессиональной деятельности и др. В практической части были предусмотрены задания, ориентированные на развитие трансформационных, продуктивных стратегий; навыков, необходимых для оказания социальной поддержки, развития эмоциональных и социальных компетенций и др. Разработанная серия практических заданий, тематически соответствовала шести областям, в рамках которых чаще всего встречаются несоответствия, соотносимые с профессиональной деятельностью специалистов в сфере преподавания: вознаграждение, справедливость, система ценностей, коллеги и др.

Особенностью практического блока является ориентация заданий на анализ и проработку профессионально-ориентированных, педагогических ситуаций. При этом следует отметить, что восприятие профессиональных ситуаций как опасных, неблагоприятных для жизни или просто напряжённых прямо коррелирует с такими показателями как эмоциональная истощенность, пассивность в решении профессиональных задач, эскейпизм.

Разработанный тренинг включал в себя несколько кейсов для последовательного разбора и анализа проблемных ситуаций, а также специальных заданий на выработку определенной категории копинговых и трансформационных стратегий.

В рамках тренинга происходило деление участников по соответствующим проблемным областям:

- Первая категория относилась к подгруппе с определённым негативным опытом в социально-коммуникативной сфере.

- Вторая подгруппа состояла из участников, имевших проблемы в области эмоциональной саморегуляции.

- Третья подгруппа выявляла значительные проблемы на уровне принятия решений.

Тренинг состоял из двух этапов. Первый этап был ориентирован на развитие эмоциональной и межличностной регуляции, второй этап – на поддержание пролонгированного эффекта предыдущего этапа. Каждая сессия была ориентирована на развитие определённых умений, дефицит в которых прослеживался у участников группы. В первую очередь это распознавание и идентификация своих чувств, далее – управление эмоциями, третий подэтап был ориентирован на толерантный выход из создавшейся ситуации. Далее стратегические действия распределялись следующим образом: принятие собственных чувств и усиление позитивных эмоций, идентификация схем проблемных аспектов межличностных отношений, идентификация конфликта с собственными или текущими задачами, ролевые игры по развитию контроля и самообладания, ролевые игры по определению проблем с гибкостью и самообладанием. Ролевые игры акцентировали внимание на эмоциях, проблемных коммуникативных поведенческих паттернах и новых альтернативных поведенческих клише.

С целью выявления значимости и результативности включенного в образовательную программу нового лекционно-практического курса, внедрение на потоке у будущих специалистов-лингвистов проходило по двум сценариям: для будущих преподавателей иностранных языков курс прослушивался в полном объеме с практикоориентированными заданиями и обучающим тренингом (экспериментальная группа); для будущих специалистов – переводчиков (контрольная группа), курс давался в лекционно-семинарской форме. Причем будущие специалисты из контрольной группы отличались большей волевой регуляцией, развитыми коммуникативными способностями, более высокой когнитивной гибкостью. Данное деление было проведено целенаправленно. В итоге, несмотря на достаточно усредненный уровень развития резилиантности (в нашем случае базового качества для развития адаптивности) в обеих группах по окончании курса, впоследствии у представителей группы, где проходил тренинг, наблюдался небольшой рост. Контрольные опросы в экспериментальных группах проходили по шкале выявления уровня развития резилиантности три раза: на начальном этапе (в начале семестра), по окончании лекционно-практического курса (в конце семестра) и по истечении нескольких месяцев после окончания университета и получения первичного профессионально-ориентированного опыта. Результаты в группах распределились следующим образом: в экспериментальной группе до начала курсов средний уровень резилиантности был равен 3,50, а в контрольной группе – 3,80; по окончании лекционно-практических курсов показатели изменились – 3,43 в экспериментальной группе и 3,88 в контрольной; спустя четыре месяца после окончания университета у участников эксперимента вновь был сделан замер уровня резилиантности, который позволил выявить следующие изменения – у контрольной группы уровень резилиантности несколько снизился до 3,86, а у экспериментальной группы, наоборот, вырос до 3,94. Результаты после рандомизации выглядели следующим образом (Рис. 1):

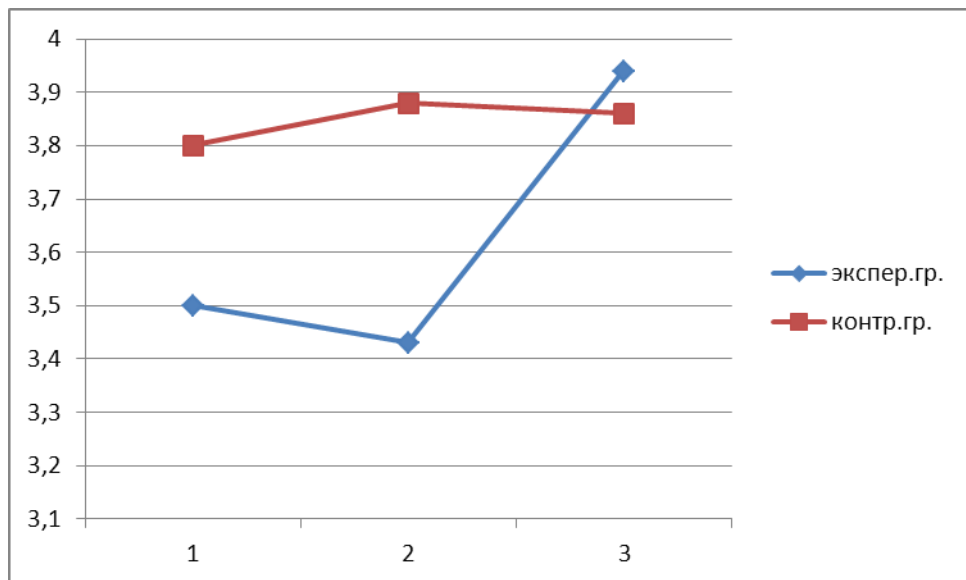


Рис. 1. Показатели уровня развития резилиантности у экспериментальной и контрольной групп после рандомизации.

Выявленные корреляционные связи в рамках разработанного опросника-шкалы подтвердили значимость полученных результатов и валидность методики. Разброс корреляции варьировался в диапазоне между $-0,520$ и $0,890$ ($r=0.005$).

Таким образом, интегративная модель резилиантности является достаточно перспективной в аспекте развития адаптивности у преподавателей. Возможность успешной адаптации определяется личностными ресурсами индивидуальной устойчивости, субъективными характеристиками восприятия и оценки, относящейся к происходящему на фоне контекстуального фактора. Как показал опрос респондентов, эмоциональная окрашенность происходящих событий связана с одной стороны с субъективной значимостью происходящего (мотивацией достижения цели, эмоциональной привлекательностью и т.д.), с другой стороны неопределенностью происходящего, что включает в себя оценку вероятности успешного развития, исходя из последствий того или иного события для человека. Профессиональная дезадаптация чаще всего случается в тех случаях, когда организационная культура образовательного учреждения обуславливает профессиональные ситуации с высокой сложностью ресурсного взаимодействия. Подобные трудности выражаются в расхождении в восприятии целей и ценностей, низкой сплоченности, статусных расхождений. Также негативно на профессиональную адаптацию влияет высокая ресурсная неопределенность и информационный стресс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Валиева Ф.И.** Теоретико-методологические подходы к проблеме индивидуальной устойчивости в аспекте профессионального выгорания. // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Серия 12. – 2010. – № 3. – С. 233-237.
2. **Валиева Ф.И.** Что такое резилиантность? – СПб: Изд-во С.-Пб. Политехн. ун-та, 2013. – 79с.
3. **Hobfoll S.E.** Social and Psychological resources and adaptation//Review of General Psychology. V.6, 2002.P.307-324.
4. **Zautra A.J.** Emotions, Stress and Health. New-York: Oxford University Press. 2009.

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Изучены изменения ценностных ориентаций студентов по социологическим данным последних лет. Представлены результаты исследования ценностных ориентаций современного студента Санкт-Петербургского государственного политехнического университета посредством методики М. Рокича. Раскрыта специфика понятия «ценностные ориентации». Определены значимые терминальные и инструментальные ценности, а также проведен сравнительный анализ потребностей, жизненных целей студентов 1-го и 4-го курсов технических и гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: современный студент; ценностные ориентации; терминальные ценности; инструментальные ценности; потребности; иерархия ценностных ориентаций; жизненные цели.

На современном этапе определился ряд тенденций, характеризующих процесс модернизации вузовского обучения. Среди них следует отметить интеграцию профессиональной и общекультурной подготовки специалистов в единстве с развитием у них индивидуально-личностных качеств, в частности, определение и формирование ценностных ориентаций.

Согласно данным возрастной психологии в период студенчества происходит ускоренное социальное, биологическое и психическое развитие личности, получающее выражение в активном формировании таких процессов, как самопознание и самоопределение, потребностей в индивидуализации, лидерстве, готовности к рефлексии, которые приводят к возникновению ценностно-смысловой системы, где объединены представления о себе и мире. Отличительной чертой данного возрастного периода является глубокий психологический конфликт, так как, с одной стороны, студент стремится определить связи «я - другие», «я - мир», «я - история», «я - современность» и др., с другой – он еще только начинает пробовать различные социальные роли, обретая опыт в различных сферах общения, включая профессиональную. В этой связи, особую актуальность обретает изучение ценностных ориентаций, идеалов, предпочтений, интересов и отношений к ним студенческой молодежи как социокультурной группы.

В данной статье под ценностными ориентациями понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и мировоззренческих ориентиров [3]. «Развитые ценностные ориентации – признак зрелости личности, показатель меры ее социальности... Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных

ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам; способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции; противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении; неразвитость ценностных ориентаций – признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности ...» [4: 720]. Иначе говоря, ценностные ориентации вырабатывают жизненную позицию и регулируют не только настоящее состояние личности, но и ее цели, задачи и идеалы в будущем.

По мнению М.Рокича, ценности личности характеризуются следующими признаками:

- истоками ценностей, которых прослеживаются в культуре, обществе и личности;
- влиянием ценностей, что прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
- общим числом ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- тем, что все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- ценности организованы в системы [5].

На современном этапе выделяют четыре основных типа систем ценностей:

- смысложизненную систему, объединяющую ценности человеческой жизни, определяющую цели бытия, человеческой сущности, ценности свободы, правды, красоты, то есть общечеловеческие ценности;
- витальную систему – это ценности сохранения и поддержания повседневной жизни, здоровья, безопасности, комфорта;
- интеракционистскую систему – это ценности и суждения, важные в межличностном и групповом общении: хорошие отношения, спокойная совесть, власть, взаимопомощь;
- социализационную систему – ценности, которые определяют процесс формирования личности: социально одобряемые и наоборот [1].

С целью выявления иерархии ценностных ориентаций современных студентов нами было проведено диагностическое исследование посредством методики, предложенной М.Рокича и апробированной Д.А.Леонтьевым [2].

Основой данной методики служат два класса ценностей – терминальные и инструментальные. Терминальные ценности М. Рокич трактует как убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, а инструментальные ценности определены как убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации [5]. Это деление соответствует традиционному делению на **ценности - цели и ценности – средства**. Состав ценностных ориентации каждого вида одинаков для всех людей, разница наблюдается только в степени важности конкретной цели для

каждого человека. Терминальные и инструментальные ценностные ориентации ранжируются отдельно. Качественный анализ результатов исследования дает возможность оценить жизненные идеалы, иерархию жизненных целей, ценностей-средств или представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона.

В число респондентов включены испытуемые в количестве 100 человек - студенты гуманитарных специальностей (институт прикладной лингвистики, гуманитарного образования) и студенты технических специальностей (инженерно-строительный институт, институт металлургии, машиностроения и транспорта) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (возраст испытуемых студентов 1 и 4 курсов, составляет от 18 до 22 лет).

Обратимся к результатам тестирования студентов гуманитарных и технических специальностей по терминальным ценностям (см.таблицу 1)

Таблица 1

Результаты диагностирования терминальных ценностей

Терминальные ценности	Студенты гуманитарных специальностей (%)		Студенты технических специальностей (%)	
	1	4	1	4
	курс			
здоровье	35	26	18	15
развитие	10	12	34	29
любовь	10	12	10	9
интересная работа	18	19	17	21
семья	27	31	28	26

Итак, первое место в списке предпочитаемых испытуемыми терминальных ценностей занимает здоровье (физическое и психическое). Эта ценность для большинства студентов гуманитарных специальностей занимает первое ранговое место, но для 9% испытуемых студентов 4 курса является менее значимой. У студентов технических специальностей на первом месте стоит развитие, хотя на 4 курсе эта ценность для 5% студентов менее важна. Это означает, что потребность реализуется, и её ценность потеряла своё значение.

На втором месте у студентов гуманитарных специальностей находится интересная работа, у студентов технических направлений – счастливая семейная жизнь.

Таким образом, в иерархии терминальных ценностей абсолютно доминируют следующие ценности:

- здоровье (физическое и психическое);
- счастливая семейная жизнь;
- интересная работа;

- развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование).

Сравнительный анализ результатов исследования показал, что потребность в здоровье занимает ведущее место в иерархии жизненных ценностей. Однако выяснилось и то, что между потребностью студентов в здоровье и усилиями, направленными на его формирование и сохранение, существует явное несоответствие.

Потребность в счастливой семейной жизни у большего количества испытуемых объясняется тем, что основную часть студентов гуманитарных специальностей составляют девушки, которые уже создали или собираются создать свою семью и соответственно это для них является наиболее важным в жизни.

Рассмотрим итоги диагностирования студентов гуманитарных и технических специальностей в аспекте инструментальных ценностей (см.Таблицу 2).

Таблица 2.

Результаты диагностирования инструментальных ценностей

Инструментальные ценности	Студенты гуманитарных специальностей (%)		Студенты технических специальностей (%)	
	1	4	1	4
	курс			
жизнерадостность	14	11	19	16
ответственность	22	21	17	21
исполнительность	20	18	27	29
образованность	26	35	23	19
честность	18	15	14	15

В иерархии инструментальных ценностей, как у студентов гуманитарных специальностей, так и у студентов технических специальностей абсолютно доминируют следующие ценности:

- образованность;
- ответственность;
- честность.

Следующее ранговое место разделили такие ценности, как:

- исполнительность;
- воспитанность;
- жизнерадостность.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования свидетельствуют, что для современной студенческой молодежи преобладающими становятся инструментальные ценности, в частности

ответственность, исполнительность, целеустремленность и др. Образованность как ценность является для студентов самым значимым средством достижения жизненных целей, в качестве которых приоритетно выступают счастливая семейная жизнь, развитие (постоянное физическое и духовное самосовершенствование) и здоровье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гаврилюк В.В., Трикоз, Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социол.исслед. – 2002. – №1. – С.96-105.
2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М., 1992.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия/ Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем.слово», 2005. – 720с.
4. Философский энциклопедический словарь. М., 1989.
5. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change. – San. Francisco, 1972.

УДК: 372.881.111.1

Дроздов С.В.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

МОТИВАЦИЯ И МОТИВЫ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 100400 ТУРИЗМ)

В данной статье анализируется роль мотивации и мотивов как факторов педагогической стратегии, проанализированы научные подходы к данным понятиям, приведен алгоритм диагностики мотивов обучения в вузе и по специальности, проанализированы результаты проведенных опросов и тестов, проанализирована роль профессиональной мотивации с использованием принципов контекстного подхода в обучении. На основании проведенного исследования сделаны практические выводы.

Ключевые слова: диагностика мотивации; потребность в активности, анкета; сравнительный анализ; профессиональные мотивы, стратегия обучения.

Начиная процесс обучения предмету (в нашем случае – английскому языку) на качественно новом для студента-первокурсника уровне, преподаватель должен структурировать этот процесс, базируясь на определенных основах. К таким основам можно отнести: материалы ФГОС ВПО, формируемые компетенции, применяемые в обучении подходы (лично-деятельностный, коммуникативный, культурологический и др.) и некоторые другие.

Диагностика мотивации на начальном этапе (перед непосредственным обучением) необходима для понимания причин поступления студента на

данную специальность. Основываясь на результатах опроса, педагог может скорректировать предполагаемый процесс и содержание обучения в зависимости от преобладающего мотива или мотивов: приобретение знаний (любопытность и стремление к знаниям), овладение профессией (стремление овладеть профессиональными навыками и компетенциями) или получение диплома (стремление формального получения диплома, формального усвоения знаний).

Существенным представляется определение отношения студентов не только к будущей специальности, но и к дисциплине «иностранный язык», являющейся обязательным компонентом профессиональной подготовки. Анализ данной информации позволит педагогу оценить степень осознанности изучения иностранного языка, то есть степень понимания студентами роли иностранного языка в их жизни, а также осознание прагматического аспекта владения иностранным языком в будущей профессиональной деятельности.

Основываясь на двух вышеупомянутых показателях (отношению к высшему образованию в целом и предмету «иностранный язык», в частности), преподаватель сможет выстроить дальнейшую педагогическую стратегию.

Теме мотивации в образовании посвящено значительное количество психологических и методических работ, к ним можно отнести труды Л.И. Божович [2], В.К. Вилюнаса [3], И.А. Зимней [4], В.А. Иванникова [5], Е.П. Ильина [6], Д.А. Кикнадзе [7], Л.П. Кичатинова [8], А.Г. Ковалева [9], А.Н. Леонтьева [10], А. Маслоу [11], А.Б. Орлова [12], Р.А. Пилюян [13], К.К. Платонова [14], Х. Хекхаузена [16], В.Д. Шадрикова [17] и др.

Педагог, занимающийся проблемой мотивации, ее диагностирования и корректировки, сталкивается, прежде всего, с терминологической проблемой: как трактовать понятия «мотивация» и «мотив». Одни ученые рассматривают эти понятия как тождественные и употребляют синонимично. Другие дифференцируют данные термины, рассматривают мотивацию как процессы, определяющие активность человека [12].

Термин «**мотив**» не имеет единой трактовки в научном мире. Х. Хекхаузен понимает под этим термином потребности, побуждения и склонности [16], А. Маслоу – установки [11], К.К. Платонов – проявления личности [14]. В.К. Вилюнас предлагает перейти от «мотива» к «побудителям активности» [3].

Понятие «мотив» тесно связано с так называемыми ценностными диспозициями. Исследователи отмечают, что любая деятельность человека (или животного) целенаправленна, то есть, детерминирована определенной потребностью, представлением достигаемой цели и комплексом принимаемых мер для достижения поставленной цели. Цель и следствия достижения цели значимы для субъекта действия, то есть проявляются ценностные диспозиции. И в этом случае понятие «мотив» включает в себя такие характеристики как: склонность, стремление, побуждение, потребность, влечение. Все вышеперечисленные составляющие подразумевают под собой ценностный компонент совершения действия.

Обратимся к толкованию термина «мотив» в толковых словарях. Психологический словарь А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, со ссылкой на лат. *movere* (приводить в движение, толкать), определяет мотив как разного рода побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта или предметнонаправленная активность определенной силы. Также мотив трактуется как побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется или осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [1]. В Оксфордском толковом словаре по психологии «мотив» определяется как состояние возбуждения, которое побуждает организм к действию или рационализация, подтверждение или оправдание, которое человек представляет как причину своего поведения. Иногда термин «мотив» употребляется для обозначения общей глобальной установки, как, например, во фразе: "Его действия отражают альтруистические мотивы" [1].

Анализ данных определений позволяет сформулировать наше представление о термине «мотив» и понятии, которое данный термин обозначает. Под «мотивом» мы будем считать осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности.

Стоит заметить, что целенаправленные действия детерминированы не любыми возникающими мотивами, а наиболее сильными на данный момент для индивида, то есть речь идет об иерархии мотивов. В соответствии с этим индивид предпринимает ряд действий, направленных на достижение предполагаемого (желаемого) целевого состояния. В дидактике с этим связана еще одна проблема: актуализация (выдвижение на первый план) мотива к учению.

Определившись с целями, прогнозируемыми последствиями, ценностной составляющей достижения цели и потребностью, индивид предпринимает комплекс мер по достижению поставленной цели, что мыслится как **мотивация**. При этом, встретив на пути достижения цели препятствие, индивид может избрать другой путь, иногда обходной, но сохраняя целенаправленность своих действий.

Обратившись к профессиональным толковым словарям по психологии можно найти различные дефиниции термина «мотивация».

Психологический словарь А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского предлагает определить понятие мотивации как побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность [1].

Словарь психиатрических терминов (В.М. Блейхер, И.В. Крук) предлагает определения, основываясь на происхождении слова «мотивация» (англ. *motive* – повод, мотив, побуждение): мотивы, побуждающие к деятельности, вызывающие активность организма, определяющие ее направленность, то есть подчеркивается совокупность мотивов, побуждающих к конкретной деятельности.

По психологическим критериям различают 3 класса мотивирующих факторов: потребности и инстинкты как источники психической активности; мотивы, определяющие направленность поведения, деятельности; эмоции,

субъективные переживания (стремления, желания и т.п.) и установки, осуществляющие регуляцию поведения [1].

Оксфордский толковый словарь по психологии определяет «мотивацию» как «...внутреннее состояние организма, побуждающее или ведущее ... к действию. В этом смысле мотивация – побудитель поведения» [1]. Как видим, данное определение тесно связано с определением термина «мотив», то есть речь идет о практически синонимичном употреблении обоих терминов.

Во всех вышеприведенных определениях есть общий смысл, определяющий понятие «мотивация»: побуждение (или побуждающее состояние организма), детерминирующее активность организма и ее направленность.

Таким образом, можно сделать вывод, что «мотивация» – побуждение (или побуждающее состояние организма), детерминирующее активность организма и ее направленность. При этом данное побуждающее состояние может быть создано извне, то есть воздействием другого человека (окружение, друзья, родители, яркие примеры, педагоги и др.) «Мотив» – осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности. В нашем исследовании мы употребляем данные термины практически синонимично, понимая, однако, что «мотив» – это, скорее, статичный фактор, определяющий причину деятельности, а «мотивация» целенаправленные действия по достижению определенной цели.

Планирование будущей педагогической стратегии следует начинать, основываясь на ряде факторов, которые должны быть обязательно учтены педагогом-практиком. Во-первых, студенты-первокурсники приходят получать знания по определенной специальности уже с какой-то целью, ведь любая активность человека целенаправленна, соответственно присутствует внутреннее побуждение, которое сформировалось в сознании именно этого индивида. Во-вторых, в жизни каждого присутствуют внешние факторы (мнение сверстников, полученный опыт, давление или пожелания родителей и т.д.), которые влияют на поведение индивида, его пути достижения цели, целеполагания в целом. То есть необходимо определить, чем руководствуется будущий студент при выборе той или иной профессии: внутренними или внешними мотивами.

Ученые-психологи предпринимают попытки классифицировать учебные мотивы, определяя при этом причины, которые осложняют процесс классификации. К таковым причинам можно отнести следующие:

– неизвестность всех мотивов включения индивида в учебную деятельность, то есть не ясно, что лежит в основе заинтересованности ученика в получении соответствующих навыков, умений, знаний;

– необходимость учета индивидуальности в учебном процессе при предъявлении материала, то есть то, что у одного студента вызывает интерес, может быть для другого полностью индифферентно;

– изменчивость мотивов с возрастом, основанная на индивидуальном психологическом развитии, так как смена одних ценностей другими приводит к смене мотивов [6: 264-269].

Наиболее полную классификацию целевых учебных мотивов студентов приводит Е.П. Ильин. По его мнению, мотивы обучаемых в вузах можно разделить следующим образом: «профессиональные», «личного престижа», «прагматические» (получение диплома о высшем образовании), «познавательные» [6: 265].

Ввиду того, что первая часть нашего исследования проводилась на начальном этапе обучения, когда студенты не были знакомы друг с другом, то было решено мотив «личного престижа» не учитывать на входном тестировании.

Так как в трудах Е.П. Ильина не было отмечено авторской анкеты, касающейся учебной целевой мотивации, перед нами была поставлена задача поиска и выбора материалов другого автора. Анкета должна соответствовать вышеперечисленным доминирующим мотивам в обучении.

В качестве практической методики определения целевых мотивов учения нами была выбрана методика Т.И. Ильиной [6: 433-434], в которой в качестве критериев выбраны следующие: «приобретение знаний» (любопытность и стремление к знаниям); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными навыками и компетенциями); «получение диплома» (стремление формального получения диплома, формального усвоения знаний). Как видим, данные критерии перекликаются с классификацией учебных мотивов Е.П.Ильина (профессиональные, прагматические, познавательные).

Методика представляет собой письменную анкету, целью которой является выявление целевой учебной мотивации: познавательная (I), профессиональная (II) и формальная (III). В данной анкете учащийся должен ответить на некоторые утверждения, которые нацелены на выявление определенного вида мотивации (I, II или III) как преобладающего и остальных как сопутствующих. Согласие или несогласие с утверждениями анкетиремый отмечает с помощью знаков: «+» или «-». Некоторые утверждения (под номерами 5, 13, 30 и 39) не имеют отношения к целям анкеты и являются «маскировочными». В результате, преподаватель обладает информацией о том, какие цели преследуют студенты того или иного направления, получая высшее образование. Таким образом, мы понимаем, какие цели студентов нуждаются в корректировке.

Тестирование студентов проводилось на базе РГПУ им. А.И. Герцена. Экспериментальным факультетом был выбран факультет управления, интересующее нас направление обучения – 100400 Туризм. Группа состояла из тридцати пяти человек и была разделена на две языковые подгруппы.

В процессе анализа результатов выяснилось, что студенты демонстрируют все три вида мотивации в разной степени проявления, для обобщения результатов анкетирования было решено обозначать:

1. повышенный уровень мотивации (если результаты ответов студента превышали 65% от максимально возможного количества баллов, которые можно набрать);

2. пограничный уровень мотивации (если результаты находились в пределах от 45 до 65% от максимально возможного количества баллов);

3. сниженный уровень мотивации (если результаты ответов студента не превышали 45% от максимально возможного количества баллов).

Данная градация так же была введена для полного и точного определения процентного соотношения мотиваций, что позволит нам в дальнейшем понять, какой вид мотивации стоит развивать и насколько интенсивно должна быть проведена работа в этом направлении.

Приведем несколько примеров утверждений:

1. «Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии» [б: 433].

2. «Мой выбор данного вуза окончателен» [б: 434].

3. «Для продвижения по службе мне необходимо высшее образование»[б: 434].

Вопросы относятся к I, II и III шкале мотиваций соответственно. Как видно из формулировки утверждений, в анкете отсутствует «маскировка» вопросов, подмена понятий или двойственность трактовки (которые побудили бы студента ответить неверно), поэтому можно считать результаты, полученные в результате проведения данного эксперимента, подлинными.

Согласно методике Т.И. Ильной и предложенными нами уровнями проявления мотивации в двух группах специальности 100400 Туризм (16 и 18 человек) был проведен опрос в письменной форме, который показал следующие результаты, представленные в Таблице 1:

Таблица 1.

Диагностика уровня мотивации

Номер подгруппы/ Критерий	I приобретение знаний	II овладение профессией	III получение диплома
1 подгруппа	75% проявили повышенный уровень мотивации 25% показали пограничный уровень мотивации сниженного уровня мотивации никто не показал	60% показали повышенный уровень мотивации 15% проявили пограничный уровень мотивации 25% сниженный уровень мотивации	85% проявили повышенный уровень мотивации (максимальный) 10% – пограничный уровень мотивации 5% – сниженный уровень мотивации
2 подгруппа	46% проявили повышенный уровень мотивации 30% показали пограничный уровень мотивации 24% сниженный уровень мотивации	28% показали повышенный уровень мотивации 15% проявили пограничный уровень мотивации 57% сниженный уровень мотивации	99.4% проявили повышенный уровень мотивации меньше 1% – сниженный уровень мотивации пограничного результата никто не показал

Из приведенной таблицы следует, что очень развита мотивация получения диплома и формального усвоения знаний. Также Т.И. Ильина раскрывает значение данного критерия как стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

Также из таблицы видно, что у большинства студентов проявляется желание в получении знаний в целях саморазвития, что является неоспоримым плюсом для дальнейшего изучения иностранного языка.

Согласно комментариям к методике Т.И. Ильиной, если преобладают мотивы первой и второй группы (I и II), то студент адекватно выбрал профессию и получает от нее удовольствие. Опираясь на результаты опроса, необходимо заметить, что доминирующими мотивами являются мотивы любознательности и получения диплома, но не мотив приобретения профессиональных знаний. Такова статистическая информация, полученная в начале первого семестра обучения в вузе.

Итак, исходя из вышеприведенных данных, были сделаны следующие выводы:

- 1) Доминирующая мотивация – мотивация получения диплома, что отрицательно отражается на отношении студентов к образованию, то есть ученики стремятся получить формальные знания, а не стать профессионалами в выбранной сфере.
- 2) Мотивация получения профессионально-направленных навыков и компетенций является самой низкой, что говорит о неосознанности выбора профессии, а так же об отсутствии стремления стать специалистом в данной области. Это и становится одним из краеугольных пунктов нашего дальнейшего исследования.
- 3) Стремление к получению знаний находится на втором месте, согласно статистике. Приведенный факт говорит о том, что можно использовать изучение иностранного языка (английского) для повышения мотивации второй группы и, безусловно, для изучения иностранного языка.

В дальнейшем было принято решение провести среди данных студентов дополнительный тест под названием «Анкетирование терминальных ценностей» [2], который позволяет выявить преобладающие жизненные ценности и сферы активности студентов. Таким образом, мы можем оперировать новыми данными, указывающими на те мотивы, которые оказывают влияние на учебный процесс на пути достижения цели (получение высшего образования).

Следующие ценностные ориентации диагностируются в тесте «Анкетирование терминальных ценностей»:

1. собственный престиж;
2. высокое материальное положение;
3. креативность;
4. активные социальные контакты;
5. развитие себя;
6. достижения;

7. духовное удовлетворение;
8. сохранение собственной индивидуальности.

Данная анкета позволяет также установить, какие сферы жизни являются преобладающими для реализации личности студента. Можно разделить эти сферы на: профессиональную, образовательную, семейную, общественную и развлекательную [2].

Анкета требует письменного выполнения и представляет собой 80 утверждений, которым испытуемый должен присвоить оценку (от 1 до 5), в зависимости от степени важности. Примеры утверждений:

1. Учиться, чтобы «не зарывать свой талант в землю».
2. Учиться, чтобы не отстать от людей Вашего круга в образовании.
3. Иметь высокооплачиваемую работу.

Ответы на вышеприведенные утверждения влияют на результаты в сфере обучения и образования и материального положения [там же].

После анализа выполненного теста были получены следующие результаты: у 76% опрошенных преобладающим мотивом в получении образования является «высокое материальное положение», 68% показали высокий результат в сохранении собственной индивидуальности, 52% – в достижениях. Данные результаты свидетельствуют о том, что образование большинством мыслится как средство достижения материального благополучия, при этом невысок уровень социализации индивидов. Также стремление к достижению результатов (в том числе и учебных) достаточно хорошо развито. Необходимо отметить, что подавляющее большинство опрошенных на первые по значимости позиции ставит удовлетворение материальных потребностей, нежели духовных.

Основываясь на результатах, были сделаны следующие выводы:

1. В достижении главной цели (получении диплома) студенты руководствуются мотивом материального благополучия. Это говорит о том, что достаток является главным условием жизненного благополучия.

2. Мотив сохранения собственной индивидуальности свидетельствует о необходимости индивидуализации обучения, так как опрошенный контингент старается быть оригинальным, не нарушая собственных жизненных принципов.

3. Высокий уровень по шкале «Достижения» доказывает, что студенты ставят перед собой в учебном процессе конкретные цели (хорошо осознаваемые) и стремятся к их достижению в максимальной степени.

Необходимо отметить, что лишь 5% студентов показали хороший результат по шкале «Развитие себя», что говорит о недостаточном стремлении контингента к самосовершенствованию, повышению профессиональных навыков, развитию себя в профессиональной сфере и реализации собственного потенциала [2].

На следующем этапе необходимо выяснить, как указывалось ранее, какие мотивы доминируют в изучении языка. На первом занятии по иностранному языку (английскому) был проведен устный опрос в двух подгруппах (шестнадцать и восемнадцать человек соответственно). Перед студентами были поставлены следующие вопросы: «Является ли изучение

иностранный язык (в частности английского) важным?», а так же «В каких сферах жизнедеятельности использование иностранного языка необходимо?». Так же было необходимо обосновать свою точку зрения. Как показал анализ результатов опроса, ни один из студентов не смог дать обоснованного ответа на поставленные вопросы, малое количество студентов (менее 1%) смогли привести примеры (отличные от общепринятых), в которых знание иностранного языка необходимо, что является показателем несформированности мотивации, связанной с изучением иностранного языка.

Далее студентам был задан вопрос: «Какова цель изучения иностранного языка для Вас?» – и дана альтернатива (приоритет перед другими при приеме на работу, продолжение учебы в будущем, личная заинтересованность, изучение языка необходимо для профессионального становления и развития). По результатам проведенного опроса изучение и владение английским языком для большинства является приоритетом перед другими при приеме на работу (63%), личная заинтересованность (27%), продолжение учебы в будущем (8%), изучение языка необходимо для профессионального становления и развития (2%). Таким образом, налицо преобладание прагматических и познавательных мотивов перед профессиональными.

Следуя выводам Вербицкого А.А. (приведенным в работах, которые посвящены контекстному подходу в обучении) о том, что в системе высшего образования необходимо менять мотивационную базу, и познавательная мотивация должна быть изменена на профессиональную, мы признаем, что профессиональные мотивы и профессиональная мотивация студентов требуют значительного внимания со стороны педагогов (иностранного языка, в частности) в процессе обучения.

Подводя вывод всему вышесказанному, необходимо отметить, что приведенный в статье пример диагностики мотивационной сферы учащихся позволяет педагогу наиболее ясно представить причины поступления выпускника школы на данную специальность, что, в свою очередь, позволит сформировать педагогическую стратегию, направленную на повышение профессионально-познавательной мотивации. В числе предметов особая роль принадлежит дисциплинам гуманитарного цикла, и в частности, такой дисциплине как *иностранный язык*, развивающий и воспитательный потенциал которой неоспорим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алмазова Н.И. Гуманитарная среда технического вуза. – СПб.: СПбГПУ, 2010. – 138 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 398 с.
3. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990. – 283 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 382 с.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: МГУ, 1991. – 142 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб. [и др.]: Питер, 2000. – 508 с. – (Серия "Мастера психологии").
7. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание. – М.: Мысль, 1968. – 147 с.

8. **Кичатинов Л.П.** Формирование мотивов деятельности школьников. – Харьков.: Юго-Восток, 2001. – 122 с.
9. **Ковалев А.Г.** Психология личности. - М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
10. **Леонтьев А.Н.** Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
11. **Маслоу А.Г.** Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 477 с.
12. **Орлов А.Б.** Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Академия, 2002. – 272с.
13. **Пилюян Р.А.** Мотивация спортивной деятельности. – М.: Наука, 1984. – 198 с.
14. **Платонов К.К.** Занимательная психология. – СПб.и др. : Питер Пресс, 1997. – 284 с.
15. **Платонов К.К.** Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
16. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. – 408с.
17. **Шадриков В.Д.** Психология деятельности и способности человека. – М.: корпорация «Логос», 1996. – 318 с.

Список использованных электронных ресурсов

1. Мир психологии [Электронный ресурс]. – СПб., 2013. – Режим доступа: <http://persev.ru/motiv>, свободный. – Загл. с экрана. – На рус. яз.
2. Опросник терминальных ценностей [Электронный ресурс]. – Спб., 2011. – Режим доступа: <http://www.acme-alr.com/?p=386>, свободный. – Загл. с экрана. – На рус. яз.

УДК 378.147.015.3:811.111

Кабанова Е.А.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

**ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ**

Статья посвящена исследованию познавательной мотивации студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета при изучении английского языка. Представлены различные взгляды на определение мотивации, ее структуры и взаимосвязь с процессом обучения. Рассмотрены внешние и внутренние мотивы при изучении иностранного языка, проанализированы результаты опроса, проводившегося среди студентов первых курсов неязыковых специальностей. Дана оценка групповой деятельности, обеспечивающей повышение мотивации обучающихся.

Ключевые слова: познавательная мотивация; широкие познавательные мотивы; учебно-познавательные мотивы; мотивы самообразования; мотивы внутренние и внешние; отрицательные и положительные мотивы; опрос мнений студентов.

В связи с расширением международных контактов в настоящее время возникает большая потребность во владении иностранным языком, что является неотъемлемым свойством современного конкурентоспособного специалиста. По мнению исследователей, «возрастает роль личных контактов людей, а, следовательно, – вербальной коммуникации, в том числе

межнациональной, которая требует знания иностранного языка» [2: 122] Отсюда повышается интерес к изучению иностранного языка, и здесь понятие мотивации выходит на первый план.

Термин "мотивация" представляет более широкое понятие, чем термин "мотив". Мотивация используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначение системы факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [3]. Действия человека исходят из определенных мотивов и направлены на определенные цели. Мотив – это то, что побуждает человека к действию. Не зная мотивов, нельзя понять, почему человек стремится к одной, а не другой цели, нельзя, следовательно, понять подлинный смысл его действий.

Скаткин М. Н. выделяет следующие познавательные мотивы по уровням: широкие познавательные мотивы (проявляются как ориентация от самого процесса учения и его результатов, познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности), учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов); мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний) [5]. Первичное представление о преобладании и действии тех или иных познавательных мотивов можно составить, наблюдая отношение студентов к обучению. Оно обычно характеризуется активностью, в структуре которой выделяются следующие компоненты: готовность выполнять учебное задание, стремление к самостоятельной деятельности, сознательное выполнение заданий, систематичность обучения, стремление повысить свой личный уровень.

Изучая познавательные мотивы, исследователи пришли к выводу о существовании познавательной мотивации, то есть системы потребностей, мотивов и целей, которые отражают побуждение к учению, позволяют активно стремиться к пониманию общих знаний, к овладению учебно-познавательными умениями [4].

Учебная деятельность всегда полимотивирована. Среди мотивов познавательной мотивации выделяются мотивы внутренние и внешние. Примерами внутренних мотивов могут служить:

- мотив достижения, который вызван стремлением студента достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка, например, для отличных оценок, получения диплома и т. д.;

- мотив самоутверждения – это стремление утвердить себя, получить одобрение других людей: студент учит иностранный язык, чтобы получить определенный статус в обществе;

- мотив идентификации, то есть стремление человека быть похожим на другого человека, а также быть ближе к своим кумирам и героям (например, чтобы понимать тексты песен любимой группы);

- мотив аффилиации, то есть стремление к общению с другими людьми: студент может учить иностранный язык, чтобы общаться с иностранцами;

- мотив саморазвития – это стремление к самоусовершенствованию: иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития;

- просоциальный мотив – связан с осознанием общественного значения деятельности: студент изучает иностранный язык, потому что осознает социальную значимость учения.

Таким образом, внутренняя мотивация связана непосредственно с самим предметом, а не с внешними обстоятельствами. Её еще часто называют процессуальной мотивацией. Человеку нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения, вознаграждений и т. д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

В системе мотивов внешние и внутренние мотивы переплетаются. При внутренней мотивации побуждающей силой является познавательный интерес, связанный с данной деятельностью. В этом случае получение новых знаний выступает не как средство достижения цели, а как сама цель деятельности [6]. Учащийся непосредственно вовлечен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение.

Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей. Это может быть получение хорошей оценки (аттестата, диплома), получение стипендии, подчинение требованиям преподавателя или родителей, получение похвалы, признания товарищей и др. При внешней мотивации учащийся, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмысленность происходящего, либо его активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для учащегося лично значимым. Внутренние и внешние мотивы, в свою очередь, можно подразделить на отрицательные и положительные.

Асеев В. Г. считает, что важной особенностью мотивации человека [1] является двуmodalное, положительно-отрицательное ее строение. Две модальности побуждений (в виде стремления к чему-либо и избегания, в виде удовлетворения и страдания, в виде двух форм воздействия на личность — поощрения и наказания) проявляются во влечениях и непосредственно реализуемой потребности, с одной стороны, и в необходимости, с другой.

Таким образом, в случае прогнозирования возможности удовлетворения потребности возникают положительные эмоциональные переживания, в случае же планирования деятельности как объективно заданной необходимости (в силу жестких обстоятельств, социального требования, обязанности, долга, волевого усилия над собой) могут возникнуть отрицательные эмоциональные переживания. К примеру, конструкция «если, я буду учить английский, то получу на экзамене отлично» – это

положительная мотивация. Конструкция «если я буду учить английский, то сдам экзамен, и меня не отчислят» – отрицательная.

При изучении вопроса познавательной мотивации нами был проведен опрос среди студентов первых курсов неязыковых специальностей СПбГПУ с целью выявления мотивов в процессе изучения английского языка. Было опрошено 150 студентов, в качестве способа опроса был выбран метод случайной выборки. Ответы студентов оказались следующими:

«Хочу устроиться на хорошую работу, иметь успешную карьеру» – 37 %

«Учу, чтобы общаться с иностранцами во время путешествий» – 26 %

«Учу, потому что интересно» – 17 %

«Учу, только потому, что это нужно по учебной программе» – 10 %

«Учу, чтобы не отчислили» 10 %

Как видно из результатов опроса, подавляющая часть студентов показала наличие мотива самоутверждения («Хочу устроиться на хорошую работу, построить успешную карьеру») и аффилиации («Учу, чтобы общаться с иностранцами во время путешествий»). Из этого можно сделать вывод о том, что основная часть студентов имеет положительную мотивацию, связанную с потребностью получить приятные эмоциональные переживания (построить успешную карьеру, общаться с иностранцами). Небольшая часть студентов имеет внутреннюю мотивацию – изучают английский язык, потому что это им интересно. И лишь малая часть показала мотив просоциальный («нужно по учебной программе», «чтобы не отчислили»). Данный мотив входит в разряд отрицательной мотивации, т.к. несет неприятные эмоциональные переживания.

Таким образом, возникает вопрос о повышении уровня познавательной мотивации у той части студентов, которые изучают предмет в силу социальных обстоятельств.

Очень часто студенты первых курсов, обучающиеся в одной группе, обладают разным уровнем знаний, что влияет на отношение к процессу обучения. Как правило, те студенты, которые изучают предмет ради зачета или сдачи экзамена, имеют более низкие знания, чем остальные и поэтому чувствуют отрицательные эмоциональные переживания, что в дальнейшем сказывается на процессе усвоения и на общем отношении к предмету. У таких студентов наблюдается мотив необходимости, он не может привести к успехам в учении, и его осуществление требует насилия над собой, что при слабом развитии волевой сферы приводит к нерегулярному посещению занятий, поэтому повышение уровня положительной мотивации очень важно для успешного обучения студента.

Для формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности необходимо учитывать следующие факторы:

— содержание учебного материала;

— организация учебной деятельности;

— коллективные формы учебной деятельности;

Содержание обучения выступает для студентов в первую очередь в виде той информации, которую они получают от преподавателя и из учебной

литературы. Поэтому, давая учебный материал (например, тему для обсуждения), нужно учитывать имеющиеся у студента данного возраста потребности и знания (например, не стоит обсуждать тему, связанную с работой в организации или поиске работы, со студентами первых курсов, т.к. не все имеют представление о данном вопросе.) Также материал должен быть достаточно иллюстрированным, обладать мотивирующей силой, способствующей пробуждению интереса к учению.

Организация учебной деятельности играет немаловажную роль в процессе обучения. Необходимо четко сформулировать поставленные перед студентом задачи, чтобы избежать недопонимания и впоследствии боязни потерпеть неудачу. Что касается коллективной (групповой) формы деятельности, то она создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных студентов, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись осуждению со стороны товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

Отсюда можно прийти к выводу, что необходимо подбирать учебный материал и способы работы с ним, учитывая факторы, влияющие на познавательную мотивацию. И тогда можно будет повысить уровень познавательной мотивации всех групп студентов: с положительными и отрицательными мотивами обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Асеев В.Г.** Проблема мотивации и личность. // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – 122 с.
- 2. Готлиб Р. А.** Социальная востребованность знания иностранного языка // Социологические исследования. – 2009. – № 2, –С. 122–127.
- 3. Ильин Е.П.** Мотивация и мотивы. – М.,2000. – 512 с.
- 4. Лукьянова М.И., Калинина Н.В.** Учебная деятельность школьников: сущность и возможность формирования. – Ульяновск-Томск, 2003. – 64 с.
- 5. Скаткин М.Н.** Проблемы современной дидактики. – М.:Педагогика 1980.-90 с.
- 6. Хайруллин Ф.Г.** Некоторые проблемы формирования профессиональных интересов молодежи. //Мотивация жизнедеятельности студента. Таллин: 2000. – С.69-75.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 350.87.45.333

Счисляева Е.Р., Хватов Ю.А., Хватова Т.Ю.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ В ОБУЧЕНИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА

Статья посвящена вопросу интеграции ИКТ в преподавание в СПбГПУ на примере платформы «MOODLE». Доказывается необходимость внедрения новых технологий в обучение как основы повышения конкурентоспособности вуза и интеграции в международные образовательные процессы. Рассматривается успешный пример применения возможностей «MOODLE» в преподавании курса «Математика» для студентов бакалавриата, приводятся методические рекомендации к разработке электронных материалов для курса, пример теста, структура индивидуальных заданий. В заключении приводится краткий анализ причин недостаточного применения ИКТ, среди которых и «барьеры вхождения», и человеческий фактор, и культурные аспекты, а также отсутствие четкой стратегии внедрения ИКТ в учебный процесс.

Ключевые слова: конкурентоспособность; высшее образование; учебно-методический комплекс; ИКТ; «MOODLE».

Современное общество претерпело значительные и необратимые изменения под воздействием глобализации и развития компьютерных технологий. Интернет открыл доступ к информационным ресурсам, которые ранее были недостижимы, и позволил пользователям всех поколений участвовать в глобальных компьютерных сообществах в реальном времени. Молодое поколение (так называемые поколения Y и Z) интегрировало Интернет практически в каждый аспект своей повседневной жизни; его представителям комфортно использовать новейшие технологии и они хотят иметь возможность отслеживать виртуальные потоки информации в любой момент времени и в любом месте. Многие исследователи выдвигают тезис, что информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) являются фундаментом для глобализации и интернационализации высшего образования [16].

Внедрение ИКТ в образовательный процесс протекает сравнительно медленно (и не только в России). Барриос и Карстенсен (2004) выяснили, что только 5% профессорско-преподавательского состава в немецкоязычных

университетах используют новые технологии в преподавании [14]. В США ситуация не лучше [19]. В недавнем исследовании ситуации в вузах Франции и России Личи и Хватова (2012) показали, что, в частности, преподавателям по-прежнему не хватает мотивации к применению ИКТ [17].

Следует отметить, что ситуация с применением ИКТ неоднородна. С одной стороны, за последние десять лет во многих вузах традиционное чтение лекций и проведение «очных» семинаров стали все чаще комбинироваться с обучением на основе ИКТ; это привело к созданию виртуальной обучающей среды, которая позволила этим вузам предлагать онлайн-курсы студентам со всего мира. Для них время и расстояния уже не являются препятствиями. Другие вузы пытаются, но все еще не могут совладать с методиками преподавания онлайн, а некоторым и вовсе не хватает видения и стратегии, чтобы быть «на гребне технологической волны». А ведь сейчас, в условиях возрастающей интернационализации для вузов особенно актуален поиск новых бизнес-моделей и внедрение новых форм преподавания для того, чтобы завоевать и сохранить свои конкурентные преимущества, а также повысить международные рейтинги.

Платформа «MOODLE» в СПбГПУ

Использование платформы «MOODLE» [1,2] в СПбГПУ дает возможность положить начало широкому внедрению ИКТ технологий в учебный процесс и в перспективе позволит изменить существующую парадигму образования *учитель – учебник – ученик* – принятую в XIX веке, на систему *ученик – предметно-информационная среда* (в том числе, новые информационные технологии) – *учитель*, в которой студент становится центральной фигурой учебного процесса. Студенты (учащиеся) при этом имеют возможность осваивать определенную долю учебных дисциплин (или дисциплины) в традиционных формах обучения, а другую их часть с использованием ИТ (информационных технологий) обучения. Соотношение долей определяется в основном готовностью (и наличием технических возможностей) к подобному построению учебного процесса в образовательном учреждении. При этом студент имеет возможность изучить пропущенные по разным причинам лекции (упражнения). За рубежом такой подход носит название смешанное (*blended learning*) или гибкое обучение (*flexible learning*) [13]. Интернет-ресурсы предоставляются студентам (учащимся) в рамках самостоятельной работы: для подготовки к промежуточному и итоговому тестированию и для самоконтроля.

Использование платформы «MOODLE» позволяет уменьшить непроизводительные затраты труда преподавателей и помочь преподавателю превратиться в технолога современного учебного процесса, в котором ведущая роль принадлежит *не* обучающей деятельности преподавателей, а работе (учению) самих студентов (учащихся).

При этом учебные «электронные» материалы в «MOODLE» должны удовлетворять определенным требованиям, а именно:

1) материалы должны включать в себя тексты лекций, дополнительные презентационные материалы, выдержки из научных статей, других учебных пособий и т.п., оформленные в виде файлов. В этой части необходимо систематическое изложение учебной дисциплины или ее части, соответствующее образовательному стандарту и учебной программе.

2). Каждая часть лекционного учебного материала, рассчитанного на четыре и более лекций, должна содержать рекомендуемый график его изучения с указанием числа часов, отводимое на изучение того или иного учебного элемента (группы элементов).

3). Каждая часть лекционного учебного материала, рассчитанного на одну-три лекции, должна содержать задания для самоконтроля уровня усвоения основных определений, понятий и алгоритмов.

4). «Электронные» материалы (ЭМ) должны содержать обучающие тесты для самоконтроля.

5). Для дисциплин, учебный план которых предусматривает практические занятия (математика, физика, теоретическая механика и т.п.), ЭМ должны содержать задания для домашней работы по разделу (главе) и образцы зачетных работ.

Наличие ЭМ позволяет и помогает отойти от привычной для вузов курсовой системы и классно-урочной формы обучения, дать студентам возможности некоторого выбора собственной траектории в процессе изучения дисциплины.

Инвариантные модули в программах по математике

Содержание дисциплины «Математика» отличается для разных технических направлений подготовки бакалавров количеством часов, отводимых на курс, глубиной изложения тех или иных разделов курса, разбивкой по семестрам, наличием или отсутствием каких-либо разделов и т.п. Однако по новому ФГОС в базовой части мало отличается от направления к направлению.

Анализ используемых в СПбГПУ программ и стандартов (ФГОС 2-го и 3-го поколений) для бакалавров технических направлений подготовки позволяет выделить в базовой части дисциплины 15 инвариантных модулей и создать для бакалавров технических направлений подготовки унифицированный учебный план (программу) (см. Табл.1), который должен мало отличаться от направления к направлению. Трудоемкость *базовой* части курса составляет 13-17 з.е. (зачетных единиц), трудоемкость *вариативной* части курса – 2-3 з.е. Содержание вариативной части согласуется с выпускающими кафедрами.

**Примерное число аудиторных часов на каждый раздел курса.
Инвариантная (базовая) часть курса.**

№ раздела (модуля)	Наименование раздела* (модуля)	Количество часов** (лекции + упражнения)
1	Элементы линейной алгебры	20
2-3	Векторная алгебра и аналитическая геометрия	22
4	Введение в анализ	15
5. Часть 1	Дифференциальное исчисление функций одной переменной	10
5. Часть 2	Дифференциальное исчисление функций одной переменной. Приложения	16
6	Комплексные числа, многочлены, Рациональные дроби	14
7. Часть 1	Неопределённый интеграл	28
7. Часть 2	Определённый интеграл. Приложения.	
8	Дифференциальное исчисление функций многих переменных	22
9	Дифференциальные уравнения. Системы дифференциальных уравнений	28
10	Числовые и функциональные ряды	26
11	Ряды и интеграл Фурье	8
12	Криволинейные интегралы 1-го и 2-го рода, двойные и тройные интегралы, поверхностные интегралы 1-го и 2-го рода	25
13	Элементы теории поля	8
14-15	Теория вероятностей и математическая статистика	30

* В базовую часть программы подготовки бакалавров по направлениям, связанных с экономикой не входят разделы 11 и 13. Раздел 12 содержит только тему “Двойные интегралы”.

** Указано рекомендуемое число часов на изучение того или иного раздела (лекции/упражнения).

Заметим, что содержание курсов (разделов) высшей математики по техническим направлениям подготовки бакалавров согласовывалось многие десятилетия как с последними министерскими программами (до выпуска первых ФГОС), так и с требованиями выпускающих кафедр. Это содержание обеспечивает нужды смежных дисциплин и дисциплин выпускающих кафедр.

Содержание УМК по математике.

В соответствии с пп.1-5 требований к ЭМ, изложенными выше, на кафедре «Высшая математика» были разработаны и поставлены на платформу «MOODLE» учебно-методические материалы [10] по разделам, перечисленным в таблице 1.

Каждый раздел содержит*:

Основной блок

1. Сведения из теории по разделу;
2. Домашнее задание по разделу;
3. Задачи и вопросы для самоконтроля;
4. Перечень знаний, умений, навыков которыми должен обладать студент в результате изучения раздела;
5. Образцы заданий, которые могут быть включены в контрольные и зачетные работы по разделу.

*Примечание.** При формировании этого блока были использованы учебные пособия [3-8,11].

Блок 1 для самоконтроля качества полученных навыков:

1-2 теста по 12-16 заданий (промежуточные тесты – индивидуальные домашние задания (ИДЗ)). Число тестов определяется числом часов, отводимых программой курса на раздел.

Блок 2 для контроля качества полученных навыков:

1 тест из 12-16 заданий (зачетный тест).

Ниже приведен фрагмент главной страницы раздела 4.

«Введение в математический анализ»

В настоящем разделе вводятся основные понятия математического анализа: функция, предел, непрерывность функции. Описание нового по сравнению с элементарной математикой действия – предельного перехода является центральным для всего раздела. Сначала это действие рассматривается в его простейшем варианте, для последовательностей чисел, затем применительно к функциям одного аргумента. С помощью операции предельного перехода в последующих разделах будут построены другие основные понятия математического анализа – производная, интеграл и т.п.

Некоторые параграфы имеют двойника – параграф с тем же номером, но со знаком *. В параграфе со знаком * дается тот же учебный материал, что и в основном, но на более высоком уровне – приводятся доказательства теорем и вывод формул, использованных в основном тексте (в параграфах без *). Какие параграфы изучать – зависит от направления подготовки (специальности), программы курса (в соответствии ФГОС 3) и рабочим планом дисциплины.

ГЛАВА 1 МНОЖЕСТВА И ФУНКЦИИ

- §1. Множество и операции над ними
- §2. Логические символы. Прямая, обратная и противоположная теоремы
- §3. Понятие вещественного числа. Множество вещественных чисел \mathbb{R} и его свойства
- §4. Некоторые подмножества из \mathbb{R}
- §5. Модуль вещественного числа и его свойства

.....»

Тесты блоков 1 и 2 формируются путем случайного выбора заданий из файлов, каждый из которых содержит по 10-15 однотипных задач одинаковой трудности. В среднем объем банка по каждому разделу – 250 задач (20-23 файла). В процессе использования банк заданий может изменяться, дополняться в соответствии с требованиями программ.

Фрагмент зачетного теста по разделу «Линейная алгебра»(12 заданий):

	Элемент a_{51}^T матрицы A^T , транспонированной по отношению к матрице $A = \begin{pmatrix} 3 & 6 & 9 & 12 & 15 \\ 3 & 7 & 8 & 11 & 14 \\ -3 & -8 & -7 & -10 & -13 \\ -9 & -19 & -26 & -35 & -44 \end{pmatrix}$, равен
--	--

	Алгебраическое дополнение элемента a_{14} определителя $\begin{vmatrix} 4 & -5 & -1 & -5 \\ -3 & 2 & 8 & -2 \\ 5 & 3 & 1 & 3 \\ -2 & 4 & -6 & 8 \end{vmatrix}$ равно
--	--

Ответ		-330		330		8
		8		65		94

0	Решите систему уравнений: $\begin{cases} 3x_1 + 4x_2 - 2x_3 = 11, \\ 2x_1 - x_2 - x_3 = 4, \\ 3x_1 - 2x_2 + 4x_3 = 11. \end{cases}$ В ответе укажите x_1 .
----------	--

Контроль качества текущей работы студентов

Выполнение домашних заданий – это необходимый элемент работы студента. Система промежуточных тестов – в дальнейшем именуемых ИДЗ (индивидуальное домашнее задание) – позволяет преподавателю отслеживать текущую работу студентов, качество выполнения ими домашних заданий.

Домашнее задание, выдаваемое студентам на занятиях, состоит из двух частей:

Часть 1 – это задания в обычной форме для всей группы. Для этого используются задания по разделу, находящиеся в папке «Домашние задания по разделу» каждого раздела в главе «ДОПОЛНЕНИЕ 1». Студенту указывается номер раздела и номера задач. При этом нет необходимости использовать какой-либо задачник!

Часть 2 – это ИДЗ. ИДЗ (промежуточные тесты) – это тоже домашние задания, но в тестовой форме и в компьютерном варианте. По объему рассчитаны на 2-3 недели (на 2-3 занятия). Как правило, каждое задание оценивается одним и тем же числом баллов

Преподаватель, войдя в пакет, контролирует выполнение ИДЗ, получая тем самым представление о качестве самостоятельной работы студентов (рекомендуемая граница зачета ИДЗ – 65% выполненных заданий).

ИДЗ не ограничено по времени выполнения и числу подходов. Результат выполнения каждого задания ИДЗ – *верно/неверно* – сообщается студенту сразу после ввода ответа на задание. Допускается исправление результатов.

Зачетная работа (ЗР) – контрольная по разделу – выполняется частью студентов в аудитории в обычном режиме, другой частью студентов – у компьютера. Тест (ЗР) ограничен по времени выполнения и делается 1 раз. Комментариев – *верно/неверно* – нет. Рекомендуемая граница зачета для ЗР – 60% выполненных заданий). Далее – переписка зачетной работы.

Примечание. Студент допускается к зачетному тесту и передаче зачетного теста по разделу после успешного выполнения соответствующих разделу промежуточных тестов (ИДЗ).

Организационные материалы.

Использование пакета “MOODLE” дает студентам возможность выбора собственной траектории в процессе изучения математики. Студент в своей работе может опираться на понедельный календарный план дисциплины, в котором указаны и тематика лекций, и тематика упражнений, и задания, которые он должен выполнить.

Приведем фрагмент календарного плана для студентов отделения Международная высшая школа управления (МВШУ) по третьей неделе занятий:

«16 Сентября – 22 Сентября НЕДЕЛЯ 3

Аудиторная работа

Лекции

1.2.4 Обратная матрица

1.2.5 Понятие о ранге матрицы. Ранг ступенчатой матрицы

1.2.6 Крамеровские системы линейных уравнений

Практические занятия

Обратная матрица. Матричные уравнения

Самостоятельная работа

Задачи для самостоятельной работы по разделу 1

№№ 1-2.2, 1-2.3, 1-3.1

Промежуточный тест №2 по разделу 1 (ИДЗ-p1-2) »

Следует отметить, что платформа «MOODLE» работает также и на английском языке. В июне 2013 года было проведено анкетирование студентов МВШУ с целью выяснения их отношения к использованию пакета «MOODLE». Было роздано 40 анкет, получено 25 анкет с ответами на поставленные вопросы. Все ответившие положительно оценили введение пакета в учебный процесс и содержание УМК по математике. Были некоторые замечания, связанные с работой с пакетом. Среди пожеланий было предложение о введении в пакет видеоматериалов.

Заключение

В статье рассмотрен пример успешного применения ИКТ в преподавании курса «Математика» для студентов бакалавриата, разработаны требования к электронным материалам, описана их структура, приведены рекомендации для организации учебного процесса с использованием платформы «MOODLE», а также примеры теста.

Далеко не всегда удается так органично интегрировать новые технологии в преподавание. Согласно наблюдениям, успех внедрения ИКТ во многом определяется энтузиазмом преподавателя предмета, его верой в новые методы обучения [12]. Для большинства курсов ИКТ так и не стали значимой частью учебного процесса. Доступа к Интернету очевидно не достаточно, чтобы подтолкнуть использование ИКТ в обучении. Существует масса барьеров, препятствующих вовлечению преподавателей и учащихся в совместное цифровое пространство. В дополнение к «материальным» барьерам на пути адаптации ИКТ, таким как, например, недостаточно проработанное законодательство по защите интеллектуальной собственности или технологическая инфраструктура, существуют менее заметные «нематериальные» барьеры, а именно – культурные факторы, которые способны значительно замедлить внедрение ИКТ («пассивное сопротивление»). Влияние культуры – национальной, корпоративной – особенно заметно при рассмотрении степени адаптации ИКТ в образовании, например, в странах северной и южной Европы.

Другой причиной недостаточного внедрения ИКТ в учебный процесс по нашему мнению может быть педагогическая культура. В работе [15] доказывается, что главную роль в процессе устойчивой интеграции ИКТ в образовательный процесс играет человеческий фактор, а потенциал ИКТ к обогащению как преподавания, так и обучения может значительно сдерживаться а) наличием организационных барьеров и б) недостатком знаний у профессорско-преподавательского состава (ППС). Шнекенберг [15] утверждает, что для активного вовлечения ППС в инновационные методы преподавания необходимо а) развивать осведомленность о потенциале применения ИКТ и б) развивать компетенции ППС для внедрения ИКТ в повседневную преподавательскую практику [18]. Сейчас очевидно, что ППС столкнулся лицом к лицу с серьезными педагогическими задачами: нужно

разрабатывать новую обучающую среду, соответствующую «технологически продвинутым» студентам; нужно интегрировать ИКТ в преподаваемые курсы для обеспечения гибкости образовательных услуг в университете. Но есть ли у ППС компетенции для решения этих задач?

В этом году СПбГПУ вошел в число 15 вузов России, ставших победителями конкурсного отбора на право получения субсидии Минобрнауки в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Среди основных задач Программы повышения конкурентоспособности СПбГПУ указаны и следующие: эффективная интеграция передовых образовательных и наукоемких технологий; интернационализация научной и образовательной деятельности, обеспечение эффективного развития за счет внедрения передового зарубежного опыта в организации научной и образовательной деятельности [9]. Выполнение данных задач должно обеспечить аккредитацию основных образовательных программ университета, как в России, так и за рубежом, а также эффективное вхождение в международный рынок образовательных услуг. Очевидно, что достичь это возможно только при наличии продуманной стратегии внедрения ИКТ в образовательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Анисимов А.М.** Работа в системе дистанционного обучения MOODLE: Учебное пособие – Харьков: Изд-во ХНАГХ, 2009. –291 с.
2. **Белозубов А.В., Николаев Д.Г.** Система дистанционного обучения MOODLE: Учебно–методическое пособие – СПб: Изд-во СПбГПУ ИТМО, 2007. – 107 с.
3. **Бортковская М.Р., Романов М.Ф., Хватов Ю.А.** Математика. Вып. 4. Обыкновенные дифференциальные уравнения. Числовые и функциональные ряды. Ряды Фурье и интеграл Фурье. Опорный конспект. /Под ред. Ю.Д.Максимова. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001г. – 109 с.
4. **Лобкова Н.И., Лагунова М.В., Семёнов В.М.** Математика. Вып. 1. Основы линейной алгебры и аналитической геометрии. Опорный конспект. /Под ред. Ю.Д.Максимова и Ю.А. Хватова.– СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2003г. – 109 с.
5. **Лобкова Н.И.** Математика. Вып. 2. Введение в математический анализ. Дифференциальное исчисление функции одной переменной. Опорный конспект. / Под ред. Ю.Д. Максимова и Ю.А. Хватова – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001г. – 132 с.
6. **Лобкова Н.И., Максимов Ю.Д., Романов М.Ф., Хватов Ю.А.** Математика. Вып. 10, часть 1. Дополнение к опорному конспекту (выпуски 1-3). Доказательства теорем и выводы формул. Основы линейной алгебры и аналитической геометрии. Введение в математический анализ. Дифференциальное исчисление функции одной переменной. Комплексные числа, неопределенный интеграл, определенный интеграл и его приложения, дифференциальное исчисление функций одной переменной. / Под ред. Ю.Д. Максимова и Ю.А.Хватова – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2002 г. – 132 с.
7. **Лобкова Н.И., Максимов Ю.Д., Романов М.Ф., Хватов Ю.А.** Математика. Вып. 10, часть 2. Дополнение к опорному конспекту (выпуски 4 - 5). Доказательства теорем и выводы формул. Обыкновенные дифференциальные уравнения. Ряды. Кратные и

криволинейные интегралы. Теория поля. / Под ред. Ю.Д. Максимова и Ю.А.Хватова – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003 г. – 88 с.

8. Максимов Ю.Д., Романов М.Ф., Рыжаков И. Ю. Математика. Вып. 3. Комплексные числа, неопределенный интеграл, определенный интеграл и его приложения, дифференциальное исчисление функций одной переменной: Опорный конспект. / Под ред. Ю.А.Хватова – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001г. –125 с.

9. Программа повышения конкурентоспособности ФГБОУ СПбГПУ.

http://www.spbstu.ru/f2h/docs/program_spbspu_2013.pdf (доступ 22.10.2013).

10.Речинский А.В., Кетов Д.В., Хватов Ю.А. Использование технологий дистанционного обучения при изучении курса «МАТЕМАТИКА» в СПбГПУ: *Информационные технологии в науке и образовании* – Электронный журнал. – 2013. – Вып. №1.

11.Романов М.Ф., Хватов Ю.А. Математика, вып. 5: Интегральное исчисление функций нескольких переменных. Теория поля. Опорный конспект / Под ред. Ю.Д. Максимова – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001г –92с.

12.Хватова Т.Ю., Личи Дж. Применение ИКТ в образовательном процессе: опыт французского и российского вузов. Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. Междунар. ежегодник. Мат-лы XXVIII сессии Междунар. школы социологии науки и техники / Под. ред. С.А.Кугеля – СПб.: Изд-во СПбГПУ. – 2013.– Вып. 29. – С.232-245.

13. Anderson T., Dron J. (2012). Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. Retrieved 23.10.2013 from <http://www.eurodl.org/>.

14. Barrios B.; Carstensen D. (Eds.) (2004). Campus 2004 - Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster: Waxmann.

15. Changing culture in higher education. Moving Ahead to Future Learning. Ehlers, Ulf-Daniel; Schneckenberg, Dirk (Eds.), 2010.

16. Fava-de-Moraes, F. and Simon, I. (2000) Computer networks and the internationalization of higher education', *Higher Education Policy*, no. 13.

17. Lichy and Khvatova (2012). Exploring Technology to Modernise Undergraduate Teaching. Proceedings of EDiNEB International Conference "The Role of Business Education in a Chaotic World", Netherlands, pp.93-99.3.

18. Schneckenberg D., Wild J. The challenge of eCompetence in Academic Staff Development. Galway: CELT, 2006. Retrieved 15.10.2013 from: www.ecompetence.info

19. Zemsky R., & Massy, W. (2004). Thwarted innovation: What happened to e-learning and why. The Learning Alliance at the University of Pennsylvania. Retrieved 25.10.2013 from <http://www.irhe.upenn.edu/WeatherStation.html>.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена вопросам формирования компетентности преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий. В ней обосновывается актуальность данной проблемы, предлагаются определения понятий «ИКТ-компетенция» и «ИКТ-компетентность» преподавателя иностранного языка, выявляется содержание обучения и определяется структура ИКТ-компетентности преподавателя и разрабатываются критерии оценки уровней ее сформированности. Дается оценка высокого, среднего, низкого уровней ИКТ-компетентности преподавателя.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность; ИКТ-компетенция; информационная компетенция; структура ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка; компонентный состав ИКТ-компетенции; критерии и показатели оценки; уровни сформированности ИКТ-компетентности.

Одной из доминирующих тенденций развития человечества в XXI веке является глобальная информатизация общества. Стремительное развитие и распространение в России Интернет-технологий не могло не отразиться на современной государственной политике в области образования. Информатизация образования стала одним из приоритетных направлений модернизации российской системы образования, направленных на разработку методологии, методических систем, технологий, методов и организационных форм обучения, на совершенствование механизмов управления системой образования в современном информационном обществе [6]. В рамках приоритетного федерального национального проекта «Образование» в стране были реализованы такие целевые программы, как «Электронная Россия», «Компьютеризация сельских школ», «Компьютер в каждую школу», направленные на информатизацию общего среднего, специального и высшего профессионального образования, в частности на создание информационной образовательной среды, в которой учащиеся и студенты могли бы интенсивно использовать информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе.

Данная цель обусловлена социальным заказом общества в подготовке специалистов, обладающих наряду с профессиональными компетентностями, компетентностью в области использования современных информационных и

коммуникационных технологий. Развитие информационных компетентностей у обучающихся высших профессиональных заведений будет способствовать овладению ими знаниями и ценностями, а также развитию умений и навыков, необходимыми для продолжения образования и самообразования на протяжении всей жизни.

Однако неспособность преподавателей создавать информационную образовательную среду, в которой каждый студент смог бы не только овладеть изучаемым предметом и полностью реализовать свой потенциал, но и сформировать умения образования и самообразования, тормозит формирование ИКТ - компетентности обучающихся.

В этой связи особую актуальность приобретает рассмотрение вопроса формирования ИКТ - компетентности преподавателей иностранного языка, которая будет включать как *инвариантные компоненты*, присущие преподавателям разных дисциплин, так и *вариативные компоненты*, отражающие специфику иностранного языка как предмета.

Необходимо отметить, что ученые так и не пришли к единому мнению относительно определения понятий «компетенция» и «компетентность». В нашем исследовании вслед за А.В. Хуторским под *компетенцией* мы понимаем «совокупность взаимосвязанных качеств личности (мотивация, знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним». *Компетентность* же – это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности» [18]. Иными словами, компетентность – это уровень (уровни) сформированности компетенции как теоретического конструкта.

Не менее важным в русле изучения вопроса о компонентном составе ИКТ компетенции является рассмотрение понятийного содержания терминов «компьютерная грамотность», «информационная компетенция» и «ИКТ-компетенция», которые в научной литературе нередко используются в качестве синонимов. Проведем краткий обзор данных терминов и сформулируем наши определения *ИКТ компетенции* и *ИКТ компетентности* преподавателя иностранного языка.

Компьютерная грамотность – это знания и умения пользоваться персональным компьютером (открывать и сохранять документы, записывать файлы на носители информации (CD, DVD, flash-card), пользоваться текстовыми редакторами, Интернет-браузерами, программами по созданию презентаций и другим программным обеспечением). *Информационная компетенция* – знания и умения, позволяющие определять потребности в информации, извлекать, оценивать и использовать информацию, а также реконструировать знания, содержащиеся в извлеченных информационных ресурсах. Безусловно, эта, достаточно общая формулировка уточняется применительно к области профессиональной деятельности специалиста.

В частности, в приложении к приказу Министерства здравоохранения и социального развития № 593 от 14.08.2009 «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» *информационная компетенция педагогического работника* определяется в знаниях и умениях, «обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях» [5: 11].

ИКТ-компетенция преподавателя – это знания и умения решать профессиональные задачи с использованием средств и методов информационно-коммуникационных технологий, в частности: (а) осуществлять отбор, оценку, обработку информации для учебных целей, (б) создавать учебные Интернет-ресурсы, (в) организовывать учебное взаимодействие между участниками образовательного процесса посредством ИКТ, (г) осуществлять образовательную (включая учебную) деятельность с использованием средств ИКТ в аспектах, отражающих особенности конкретного учебного предмета.

Анализ определений показывает, что все они, с одной стороны, находятся в иерархической последовательности, с другой – обозначают понятия, существующие независимо друг от друга. *Компьютерная грамотность* и *информационная компетенция* могут находиться независимо друг от друга. Однако ИКТ компетенция специалиста возникает в зоне пересечения *компьютерной грамотности*, *информационной компетенции* и *методической компетенции* преподавателя. Под *методической компетенцией* мы понимаем систему теоретических знаний в области методики обучения иностранным языкам и комплексных методических умений реализации планирующей, организационной и контролирующей функций преподавателя. Последняя – *методическая компетенция* преподавателя – является тем неотъемлемым звеном, позволяющим использовать дидактический потенциал ИКТ в обучении иностранному языку. Схематично соотношение четырех видов компетенций можно представить на Рис. 1.



Рис. 1. Соотношение ИКТ компетенции, компьютерной грамотности, методической и информационной компетенций

В этой связи, под *ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЕЙ* преподавателя иностранного языка мы предлагаем понимать *конструкт, состоящий из теоретических знаний о современных информационно-коммуникационных технологиях и практических умений создания и использования учебных Интернет-ресурсов, социальных сервисов Веб 2.0 и других ИКТ технологий в процессе формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка* [17].

Необходимо отметить, что за последние годы появился целый ряд работ, в которых исследователями раскрывался методический потенциал учебных Интернет-ресурсов и социальных сервисов и служб Интернета нового поколения Веб 2.0 в формировании языковых навыков и развитии речевых умений обучающихся, в развитии их межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций. Принимая во внимание результаты данных исследований видится целесообразным предложить компонентный состав ИКТ компетенции преподавателя иностранного языка, включающий следующие компоненты:

Знания по следующим аспектам:

- основы обеспечения информационной безопасности обучающихся при реализации Интернет-проектов;
- основные поисковые системы и общие правила поиска и отбора информации в сети Интернет на иностранном языке для учебных целей [11, 16];

- критерии оценки и отбора получаемой информации из сети Интернет на иностранном языке для учебных целей [11, 16];
- структура пяти видов авторских учебных Интернет-ресурсов (по иностранному языку и культуре страны изучаемого языка) (хотлист, мультимедийный скрэпбук, сабджект сэмпла, трежа хант, вебквест) и их методический потенциал [9, 10, 16];
- средства синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, используемые в обучении иностранному языку и в культуре страны изучаемого языка (электронная почта, веб-форум, чат, ICQ, Skype и др.);
- технологии Веб 2.0., используемые в обучении иностранному языку и в культуре страны изучаемого языка (в социальных сервисах блогов, вики, подкастов, закладок и т.п.) и их методический потенциал [12, 13, 14, 15, 16];
- лингвистический корпус, способствующий формированию грамматических и лексических навыков речи и их развитию [7, 8];
- информационно-справочные ресурсы сети Интернет (сетевые (online) энциклопедии, словари, переводчики);
- основные виды сетевых тестов для контроля и самоконтроля успеваемости учащихся;
- основные педагогические технологии организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса [4].

Умения:

- обеспечивать информационную безопасность обучающихся при реализации Интернет-пректов;
- осуществлять поиск и отбор Интернет-ресурсов на иностранном языке для учебных целей [11, 16];
- производить оценку получаемой информации из сети Интернет для учебных целей [11, 16];
- создавать пять видов авторских учебных Интернет-ресурсов (по иностранному языку и культуре страны изучаемого языка) (хотлист, мультимедийный скрэпбук, сабджект сэмпла, трежа хант, вебквест) и использовать их в учебном процессе [9, 10, 16];
- использовать средства синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка (электронная почта, веб-форум, чат, ICQ, Skype);
- использовать технологии Веб 2.0 в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка (социальные сервисы блогов, вики, подкастов, закладок) [12, 13, 14, 15, 16];
- использовать лингвистический корпус в формировании грамматических и лексических навыков речи [7, 8];
- использовать информационно-справочные ресурсы сети Интернет для развития речевых умений и формирования социокультурной и межкультурной компетенций;

– использовать сетевые тесты для контроля и самоконтроля успеваемости учащихся;

– организовывать взаимодействие между участниками образовательного процесса посредством ИКТ [4].

Специфика использования данного компонентного состава ИКТ-компетенции преподавателя иностранного языка заключается в его знаниях и способностях формировать определенные языковые навыки и развивать речевые умения обучающихся на основе той или иной технологии. В частности, умение использовать социальный сервис блогов в обучении может быть универсальным умением, входящим в состав ИКТ-компетенции специалистов различных дисциплин. Однако, способность развивать конкретные речевые умения на основе конкретного типа блогов уже будет отличительной чертой ИКТ-компетенции преподавателя иностранного языка.

Следует отметить, что ИКТ-компетенция – это не статичный, а динамичный конструкт, находящийся в постоянном прогрессе под влиянием технического прогресса и развития методики обучения иностранным языкам. Компонентный состав, предлагаемый в данной работе, по мере развития информационно-коммуникационных технологий будет неизбежно претерпевать объективные изменения, и выходить на новый уровень образовательных возможностей.

Под *ИКТ - КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ* преподавателя иностранного языка мы предлагаем понимать *способность использовать учебные Интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие информационно-коммуникационные технологии с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка* [1, 17].

В структурном плане ИКТ-компетентность преподавателя иностранного языка включает следующие пять взаимосвязанных компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный и рефлексивный компоненты [1, 2].

В свете рассмотрения вопроса о компонентном составе ИКТ-компетентности видится необходимым провести соответствие между содержанием ИКТ - компетенции и пятью компонентами ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка.

Ценностно-мотивационный компонент ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка предполагает осознание важности и потребности использования ИКТ в преподавательской деятельности, проявление инициативы в использовании ИКТ для решения профессиональных задач, стремление к самосовершенствованию использования новых информационно-коммуникационных технологий в области обучения иностранному языку, а именно:

– осознавать необходимость обеспечения информационной безопасности обучающихся при реализации Интернет-проектов;

– осознавать важность отбора информации на иностранном языке для учебных целей в сети Интернет;

– осознавать необходимость критической оценки получаемой информации;

– осознавать методический потенциал авторских учебных Интернет-ресурсов, средств синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, технологий Веб 2.0, лингвистического корпуса, информационно-справочных ресурсов сети Интернет, сетевых тестов;

– осознавать важность организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Когнитивный компонент ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка характеризуется наличием определенных знаний о том, как можно использовать современные ИКТ в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка. Это, прежде всего, знания по следующим аспектам:

– основы обеспечения информационной безопасности обучающихся при реализации Интернет-проектов;

– основные поисковые системы сети Интернет и основы поиска информации на иностранном языке для учебных целей;

– критерии оценки получаемой информации из сети Интернет;

– структура и использование авторских учебных Интернет-ресурсов, средств синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, технологий Веб 2.0, лингвистического корпуса, информационно-справочные ресурсы сети Интернет, сетевые тесты;

– методы и приемы организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Операционный компонент ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка определяется реализацией теоретических знаний на практике и способствует развитию следующих умений:

– обеспечивать информационную безопасность обучающихся при реализации Интернет-проектов;

– осуществлять поиск и отбор информации на иностранном языке для учебных целей в сети Интернет;

– критически оценивать получаемую информацию из сети Интернет;

– создавать и использовать авторские учебные Интернет-ресурсы, средства синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, технологии Веб 2.0, лингвистический корпуса, информационно-справочные ресурсы сети Интернет, сетевые тесты;

– организовывать сетевое взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Коммуникативный компонент предполагает, что компетентный преподаватель иностранного языка способен объяснить и обсудить с коллегами:

– основы обеспечения информационной безопасности обучающихся при реализации Интернет-проектов;

- основные правила и приемы поиска и отбора информации на иностранном языке для учебных целей в сети Интернет;
- критерии оценки получаемой информации из сети Интернет;
- методики обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка с использованием авторских учебных Интернет-ресурсов, средств синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, технологий Веб 2.0, лингвистического корпуса, информационно-справочных ресурсов сети Интернет, сетевых тестов;
- методы и приемы организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Сущность *рефлексивного компонента* ИКТ-компетентности преподавателя ИЯ заключается в проведении самооценки и самоанализа совершаемой деятельности при условии:

- обеспечения информационной безопасности обучающихся при реализации Интернет-проектов;
- осуществления поиска и отбора информации на иностранном языке для учебных целей в сети Интернет;
- оценки получаемой информации из сети Интернет;
- использования авторских учебных Интернет-ресурсов, средств синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, технологий Веб 2.0, лингвистического корпуса, информационно-справочных ресурсов сети Интернет, сетевых тестов;
- организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Проблема измерения ИКТ-компетентности преподавателя связана с вопросом критериев-признаков, на основании которых может производиться адекватная оценка владения данным видом компетенции. В научной литературе существуют требования к выделению и обоснованию критериев: 1) критерии должны отражать основные закономерности формирования личности и динамику развития ИКТ-компетентности; 2) с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы (структуры ИКТ-компетентности); 3) критерии должны быть раскрыты через совокупность качественных признаков – показателей, на основе которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; 4) необходима определенность показателей и уровней их проявления; 5) система критериев должна удовлетворять условию достаточности для корректного фиксирования качественной определенности состояния ИКТ-компетентности преподавателя (уровни ИКТ-компетентности) (выделено на основе анализа работ И.А. Шаршова [19]).

В Таблице 1 представлены критерии и показатели сформированности ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка, разработанные на основе компонентов ИКТ-компетентности [1, 2].

**Критерии и показатели сформированности ИКТ компетентности
преподавателя иностранного языка**

Компонент ИКТ-компетентности	Критерии	Показатели
Ценностно-мотивационный	Осознание потребности, сформированность интереса и мотивация учителя к использованию ИКТ в профессиональной деятельности	Осознание важности использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку
		Активность в использовании ИКТ в процессе обучения иностранному языку
Когнитивный	Теоретические знания в области использования ИКТ в обучении иностранному языку	Представления о современных ИКТ
		Сформированность теоретических знаний в области использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку
Операционный	Умение выбирать и использовать современные ИКТ в преподавательской деятельности	Использование современных ИКТ для решения профессиональных задач
		Организация обучения иностранному языку посредством ИКТ
		Креативность в решении задач профессиональной деятельности посредством ИКТ
Коммуникативный	Профессиональная активность в получении и распространении среди коллег имеющихся у учителя знаний и опыта использования ИКТ в обучении иностранному языку	Изучение опыта коллег в области использования ИКТ в обучении иностранному языку (самообразование)
		Участие в обсуждении методического потенциала и распространение собственного опыта обучения иностранному языку посредством ИКТ с коллегами
Рефлексивный	Оценка и самооценка	Осуществление учителем самооценки владения методами использования ИКТ в обучении иностранному языку
		Осуществление учителем оценки эффективности реализации методики обучения иностранному языку посредством ИКТ в конкретном классе.

В связи с тем, что компетентность является уровневой категорией, определяющей владения специалистом соответствующей компетенцией,

включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [4, 19] видится необходимым выделить уровни ИКТ- компетентности учителя иностранного языка.

Следует специально отметить, что в психолого-педагогической литературе при рассмотрении вопроса о выделении уровней компетентности исследователи традиционно выделяют три уровня: низкий, средний и высокий. Вместе с тем, разделение всего спектра возможных качественных характеристик личности на три группы во многих случаях просто не в состоянии представить адекватную картину сформированности компетентности. В частности, как относить к самому низкому уровню сформированности компетентности специалистов, обладающих *некоторыми* умениями (пусть даже в малом количестве) наряду с теми, кто вообще не владеет никакими знаниями в данной области. В этой связи, в данной работе мы выделяем пять уровней сформированности ИКТ- компетентности учителя иностранного языка: нулевой, низкий, средний, высокий, уровень учителя-методиста.

Уровень преподавателя-методиста. Преподаватель обладает высокой степенью осознания важности использования ИКТ в обучении иностранному языку, проявляет высокую степень активности в использовании ИКТ в учебном процессе. Преподаватель обладает глубокими *знаниями* о современных ИКТ и *умениями* осуществлять поиск информации на иностранном языке в сети Интернет; оценивать получаемую информацию; создавать и использовать авторские учебные Интернет-ресурсы, использовать весь диапазон средств синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, социальных сервисов Веб 2.0 в обучении иностранному языку; использовать лингвистический корпус с целью формирования лексических и грамматических навыков речи; использовать информационно-справочные материалы сети Интернет с целью формирования социокультурной и межкультурной компетенций; использовать сетевые тесты для контроля и самоконтроля успеваемости учащихся; организовывать сетевое взаимодействие между участниками образовательного процесса.

При организации методики обучения ИЯ посредством ИКТ преподаватель проявляет высокую степень креативности. Преподаватель постоянно повышает свою квалификацию в области использования ИКТ в образовательном процессе, способен разрабатывать новые методики обучения иностранному языку и организации сетевого общения учащихся посредством ИКТ. Преподаватель способен организовывать мероприятия по повышению квалификации учителей с целью приобретения и распространения знаний и опыта использования ИКТ в обучении иностранному языку. Преподаватель может осуществлять адекватную самооценку владения методами использования ИКТ в обучении ИЯ и оценку эффективности реализации методики обучения ИЯ посредством ИКТ в конкретном классе.

Высокий уровень. Преподаватель обладает высокой степенью осознания важности использования ИКТ в обучении иностранному языку,

проявляет высокую степень активности в использовании ИКТ в учебном процессе. Преподаватель обладает глубокими *знаниями* о современных ИКТ и *умениями* осуществлять поиск информации на иностранном языке в сети Интернет; оценивать получаемую информацию; создавать и использовать большинство авторских учебных Интернет-ресурсов, использовать большинство средств синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, большинство социальных сервисов Веб 2.0 в обучении иностранному языку; использовать лингвистический корпус с целью формирования лексических и грамматических навыков речи; использовать информационно-справочные материалы сети Интернет с целью формирования социокультурной и межкультурной компетенций; использовать сетевые тесты для контроля и самоконтроля успеваемости учащихся; организовывать сетевое взаимодействие между участниками образовательного процесса.

При организации методики обучения ИЯ посредством ИКТ преподаватель проявляет определенную степень креативности. Преподаватель регулярно повышает свою квалификацию в области использования ИКТ в образовательном процессе, способен разрабатывать новые методики обучения иностранному языку и организации сетевого общения учащихся посредством ИКТ. Преподаватель занимается повышением своей квалификации с целью приобретения и распространения знаний и опыта использования ИКТ в обучении иностранному языку. Преподаватель может осуществлять адекватную самооценку владения методами использования ИКТ в обучении ИЯ и оценку эффективности реализации методики обучения ИЯ посредством ИКТ в конкретном классе.

Средний уровень. Преподаватель обладает средней степенью осознания важности использования ИКТ в обучении иностранному языку, проявляет среднюю степень активности в использовании ИКТ в учебном процессе. Преподаватель обладает определенными *знаниями* о современных ИКТ и *умениями* осуществлять поиск информации на иностранном языке в сети Интернет; оценивать получаемую информацию; создавать и использовать некоторые авторские учебные Интернет-ресурсы, использовать некоторые средств синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, некоторые социальные сервисы Веб 2.0 в обучении иностранному языку; использовать лингвистический корпус с целью формирования лексических и грамматических навыков речи; использовать информационно-справочные материалы сети Интернет с целью формирования социокультурной и межкультурной компетенций; использовать сетевые тесты для контроля и самоконтроля успеваемости учащихся; организовывать сетевое взаимодействие между участниками образовательного процесса.

При организации методики обучения ИЯ посредством ИКТ преподаватель иногда проявляет определенную степень креативности. Преподаватель периодически повышает свою квалификацию в области использования ИКТ в образовательном процессе, способен разрабатывать новые методики обучения иностранному языку и организации сетевого общения учащихся посредством лишь некоторых ИКТ. Преподаватель

занимается повышением своей квалификации с целью приобретения и распространения знаний и опыта использования ИКТ в обучении иностранному языку. Преподаватель может осуществлять адекватную самооценку владения методами использования ИКТ в обучении ИЯ и оценку эффективности реализации методики обучения ИЯ посредством ИКТ в конкретном классе.

Низкий уровень. Преподаватель обладает средней или низкой степенью осознания важности использования ИКТ в обучении иностранному языку, не проявляет активности в использовании ИКТ в учебном процессе. Преподаватель обладает лимитированными несистематизированными *знаниями* о современных ИКТ и *умениями* осуществлять поиск информации на иностранном языке в сети Интернет; оценивать получаемую информацию; создавать и использовать самые простые авторские учебные Интернет-ресурсы (хотлист), использовать одно из средств синхронной или асинхронной Интернет-коммуникации, использовать информационно-справочные материалы сети Интернет с целью формирования социокультурной осведомленности; не умеет использовать социальные сервисы Веб 2.0 и лингвистический корпус в обучении иностранному языку; не умеет использовать сетевые тесты для контроля и самоконтроля успеваемости учащихся; не умеет организовывать сетевое взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Преподаватель редко повышает свою квалификацию в области использования ИКТ в образовательном процессе, не способен разрабатывать новые методики обучения иностранному языку и организации сетевого общения учащихся посредством ИКТ. Преподаватель не занимается повышением своей квалификации с целью приобретения и распространения знаний и опыта использования ИКТ в обучении иностранному языку. Преподаватель может осуществлять адекватную самооценку владения / не владения методами использования ИКТ в обучении ИЯ и оценку эффективности реализации методики обучения ИЯ посредством ИКТ в конкретном классе.

Нулевой уровень. Преподаватель не осознает важность использования ИКТ в обучении иностранному языку, не проявляет активности в использовании ИКТ в учебном процессе, или только начинает осознавать важность использования ИКТ. Преподаватель *не обладает знаниями* о современных ИКТ и *умениями* осуществлять поиск информации на иностранном языке в сети Интернет; оценивать получаемую информацию; создавать и использовать авторские учебные Интернет-ресурсы, использовать весь диапазон средств синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации, социальных сервисов Веб 2.0 в обучении иностранному языку; использовать лингвистический корпус с целью формирования лексических и грамматических навыков речи; использовать информационно-справочные материалы сети Интернет с целью формирования социокультурной и межкультурной компетенций; использовать сетевые тесты для контроля и самоконтроля успеваемости учащихся; организовывать сетевое взаимодействие между

участниками образовательного процесса. Преподаватель не повышает свою квалификацию в области использования ИКТ в образовательном процессе, не способен разрабатывать новые методики обучения иностранному языку и организации сетевого общения учащихся посредством ИКТ. Преподаватель не может осуществлять адекватную самооценку владения методами использования ИКТ в обучении ИЯ и оценку эффективности реализации методики обучения ИЯ посредством ИКТ в конкретном классе.

Выделенные уровни сформированности ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка не претендуют на универсальность, однако они четко показывают качественные ступени развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка в области ИКТ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Евстигнеев М.Н.** Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 2-9.
2. **Евстигнеев М.Н.** Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2012.
3. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. **Полат Е.С.** Обучение в сотрудничестве // Иностр. языки в школе. –2000. –№ 1. – С. 4-11.
5. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14 августа 2009 г. № 593 утвержден новый раздел Единого квалификационного справочника (ЕКС) должностей руководителей, специалистов и служащих «Квалификационные характеристики должностей работников образования». М.: Минздравсоцразвития, 2009.
6. **Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю.** Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие. М. : Дрофа, 2008.
7. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 5. –С. 12-21.
8. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. – 2010. – № 1(9). – С. 99-111.
9. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. –2008. – № 6. – С. 1-10.
10. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Учебные Интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся. Иностр. языки в школе. –2008. –№ 8. – С. 12-15.
11. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностр. языки в школе. –2009. –№ 2. – С. 8-16.
12. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 26-31.
13. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. –2009. – № 4. –С. 12-18.
14. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Технологии Веб 2.0: Социальный сервис вики в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. –2009. – № 5. –С. 2-8.
15. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. –2009. –№ 6. –С. 8-11.

16. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: Учебно-методическое пособие. – М.: Глосса-Пресс : Феникс, 2010. – 189 с.
17. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. ИКТ-компетенция учителя иностранного языка: определение понятий и компонентный состав // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 6.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С.135-157.
19. Шаршов И.А. Система критериев, показателей и уровней процесса профессионально-творческого саморазвития субъектов в вузе // Гаудеамус. – 2008. –№ 1. – С. 9-17.

УДК 378.046.4

Боровая Т.А.,
Харьковский национальный экономический университет
(Харьков, Украина)
Сердюк В.Н., Сердюк О.Ю.
Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина
(Харьков, Украина)

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена проблеме обучения студентов экономических факультетов вузов деловому английскому языку с помощью мультимедийных технологий. Рассматриваются преимущества и способы применения мультимедийных технологий в процессе обучения. Делается вывод о том, что использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) повышает эффективность обучения профессиональному общению. Приведенные примеры применения ИКТ иллюстрируют интерактивное обучение иностранному языку на Украине.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей; деловой английский язык; информационно-коммуникационная технология (ИКТ); коммуникативная компетенция; мультимедийная технология; примеры использования; профессиональное общение.

Стремление Украины стать равноправным партнером мирового экономического сообщества требует подготовки специалистов в области экономики и бизнеса, владеющих иностранным языком, что привело к необходимости изучения делового английского языка. Одна из самых многочисленных категорий людей, которые изучают деловой английский язык – студенты факультетов экономической направленности высших учебных заведений.

Вопросами методики обучения деловому английскому языку занимались О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко [4] и другие. Однако в данных работах

недостаточно внимания уделяется методике преподавания делового английского языка на основе современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Использование ИКТ становится одним из приоритетных направлений организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Именно новые ИКТ способны стать средством, при помощи которого у студентов формируется умение моделировать ситуацию, решать ее неординарно и творчески при изучении делового английского языка.

В процессе интеграции с традиционными методами обучения иностранному языку ИКТ позволяют реализовать такую модель учебного процесса, которая дает возможность создать открытое информационно-образовательное пространство, раскрыть и развить творческий потенциал преподавателя и студента, активизировать познавательные процессы, в основу которых положен принцип совместной творческой деятельности. Применение ИКТ способствует формированию у студентов навыков самостоятельной учебной деятельности, формированию творческого и критического мышления, способности принимать собственные независимые решения в различных сложных ситуациях.

В связи с этим возникает необходимость изучения путей внедрения в учебный процесс ИКТ при обучении деловому английскому языку. Поэтому целью данной работы является анализ преимуществ и недостатков использования мультимедийных технологий как составляющей ИКТ в процессе обучения деловому английскому языку в высших учебных заведениях.

В своих исследованиях О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко отмечают, что «деловой язык не просто пронизывает весь общенародный язык, а охватывает его целиком» [4:14]. Следует отметить, что деловой английский язык (Business English) тесно переплетается не только с общим английским языком (General English), но также и с английским языком для специальных целей (English for Specific Purposes). Поэтому, на наш взгляд, целесообразно говорить о деловом английском языке в связи с общим английским языком и с английским языком для специальных целей.

Обучение деловому английскому языку в высших учебных заведениях предполагает чаще всего широкую профессиональную направленность для выработки широкой профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, которая ориентирована на студента, не работающего во время учебы в области бизнеса. Широкая профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция в области делового общения «покрывается деловым английским языком в узком его понимании» [4: 27]. Исходя из этого, необходимо разрабатывать программы по обучению деловому английскому языку на основе общей коммуникативной компетентности, которая уже заложена в учебных программах, а также на основе специальной коммуникативной компетенции, которая, в основном, охватывает профессионально-трудовую сферу общения. Так, например, студентам первого курса факультетов экономической направленности можно

предложить деловой английский с общими темами изучения: «введение в специальность, виды компаний, формы бизнеса, человеческие ресурсы, финансирование и учет бизнеса» [1: 35].

Уже на втором курсе необходимо углубление в специализацию, т. е. формирование лексического минимума по конкретному направлению деятельности с выделением особенностей его использования, например, в финансовой, банковской, налоговой сферах деятельности. Это формирует профессионально-ориентированную коммуникативную компетенцию студентов постепенно, циклично и системно, что позволяет с большей эффективностью преподавать деловой английский язык в пределах нормативного курса изучения.

Эффективность обучения зависит не только от содержания, но также от форм, методов и средств, которые используются в процессе преподавания делового английского языка. ИКТ являются сегодня инновационными в данной сфере обучения по нескольким причинам: во-первых, это – доступность, во-вторых, гибкость и мобильность в использовании, в-третьих, многофункциональность, а главное – мотивационное средство. Следовательно, в современном образовании очень важными и актуальными являются вопросы методики организации образовательной деятельности, направленных на широкое и повсеместное применение ИКТ при изучении делового английского языка.

Методы и приемы использования ИКТ на занятии могут быть разнообразными, но их основная цель – превратить занятие в интересный и результативный процесс с точки зрения формирования у студентов, изучающих деловой английский язык, иноязычных коммуникативных компетенций. Преимуществом таких занятий является повышение качества обучения за счет новизны деятельности. ИКТ служат не только для передачи знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, следовательно, для выполнения дидактических функций.

Важнейшими технически надежными современными устройствами информационно-коммуникационных технологий являются «компьютер и средства телекоммуникаций с размещенной на них информацией» [2: 78]. Информационными средами мультимедиа являются текст, звук, видео, и программные продукты, использующие все эти формы представления информации, называются мультимедийными.

Понятие мультимедиа является многоплановым. Это, прежде всего, технология, описывающая порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов; информационный ресурс, созданный на основе технологий обработки и представления информации разных типов. Кроме того, это – компьютерное программное обеспечение, функционирование которого связано с обработкой и представлением информации разных типов; компьютерное аппаратное обеспечение, с помощью которого становится возможной работа с информацией разных типов. Это также обобщающий вид информации, которая удачно объединяет в себе как традиционную статическую

визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую информацию разных типов (речь, музыку, видеофрагменты).

Мультимедиа – это также совокупность программно-аппаратных средств, реализующих обработку информации в звуковом и зрительном виде; средство представления текстовых, графических, фотографических данных и воспроизведения звука и видео. Эти различные типы данных могут быть отображены одновременно или последовательно в зависимости от потребностей пользователя. В широком смысле термин «мультимедиа» означает спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на студента.

Исходя из многофункциональности, мультимедийные технологии на современном этапе образования имеют широкий диапазон применения в сфере изучения иностранных языков, особенно делового иностранного языка в высших учебных заведениях. Использование мультимедийных средств обучения – это закономерный уровень развития образовательных технологий. Их специфика как средств обучения связана с такими характеристиками, как комплексность и универсальность. Обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, сделать процесс обучения более интересным и творческим.

Использование мультимедийных технологий дает возможность учитывать уровни языковой подготовки студентов, что является основой для реализации принципов дифференцированного подхода в обучении. При этом соблюдается также и принцип доступности с учетом индивидуального темпа работы студента. Используя компьютерную сеть, преподаватель имеет возможность организовать на занятии различные формы работы.

Приведем пример использования мультимедийных технологий в процессе преподавания делового английского языка на базе учебника «Иностранный язык профессиональной направленности. Шаги к предпринимательской деятельности (Steps into Business)». Мультимедийный курс был создан с помощью программных приложений *Adobe Captivate* и *Camptasia Studio* [1]. Интерфейс курса показан на Рис.1:

Студенты могут самостоятельно выполнять задания, вписывая правильные ответы, как это показано на следующем Рис. 2, отсылая их преподавателю на электронную почту, или автоматически получать оценку за выполнение своих заданий. Интерактивное качество созданного ресурса приобретает сейчас особую важность в связи с принятыми в России Федеральными государственными стандартами (ФГОС) третьего поколения, в которых рекомендуется все занятия проводить в интерактивном режиме. Использование данного интерактивного ресурса способствует разнообразию самостоятельной работы обучающихся.

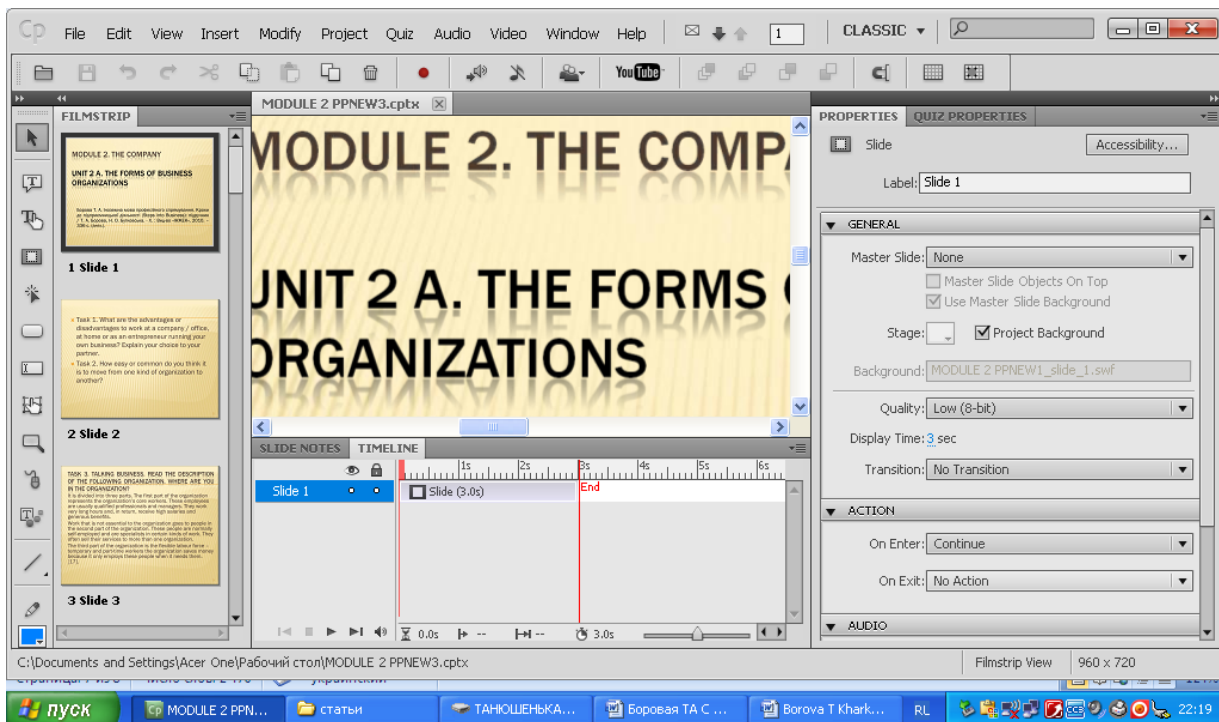


Рис.1. Интерфейс мультимедийного курса созданного помощью программных приложений *Adobe Captivate* и *Camtasia Studio*

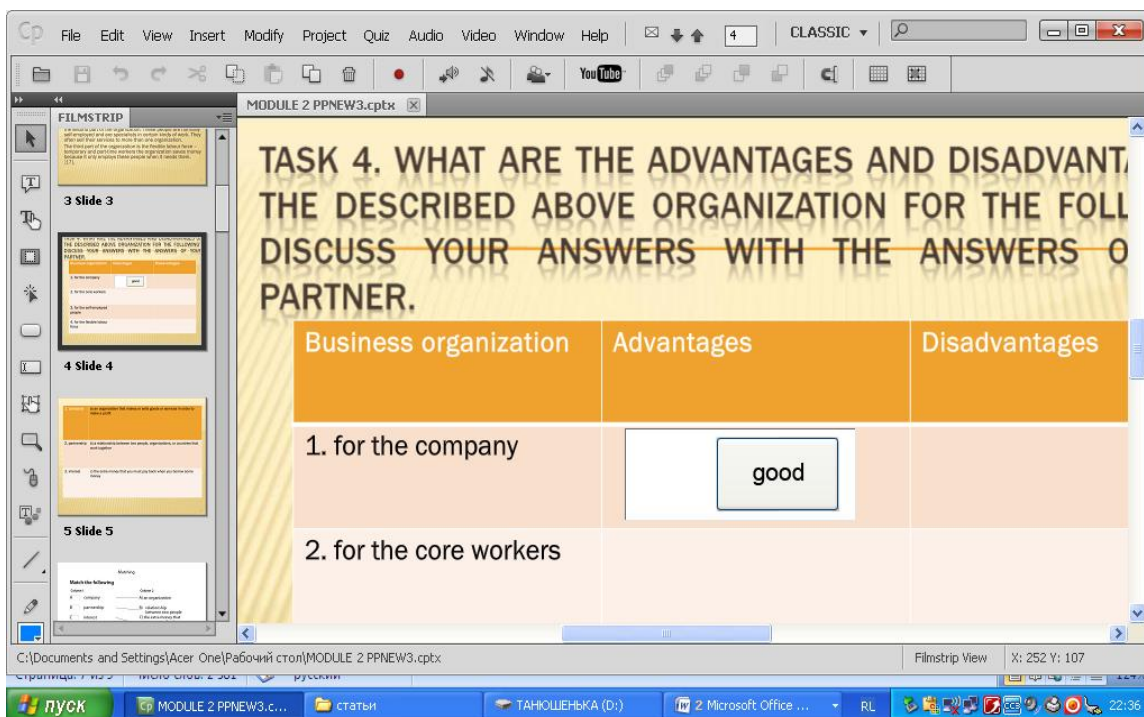


Рис.2. Интерактивный режим мультимедийного курса

Интерактивный подход к изучению делового английского языка мотивирует его самостоятельное изучение студентами и проверку их знаний, умений и навыков. Программное приложение дает возможность преподавателям постоянно повышать свой профессиональный уровень в процессе создания и внедрения новых заданий. Очень активно используются

ресурсы с применением программы Power Point. Например, студентам предлагаются задания, которые связаны с материалом из аутентичных записей You Tube, что показано на Рис.3.

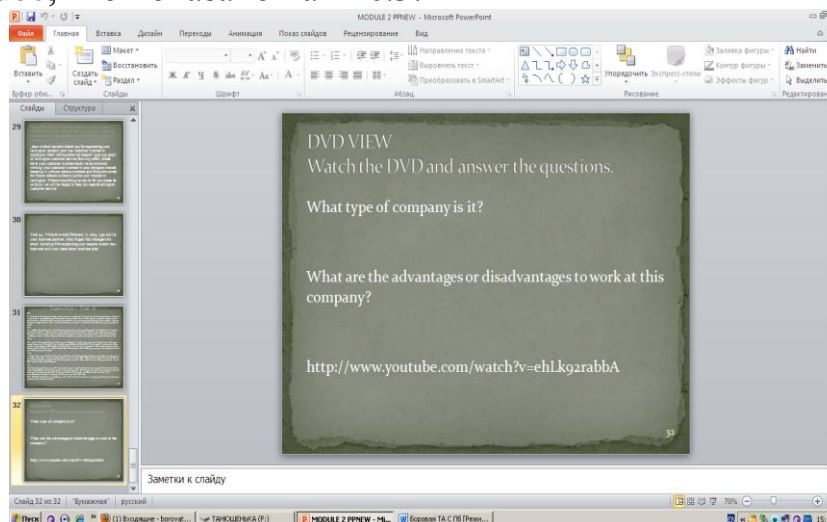


Рис.3. Скриншот задания с использованием DVD.

Еще одним из положительных примеров самостоятельной работы студентов по усовершенствованию делового английского языка можно рассматривать систему MOODLE. В этой системе разработаны курсы самостоятельного пополнения знаний и наращивания умений студентами для изучения делового английского языка. Одним из трудных аспектов для наших студентов является грамматический аспект. Он требует многократной тренировки и многоструктурного подхода к разработке тренировочных и тестовых заданий. MOODLE позволяет студенту в любое время и многократно практиковать свои знания по грамматике и лексике. Скриншот платформы MOODLE показан ниже на Рис. 4.



Рис.4. Скриншот платформы MOODLE

Технологические возможности мультимедийных средств приносят реальную дидактическую пользу, так как они позволяют организовать разнообразную учебную деятельность студентов, значительно повышают эффективность и мотивацию обучения деловому английскому языку в высших учебных заведениях.

Использование прямого эфира для просмотра новостей, интернета, различных видеоматериалов, художественных фильмов, мультимедийных программ, специально подготовленных для учебного процесса, электронных учебников, мультимедийных справочников, энциклопедий и словарей позволяет создать интерактивную коммуникативную среду для обучения. Это развивает интерес к изучению языка, создает условия, максимально приближенные к реальному речевому общению на английском языке при отсутствии естественной языковой среды.

На сегодняшний день разработано программное обеспечение по изучению делового английского языка, преимущественно на CD/DVD-ROM носителях. В Харьковском национальном экономическом университете используются некоторые из них при обучении деловому английскому языку, а именно: *Intelligent Business, Market Leader* как основные учебники, видеокурсы *Successful Presentation, Successful Meetings* как дополнительные материалы, а также ресурсы сети Интернет. Немаловажное значение уделяется применению программных продуктов, создаваемых непосредственно преподавателями совместно со студентами в различных инструментальных средах или средах визуального проектирования.

Технические преимущества обучения деловому иностранному языку при помощи мультимедиа состоят в том, что звуковые карты позволяют пользователю записать свою речь, а затем прослушать и сравнить ее с произношением носителей языка. Графические возможности компьютера могут представить любой вид деятельности в виде картинок. Это особенно важно при ознакомлении с новой лексикой, так как изображения на мониторе позволяют ассоциировать фразу на иностранном языке непосредственно с действием, а не с фразой на родном языке.

Более того, мультимедиа – это незаменимое средство общения между различными языковыми группами, что особенно ярко проявляется при применении компьютерной сети. Это может быть как локальная сеть, соединяющая несколько машин в одном учебном заведении, так и глобальная сеть, объединяющая миллионы пользователей по всему миру.

В традиционном информационно-коммуникационном процессе преподаватель является источником знаний, он передает знания студентам, которые, в свою очередь, являются пассивными реципиентами информации. При использовании мультимедиа передача информации может быть осуществлена более продуктивно, приобретая статус эффективной образовательной среды для предоставления образовательной информации различных видов.

Несмотря на это, использование ИКТ и, в частности, Интернет технологий не может заменить собой преподавателя. Используя информационные ресурсы сети, преподавателю, как справедливо отмечают исследователи, следует «четко сформулировать цели и задачи использования студентами этой информации при решении проблемы или обсуждении темы, способы их самостоятельной учебной деятельности с этой информацией» [3:78].

Следствием объединения учебного материала с мультимедиа

технологией есть мультимедиа программы, которые могут быть распространены среди студентов в разных ситуациях обучения, в которых центром обучения является преподаватель, студенты или и те, и другие (смешанный тип обучения). В ситуации обучения, где центральной фигурой является преподаватель, именно преподаватель контролирует информацию, получаемую студентами, и отвечает за объем информации, которая предоставляется. Методы, используемые в таких ситуациях обучения, включают презентации и демонстрации для обработки информации.

Подача материала производится преподавателем, который в данном модуле обучения лидирует, вовлекая студентов в обучение. Мультимедийный материал курса может содержаться на CD/DVD – ROM дисках, а также может быть размещен в аудиторной сети. Лучшим примером могут послужить разнообразные аудиоматериалы, которые предоставлены в учебнике *Intelligent Business* [5].

Участие в процессе обучения одновременно педагога и компьютера значительно улучшает качество образования. Использование предложенной методики активизирует процесс преподавания, повышает интерес студентов к английскому языку и эффективность учебного процесса, позволяет достичь большей глубины понимания учебного материала. В ситуации обучения, где центральной фигурой является студент, именно студент конструирует свои знания, привнося аутентичный опыт в процесс обучения, а преподаватель выполняет функции помощника, консультанта и менеджера.

Мультимедийный материал курса может быть в формате веб-файла, передаваясь с помощью Интернета через веб-браузер, который имеет своим следствием он-лайн курсы, где студенты получают программное обеспечение через браузер из своих персональных компьютеров. Его можно использовать для стимулирования обработки информации в группах, т. е. для активного обучения в формате сотрудничества и взаимопомощи.

Студент может свободно погружаться в процесс обучения в своем временном режиме, работая с необходимой ему скоростью. В данном случае ситуация обучения приобретает характер студентоцентричности. Это способствует повышению мотивации в дальнейшей работе, улучшению качества понимания и запоминания, причем акцент делается на холистическом развитии студентов в ситуации обучения, которая включает процесс самооценки и самоорганизации в академическом процессе.

Примером такого материала может быть использование системы *MyEnglishLab*, продукция *Pearson Education*. В качестве эксперимента в Харьковском национальном экономическом университете в процессе преподавания делового английского языка используются материалы *MyEnglishLab: Market Leader*, а также *MyGrammarLab* и *Speakout*.

Следует отметить, что существует ряд противоречий в процессе обучения деловому английскому языку с помощью компьютерных технологий в высших учебных заведениях: между возможностями обучения с компьютерной поддержкой и отсутствием дидактически обоснованной системы применения ИКТ; между значительным количеством работ в области информационных

технологий [2, 3 и др.] и явным недостатком методических пособий по применению различных мультимедийных технологий. Однако, несмотря на вышеуказанные недостатки, наличие многочисленных достоинств средств мультимедиа позволяет сделать вывод о том, что они обладают очень большим потенциалом при обучении устной и письменной иноязычной речи.

Благодаря оптимальному сочетанию возможностей технических средств обучения (компьютерного класса, видео-аудио-носителей, телевидения, радио, газет, журналов, книг, библиографических справочников, телефона) и, обладая дополнительными возможностями, мультимедиа предоставляют практически безграничные возможности для обучения и самообучения. Мультимедийные технологии позволяют студенту, обучающемуся деловому английскому языку, погрузиться в реальную среду общения, т.е. происходит не только обучение, но и визуализация и имитация изучаемых объектов.

Таким образом, очевидно, что сегодня в связи с интегрированием в процесс обучения мультимедиа технологий происходит активное изменение качества образования. Это приводит к возникновению инновационных учебных материалов, а также новых методов передачи информации студентам. Такая новая образовательная среда, несомненно, положительно влияет на процессы преподавания и обучения.

Средства новых информационных технологий выступают в качестве инструмента образования студентов, развития их коммуникативных, когнитивных, творческих способностей и информационной культуры. Использование мультимедийных средств обучения позволяет при отсутствии естественной языковой среды создать условия, максимально приближенные к реально речевому общению на английском языке.

Использование мультимедиа при формировании или совершенствовании иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции студентов – это важная часть общедидактической системы, которая необходима для повышения эффективности обучения. Мультимедиа открывают доступ к новым источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают новые возможности для творчества и закрепления профессиональных навыков, позволяют реализовывать принципиально новые формы и методы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Боровая Т. А.** Иностранный язык профессиональной направленности. Шаги к предпринимательской деятельности (Steps into Business): учебник/ Т. А. Боровая, Н. А. Бутковская. – Харьков, ХНЭУ : Изд-во «ИНЖЭК», 2010. – 336 с. (англ.).
- 2.** Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://physics.herzen.spb.ru/teaching/materials/gosexam/b25.htm>
- 3. Минькова Е. Н.** Основные виды инфокоммуникационных технологий, применяемых в процессе изучения гуманитарных дисциплин студентами вузов/ Е. Н. Минькова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3374
- 4. Тарнапольский О. Б.** Методика обучения английскому языку для делового общения: учебное пособие. / О. Б.Тарнапольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
- 5. Trappe T.** Intelligent Business. Intermediate Business English. Course book. / T. Trappe, G. Tullis. – England: Pearson Education Limited, 2005. – 176 p.

Дашкина А. И., Фёдорова А. Я.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ ПАРНОЙ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПОЛИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Описан синергетический эффект, достигаемый за счёт равноправного сотрудничества учащихся с разным уровнем владения языком при подготовке презентации в полимедийном формате. Представлены этапы работы над презентацией и результаты анкетирования студентов, выявляющего их отношение к указанному виду совместной деятельности. Эффективность усвоения материала достигается за счёт аудиовизуальных средств в сочетании с многократным повторением материала на этапе подготовки.

Ключевые слова: синергетический эффект; полимедийная презентация; совместная учебно-познавательная деятельность; равноправное сотрудничество.

В условиях современного вуза наблюдается необходимость находить новые формы организации занятий по иностранному языку, способствующие повышению эффективности усвоения языкового материала. Парная и групповая организация учебной деятельности студентов с разным уровнем подготовки по иностранному языку является одним из рациональных способов использования учебного времени в больших группах. Применение на занятиях полимедийных дидактических средств также способствует более эффективному восприятию учебной информации. Использование парной или групповой творческой учебно-познавательной деятельности по подготовке презентации позволяет достичь синергетического эффекта.

Термин «синергия» происходит от греческого слова *synergia* и означает «вариант реакции организма на комбинированное воздействие двух или нескольких лекарственных веществ, характеризующееся тем, что это действие превышает действие, оказываемое каждым компонентом в отдельности» [11: 456]. Если экстраполировать этот термин на учебный процесс, то под синергией мы будем подразумевать комбинацию различных видов учебно-познавательной деятельности, форм организации занятия, дидактических средств и приёмов, а также способов воздействия на психику учащихся. За счёт подобной комбинации эффективность усвоения учебного материала будет более высокой, чем при использовании каждого из указанных компонентов по отдельности.

В последнее время в педагогической литературе значительное место отводится сотрудничеству студентов в процессе парной и групповой учебно-познавательной деятельности. Под сотрудничеством понимается «объединение усилий участников взаимодействия для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей» [5: 66]. В предлагаемой нами схеме совместной деятельности студентов мы считаем наиболее важным тот факт, что подготовка полимедийной презентации позволяет каждому участнику пары или группы разделить между собой функции и обязанности для выполнения поставленной перед ними задачи.

Подготовка полимедийной презентации является видом творческой учебно-познавательной деятельности, ориентированным на самостоятельное (индивидуальное, парное или групповое) выполнение задания. Решение проблемы предусматривает, прежде всего, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость сочетания знаний, умений и навыков из различных сфер науки, техники и творческих областей. Именно на этом основывается предлагаемая нами концепция использования в дидактических целях полимедийной презентации, в которой в то время как одни участники совместной творческой деятельности подготавливают сам текст выступления, другие участники работают над технической поддержкой. Мы предположили, что синергетический эффект при использовании указанной концепции достигается благодаря комбинации парной или групповой работы студентов с полимедийным предъявлением информации.

Следует отметить, что для организации процесса коллективной учебно-познавательной деятельности необходимо подобрать состав пары/группы таким образом, чтобы достигалась максимальная эффективность выполнения учебной задачи. Учащиеся могут группироваться по принципу разного уровня владения языком, различного уровня подготовки в других областях, задействованных в осуществлении поставленной творческой задачи или психологической совместимости. Разделение студентов на пары и группы должно позволять им дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга. При групповой работе синергия достигается за счёт того, что сотрудничество студентов разного уровня позволяет получить более высокие результаты при выполнении задания.

Сотрудничество учащихся при подготовке иноязычной полимедийной презентации целесообразно организовывать таким образом, чтобы студенты с высоким уровнем владения языком взаимодействовали с учащимися с недостаточным уровнем языковой подготовки. Хотя могут возникнуть сомнения относительно того, выгодно ли указанное сотрудничество студентам, хорошо владеющим иностранным языком, мы предположили, что синергия в результативности их работы всё же достигается. Парная и групповая учебно-познавательная деятельность повышает уровень ответственности студентов-наставников, хорошо владеющих иностранным языком, поскольку они закрепляют свои знания в процессе отбора языкового

материала из иноязычных источников, его объяснения и подготовки окончательной версии презентации.

Учащиеся с более высоким уровнем владения языком должны сначала самостоятельно ознакомиться с новым языковым материалом. При выполнении этой задачи их мотивация повышается за счёт того, что у них возникает «особое чувство ответственности уже на стадии самообучения. Вторая стадия – взаимообучение – усиливает усвоение студентом объясняемого им языкового материала» [3:10]. Благодаря указанному повышению мотивации учащиеся-наставники более глубоко прорабатывают иноязычные тексты, части которых они предполагают включить в доклад и более тщательно продумывают оптимальный способ передачи их содержания менее подготовленным студентам. Далее студенты с высоким уровнем владения языком закрепляют вводимый ими материал за счёт того, что они повторяют его в процессе объяснения.

Таким образом, сознавая необходимость передачи знаний другим учащимся, студенты-наставники лучше организуют свою собственную учебно-познавательную деятельность. «Хорошая организация всей умственной работы и волевая направленность памяти всегда будут иметь своим результатом улучшение и совершенствование памяти» [1: 129]. Высокоразвитая память является одним из основных факторов, влияющих на усвоение языкового материала, поэтому языковой уровень учащихся-наставников ещё больше совершенствуется в процессе подготовки презентации.

Мотивация учащихся с более низким уровнем владения языком также повышается, поскольку им предоставляется возможность проявить свою творческую индивидуальность. Это объясняется тем, что «в процессе групповой работы повышается эмоциональность, преодолевается застенчивость, снижаются психологические барьеры перед стоящими проблемами» [12: 17]. Действительно, студенты, недостаточно владеющие иностранным языком, часто не проявляют активности во время фронтальных опросов из опасения допустить в своих устных ответах слишком большое количество ошибок и в результате этого получить негативную оценку педагога. Зачастую, ощущая, что их языковой уровень значительно ниже, чем у остальной группы, они прекращают прилагать усилия к выполнению не только творческих, но даже рутинных заданий по иностранному языку.

В процессе учебно-познавательной деятельности в парах или малых группах со своими сверстниками «происходит активация резервных возможностей психики каждого отдельного учащегося» [7: 302], и они преодолевают указанные психологические барьеры и ощущают уверенность при работе с языковым материалом. Таким образом, синергетический эффект достигается за счёт того, что коллективная подготовка творческого задания развивает учащихся с более низким уровнем владения языком не только в языковом плане. Они овладевают приёмами научно-исследовательской работы и учатся у студентов с более высоким уровнем владения языком эффективнее организовывать свою собственную учебную деятельность

На схеме, приведённой ниже на Рис.1, показаны этапы подготовки и проведения иноязычной полимедийной презентации.



Рис. 1. Этапы подготовки и проведения полимедийной презентации

Необходимо отметить ещё один фактор, способствующий повышению мотивации среди любых учащихся, вне зависимости от их уровня владения языком. Парная и групповая работа воспринимается студентами, как отступление от традиционной схемы выполнения заданий. Они рассматривают её не только как смену видов деятельности, но также как игровую ситуацию. Каждый учащийся выполняет свою часть подготовки презентации, рассматривая её как роль в игре. Участие в учебной игровой ситуации повышает интерес студентов и их мотивацию к изучению языка.

Владеющие языком на более высоком уровне, имеют преимущество при отборе и обработке языкового материала для презентации. Их роль также заключается в подготовке самого выступления на основе отобранного материала и оказание помощи учащемуся, владеющему языком на более низком уровне, в освоении своей части доклада. При возникновении необходимости они вносят поправки в текстовый материал на слайдах, подлежащих предъявлению в процессе проведения презентации.

В результате учебно-познавательной деятельности по поиску материала для презентации они овладевают «навыками поисковой деятельности, на основе которых формируется способность извлекать необходимую информацию из иноязычных источников» [6: 12]. Далее они закрепляют в памяти информацию на этапе объяснения отобранного материала учащемуся с более низким уровнем владения языком. Таким образом синергетический эффект достигается за счёт комбинации творческой поисковой деятельности по анализу иноязычных текстов с последующей работой по объяснению этого материала другим студентам.

Студенты с недостаточной языковой подготовкой выполняют свою часть задания, которая заключается в подборе наглядного материала и в разработке полимедийной части презентации. Их работа также включает подбор и подготовку слайдов с основными положениями доклада, графиков, таблиц, схем и видеоклипов и разработку раздаточных материалов. При содействии учащихся-наставников они репетируют выступление по своей части доклада. Кроме того, в случае необходимости они вносят поправки в текст на слайдах. Таким образом, мы можем отметить синергетический эффект при выполнении студентами с более низким уровнем владения языком своей части задания по подготовке презентации. Он достигается за счёт комбинации опоры на наглядность в процессе разработки визуальной части презентации и развивающей совместной деятельности со студентом-наставником в комфортной психологической обстановке.

Следующим этапом работы является проведение полимедийной презентации. Все участники пар или групп, независимо от уровня их языковой подготовки, должны выступить со своей частью доклада и ответить на вопросы аудитории. Устный доклад студентов по материалу, подготовленному в парах или группах, является по своей сути отчётом о проделанной работе с целью контроля. Синергия достигается также на этапе проведения и обсуждения презентации, поскольку, наряду с продолжением учебного сотрудничества уже в масштабах всей группы, происходит усвоение учебной информации по разным каналам восприятия в благоприятной психологической атмосфере. Такая форма контроля «выполняет обучающие, развивающие, воспитательные, побуждающие функции» [10: 344]. Так, процесс обучения продолжается во время устного выступления и ответов на вопросы, поскольку студенты осваивают приёмы устной монологической и диалогической речи. Полимедийная презентация также оказывает *развивающее* воздействие, как на докладчиков, которые учатся доказывать свою точку зрения на иностранном языке, так и на слушателей, которые получают новую информацию в наглядной форме.

Воспитательная функция участия в полимедийной презентации заключается в том, что учащиеся, вне зависимости от уровня владения языком, выступают с конечным результатом учебно-познавательной деятельности, ощущая свой личный вклад в его достижение. Это даёт им ощущение уверенности в своих силах и воспитывает умение прислушиваться к различным точкам зрения и отстаивать свою позицию. *Побуждающая*

функция полимедийной презентации состоит в том, что во время докладов и обсуждений создаётся особая эмоциональная атмосфера совместного творчества, способствующая вовлечению студентов в дальнейшую учебно-познавательную деятельность.

На этапе обсуждения и оценки проведённой презентации необходимо участие не только преподавателя, но и всех учащихся, независимо от уровня владения языком. В обсуждение и оценку полученных результатов должны быть включены все участники совместного дела, и благодаря такому подходу признаётся равноправие всех участников учебного процесса и происходит их личностный рост. Студенты испытывают чувство удовлетворения от уверенности в том, что их мнение учитывается при оценке результатов. Создание доброжелательной, демократичной обстановки на этапе обсуждения и оценки способствует повышению мотивации к дальнейшему саморазвитию.

Совместная творческая работа по подготовке презентации воспринимается в целом положительно, согласно результатам анкетирования, проведённого в СПбГПУ среди 78 студентов, обучающихся по экономическому направлению. По мнению 97% участников опроса, работа по подготовке презентации совместно со студентом с более высоким уровнем владения языком является более интересной и мотивирующей, чем работа в индивидуальном режиме. 53% опрошенных считают наставническую деятельность в паре с учащимся с более низким, чем у них, уровнем владения языком интересной и мотивирующей.

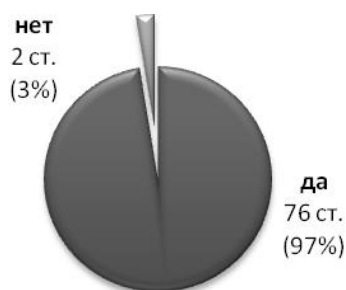


Рис. 1. Работа со студентом с более высоким, чем у вас, уровнем владения языком интереснее



Рис. 2. Работа со студентом с более низким, чем у вас, уровнем владения языком является более интересной.

Совместная подготовка презентации в полимедийном формате является мотивирующей не только для учащихся с достаточной языковой подготовкой, которые могут проявить свою творческую индивидуальность и лидерские качества, но и для студентов с менее высоким уровнем владения языком. Мотивация последних повышается за счёт того, что они ощущают себя равноправными участниками творческого процесса и приобретают большую уверенность в своих языковых возможностях, поскольку перед ними стоит задача подготовить полимедийную часть презентации.



Рис. 3 Подготовка презентации с использованием полимедийных средств является более интересной и мотивирующей, чем обычное выступление

По мнению большинства (92%) участников анкетирования, подготовка презентации с мультимедийными элементами является более интересной и мотивирующей, чем обычное выступление без опоры на полимедийные средства, поскольку одновременное воздействие на разные органы чувств улучшает усвоение материала, реализуя принцип наглядности. Роль наглядности в познании объективной реальности состоит в том, что на основе «ощущений и восприятий, результатом которых является возникновение наглядных образов, формируются процессы более высокого порядка, связанные с деятельностью памяти и мыслительной деятельностью человека» [2: 274]. Действительно, полимедийное предъявление информации при подготовке и проведении презентации стимулирует мыслительную деятельность учащихся за счёт воздействия наглядных образов на их сознание.

Указанные преимущества наглядности позволяют сделать вывод о том, что важным компонентом групповой подготовки и проведения полимедийной презентации, создающим синергетический эффект, является визуальное сопровождение доклада. Визуальные средства обучения предназначены «для предъявления зрительной информации и являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительных образов» [15: 37]. К визуальным средствам мы можем отнести таблицы, графики, схемы, художественные изображения, связанные с темой сообщения. К аудиовизуальным средствам можно отнести видеофрагменты, которые «имеют то преимущество, что соединяют в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия» [14: 93]. Визуальная (или аудиовизуальная) часть презентации подготавливается студентом с более низким уровнем владения языком и благодаря таким свойствам, как яркость, выразительность и информативная ценность является важным фактором, способствующим повышению их мотивации.

Ассоциативная сила, которой обладают зрительные образы, является ещё одним значительным преимуществом визуального предъявления информации, поскольку это способствует сохранению их в памяти. «После однократного предъявления нескольких тысяч картин наблюдатели способны правильно опознать около 90%» [4: 216]. Кроме того, по мнению автора, визуальные образы обладают огромной зрительной ёмкостью,

способствующей мгновенному восприятию элементов реальной или представляемой ситуации.

Все указанные свойства зрительных образов задействуются как при подготовке, так и в процессе проведения полимедийной презентации, что позволяет оптимально использовать все механизмы запоминания. В сочетании с групповой или парной учебно-познавательной деятельностью использование визуальных и/или аудиовизуальных средств позволяет достичь синергетического эффекта, который заключается в значительном повышении эффективности усвоения учебного материала.

Равноправное сотрудничество учащихся с разным уровнем владения языком при подготовке презентации в полимедийном формате не только обладает обширным дидактическим потенциалом, но и несёт воспитательную функцию. Этот вид совместной творческой деятельности способствует повышению познавательной мотивации учащихся, их ответственности за результаты работы, более высокой эффективности усвоения материала и сплочённости учебной группы, что в совокупности можно определить как синергетический эффект.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Ананьев Б.Г.** Избранные труды по психологии. Том II. Развитие и воспитание личности. СПб, изд-во Санкт-Петербургского университета, Санкт Петербург, 2007 – 549 с.
- 2. Воронцова Е.Л.** Роль наглядности в онтогенезе речевой деятельности и её влияние на овладение детьми иностранным языком (с.272-280). // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2007 – 288 с.
- 3. Дорина Г.И.** Осуществление профессионально-направленного обучения второму иностранному языку путём само- и взаимообучения (немецкий язык при первом английском) Автореферат на соискание степени канд. пед. наук. М. 1987 – 16 с.
- 4. Зинченко В.П., Горбов С.Ф., Гордеева Н.Д.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
- 5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Д.** Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
- 6. Ларина Т.А.** Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов лингвистических вузов профессионально-ориентированному иностранному языку. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Барнаул, 2007. – 21с.
- 7. Леонтьев А.А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж, НПО «МОДЖ», 2001. – 448 с.
- 8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Е.С.Полат, 3-е издание, М.: Издательский центр «Академия», 2008 – 272 с.**
- 9. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., испр. и дополненное. – М.: изд-во Юрайт, 2011 – 502 с.**
- 10. Подласый И.П.** Педагогика: учебник / И.П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010. – 574 с.
- 11. Словарь иностранных слов. 17-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 1988. – 608 с .**

12. Слюсарь Е.А. Формирование культуры взаимопонимания у студентов (на материале процесса обучения иностранному языку). Автореф. канд. пед. наук. – Калининград. – 2006. – 24 с.

13. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Бордовской Н.В. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011 – 432 с.

14. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.

15. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007 – 746 с.

УДК 372.881.111.1

Сенцова О.А.

Гимназия 1573, Москва

Алмазова Н.И.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Описано использование Интернет-технологий на уроках английского языка в российской средней школе, затрагивается вопрос актуальности использования технологий в процессе обучения английскому языку, представлены некоторые исследования этого вопроса в научной литературе. Рассматриваются понятия «интерактивность», «ИКТ», «Интернет-технологии». Оцениваются опыт и результаты использования автором одной из Интернет-технологий Wordle при работе с текстом на уроках английского языка в средней школе.

Ключевые слова: интерактивность; ИКТ; Интернет-технологии; применение ИКТ в школе; технологии Web 2.0; Wordle.

Основная сложность в процессе изучения иностранного языка заключается в некой «виртуальности» предмета. Находясь вне общества носителей языка, ученику трудно наметить ориентиры, которые помогут ему овладеть большим объемом лексики и грамматики нового для него языка общения.

Существует огромное количество методической и вспомогательной литературы, посвященной теме организации учебного процесса таким образом, чтобы на выходе сформировать у школьников 4 базовых умения:

– умение использовать присвоенную иностранную культуру в ее диалоге с родной (как продукт познавательного аспекта);

– умение использовать в общении способности разного характера (как продукт развивающего аспекта);

- умение реализовать нравственный потенциал, накопленный в иноязычном образовании (как продукт воспитательного аспекта);
- умение общаться посредством всех видов речевой деятельности (как продукт учебного аспекта) [2].

Однако данные базовые умения строятся на первоначальном освоении различных знаний и умений, актуализируемых в различных видах речевой деятельности, при этом оптимизация и интенсификация процесса обучения являются неперенными задачами, решать которые предстоит учителю-методисту, учителю-практику. Кроме чисто познавательных задач, которые педагог решает в рамках содержательно-процессуальных мероприятий образовательного процесса, большое влияние должно уделяться воспитательной стороне. Модернизация российского образования существенно затрагивает организацию учебного процесса в общеобразовательных учебных заведениях, при этом особо подчеркивается, что одной из главных задач совершенствования системы школьного образования является создание условий для самореализации и развития учащихся.

Одним из способов оптимизации, интенсификации образовательного процесса, ориентированных как на информационные (учебные), так и воспитательные цели, являются инновационные технологии, связанные, прежде всего, с внедрением в учебный процесс компьютерных и Интернет-технологий. Закон Российской Федерации «Об образовании», «Проект Национальной образовательной инициативы «Наша школа» говорят о тесной связи современного образовательного процесса и информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), необходимое использование которых зафиксировано в ФГОС нового поколения [11,12].

Для определения возможности применения ИКТ в процессе обучения иностранному языку в школе остановимся на определении понятий «интерактивность» и «ИКТ», а затем наметим пути применения одного из видов информационных и коммуникационных технологий – Интернет-технологий.

Термин *интерактивность* – достаточно новый, различные дефиниции отражают разные сферы употребления. Так, в социологии под интерактивностью понимается одна из ключевых категорий социологического анализа, описывающая многообразие социальных взаимодействий на различных уровнях: межличностном, групповом, институциональном. В информатике данным термином обозначается взаимодействие в мире телекоммуникаций, к явлениям которого относятся компьютерные игры, электронная почта, общение «он-лайн» в Интернете, телефонное или Интернет-участие зрителей в телепрограммах (интерактивные опросы, голосования и проч.), технологии виртуальной реальности и др. [9,10]. Обобщая данные дефиниции, можно определить интегральную характеристику данного понятия, а именно: интерактивность – это принцип организации системы, при котором цель достигается информационным обменом элементов этой системы.

В сфере образования мы не нашли четкого определения понятия «интерактивность», поэтому при понимании сущности данного термина, мы

отталкивались от значения английского слова *interaction*, которое в переводе означает «взаимодействие» и от специфики области применения. Таким образом, наше толкование термина «интерактивность» в рамках образовательного процесса будет следующим. *Интерактивность – это процесс информационного взаимодействия участников образовательного процесса с целью получения запрограммированного образовательного результата.*

Субъектами этого взаимодействия являются обучающий и обучающиеся. На Схеме 1 видно, что все субъекты образовательного процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга.

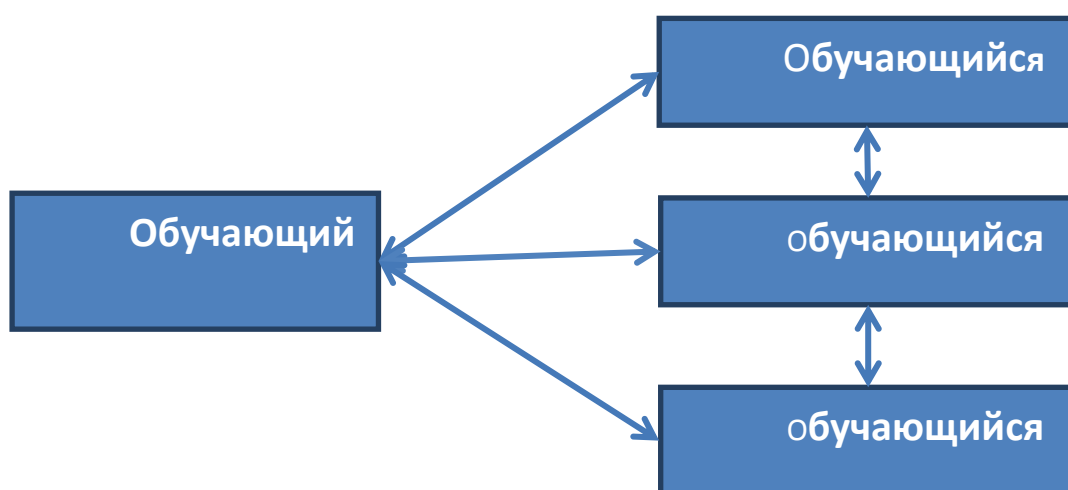


Схема 1. Субъекты взаимодействия в образовательном процессе.

Теперь обратимся к понятию *информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)*. Это понятие можно рассматривать с двух сторон. Если отталкиваться от значения слова «технологии», то можно дать следующее определение. *ИКТ – это совокупность средств и методов их применения для целенаправленного изменения свойств информации, определяемого содержанием решаемой задачи или проблемы* [10]. С другой стороны, все чаще ИКТ связывают именно с мультимедийными средствами сбора, хранения, обработки и передачи информации. Опираясь на определение Сысоева П.В., понимаем под *информационными и коммуникационными технологиями информационные каналы и программные средства создания, сбора, хранения, передачи, обработки, использования различных видов информации.* [7]

В результате национального проекта «Образование» практически все школы страны обеспечены компьютерами и интерактивными досками. Это те виды ИКТ, которые достаточно активно используются в образовательном процессе сейчас. Однако мы выделяем среди этих средств Интернет-технологии, как наиболее перспективные (Схема 2). Основное их преимущество, по нашему мнению, в огромных возможностях, которые дает информационное поле Интернета, а также в гибкости системы, которая реагирует на нужды пользователей и новые решения, таким образом, являясь наиболее интерактивной из всех образовательных технологий.



Схема 2. Виды ИКТ

Под *Интернет-технологиями* мы понимаем *технологии создания и поддержки различных информационных ресурсов в компьютерной сети Интернет*. В таблице 2 представлены основные виды Интернет-технологий.

Таблица 2. Виды Интернет-технологий

Виды Интернет – технологий	
Веб-сервисы	Среди веб-сервисов особенно выделяются сервисы Веб 2.0 (Web 2.0) – <i>термин, обозначающий второе поколение сетевых сервисов, позволяющих пользователям не только путешествовать по сети, но и совместно работать, размещая в сети текстовую и медиа информацию</i> . Другое название их – <i>социальные сервисы</i> . Сюда относятся все социальные сети (Вконтакте, Одноклассники, Facebook и т.д.), Живой Журнал, поисковые системы Google, Свики и др., графические редакторы и накопители (Фликр, Панорамио, Пикаса и др.), видео сервисы Ютьюб, Видео@Мэйл.ру и др.
Гипертексты	В отличие от обычного текста, который всегда линейен, гипертекст — это множество отдельных блоков текста (узлов), связанных между собой через гиперссылки.
Электронная почта и ICQ	@mail.ru, @yandex.ru, @yahoo.com, @gmail.com и др.
Форумы и блоги	
Чат	
Телевидеоконференции	
Вики-энциклопедии	

Интернет – это необычайно гибкая система, отзывающаяся на все новое в мире, на требования и нужды пользователей, т.е. идущая в ногу со временем.

Поэтому мы видим в нем огромные перспективы в плане применения в сфере образования. Проанализировав разные виды Интернет-технологий, мы увидели в них огромные возможности для применения на уроках английского языка в средней школе при обучении различным видам речевой деятельности. Результаты выводов можно представить в следующей Таблице 3.

Таблица 3. Возможности применения Интернет-технологий при обучении различным видам речевой деятельности.

	Продуктивные		Рецептивные	
	Говорение	Письмо	Аудирование	Чтение
Web 2.0	+	+	+	+
Гипертексты			+	+
Электронная почта и ICQ		+		+
Форумы, блоги и чаты		+		+
Теле-и видеоконференции	+		+	
Вики-энциклопедии			+	+

Как видно из таблицы, технологии Web 2.0 по возможностям применения охватывают все виды речевой деятельности. Данный анализ позволяет сделать вывод о том, что данные технологии являются наиболее перспективными в плане применения в процессе обучения иностранному языку.

Современные исследователи все чаще обращаются к вопросу использования Интернет-ресурсов и технологий для формирования различных умений и навыков, лежащих в основе формирования компетенций определенного характера. Так, российские исследователи Сысоев П.В. и Пустовалова О.В. опубликовали ряд статей об «Использовании сервиса «Твиттер» в развитии умений письменной речи обучающихся» [8]. Кашук С.М. разработала методику обучения аудированию и говорению посредством ИКТ, в частности посредством применения приложения Audioboо (голосовая версия Твиттера) [4]. Разработками вопросов в области образования и ИКТ занимались и занимаются такие известные ученые, как Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Роберт И. В., Панюкова С. В., Кузнецов А. А., Кравцова А. Ю., Евстигнеев М.Н. и др. [1, 3, 5, 6].

Остановимся на возможностях использования Интернет-технологий в таком виде речевой деятельности, как обучение чтению и работе над текстом.

Данные базовые умения позволяют не только познакомиться с новыми лексическими единицами, активизировать их, качественно обработать текст, понять его смысл, но в дальнейшем будут формировать у обучаемых умения обсуждать, дискутировать, оценивать ту или иную информацию.

При работе с текстом на уроках английского языка в средней школе мы видим огромные возможности применения технологии Web 2.0 (см. таблицу 2) Wordle. Основная методическая задача при использовании данной технологии – введение и активизация новой лексики и дальнейший выход в иноязычную коммуникацию. Суть программы в необычном формате введения и активизации лексики текста. Данная программа превращает любой текст в «облако» из слов, отображенных разным кеглем. Все слова текста отражаются в этом «облаке» один раз, причем, чем чаще определенное слово встречается в тексте, тем крупнее оно будет отображено в «облаке». Сейчас эта программа широко используется в печатной продукции при оформлении обложек. Мы предлагаем использовать ее на уроках английского языка в средней школе.

Работать с Wordle (Рис.1) очень легко и быстро. Необходимо лишь наличие Интернета и текста, напечатанного и сохраненного на электронном носителе. Мы заходим на сайт (открытый доступ) www.wordle.net, нажимаем «Create», помещаем наш текст путем вставки в специальное окошко, нажимаем кнопку «Go» и сразу же получаем готовое к работе «облако» лексики этого текста. Наиболее часто встречающиеся слова в тексте будут напечатаны большим шрифтом, наименее встречающиеся – меньшим по размеру (Рис. 2).

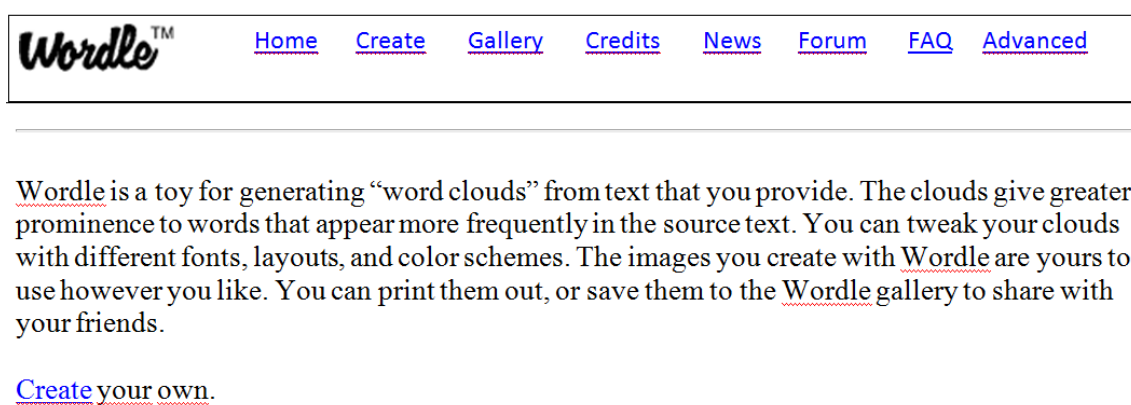


Рис. 1. Первая страница сайта Wordle.net.

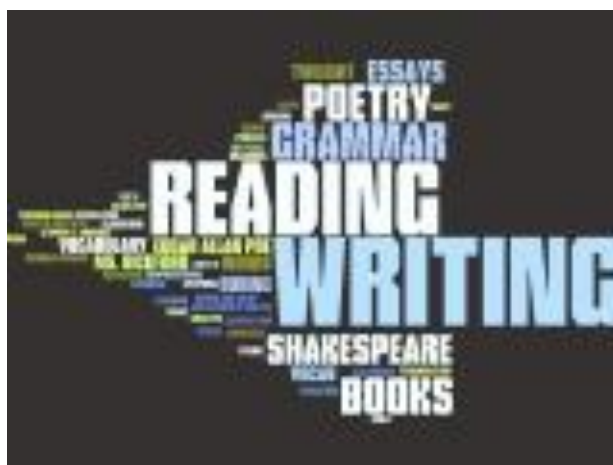


Рис. 2. Два облака из слов введенного текста.

Использование данной программы стимулирует обучаемого на интерактивное взаимодействие, поскольку программа позволяет обучаемым самостоятельно создавать цветовую гамму, выбирать шрифты, особым образом располагать слова, создавая свое «облако». При выполнении подобного творческого задания можно использовать элементы игры, например, устроить соревнование, кто составит большее облако или тематическое облако, кто выделит больше частотных слов в тексте или кто найдет несколько наиболее редко встречающихся слов в тексте. Игровые моменты стимулируют участие практически всех обучаемых в классе, приносят элемент творчества и мотивируют обучаемых к активной деятельности на уроке, снимая психологические барьеры.

При изучении новой темы и введении новой лексики в таком виде деятельности, как *аудирование*, «облака» из слов могут выступать в качестве опорного материала для лучшего понимания текста и качественной работы с ним. Такая работа гарантирует включение в деятельность во время урока при работе над текстом как хорошо подготовленных, так и слабо подготовленных учащихся. Так как аудирование является одним из самых сложных видов деятельности при изучении английского языка в средней школе, при прослушивании записи текста «облака» служат мотивацией, ориентиром, подсказкой учащимся и приводят каждого из них к маленькому успеху.

Алгоритм использования технологии Wordle при подготовке к аудированию включает следующие шаги. Сначала следует прослушать с

учащимися запись, далее на интерактивной доске высветить «облако», где крупным шрифтом выделены чаще всего встречающиеся слова, меньшим – реже встречающиеся слова. Далее необходимо прочитать слова в «облаке» по мере убывания «роста» этих слов, соотнося графический образ слова с фонетическим. Для понимания соотношения «ключевые»/«второстепенные», выделяем слова, напечатанные более крупным шрифтом как ключевые, более мелким как второстепенные. Здесь же выделяем новые (незнакомые) слова. Выясняем, входят ли они в группу ключевых, заложен ли в них смысл текста или нет. В «облаке» ищем ранее изученные слова (при работе с лексикой на этом этапе не дается перевод новой лексики). Далее слушаем текст еще раз. Учащиеся дают перевод новой лексики. После этого учитель задает вопросы по тексту учащимся с целью первичной проверки понимания прослушанного текста. Если учащимся текст по силам, даем задание учащимся составить и записать вопросы по тексту, опираясь на лексическое «облако». Заключительный этап – чтение учащимися этого же текста вслух.

Имея перед собой полную лексическую картину, учащиеся легко ориентируются в тексте, опираясь на ключевые слова и определяя смысл текста. «Облако» дает возможность быстро отвечать на вопросы учителя по тексту и далее самим составлять поверхностные и глубинные вопросы, работая одновременно с изученной и новой лексикой. На последующем этапе это же «облако» может использоваться для промежуточного контроля.

При проведении контрольных измерений при работе над новым текстом усвояемость лексических единиц в группе с применением технологии Wordle возрастает на 18%, по сравнению с группой без применения этой технологии, количество времени на усвоение лексики уменьшается на 15%, вовлеченность в работу учащихся на уроке увеличивается до 100%, отсроченный контроль демонстрирует усвоение лексики на уровне 67% (в контрольной группе) и 78% в экспериментальной группе (с применением технологии «облака»).

Таким образом, современный урок английского языка должен строиться с учетом новейших технологических достижений, к числу которых относятся различные ИКТ, при этом каждый новый формат взаимодействия участников образовательного процесса должен быть не только тщательно подготовлен педагогом, но диагностирован с точки зрения достижения искомого образовательного результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Евстигнеев М.Н.** Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2012.
2. **Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.** Урок иностранного языка. – М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д.: Феникс, 2010.
3. **Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В.** Теория и практика дистанционного обучения: Учебно-методическое пособие. М.: Академия, 2004.
4. **Кащук С.М.** Методика обучения аудированию и говорению посредством применения приложения Audioboо. // Иностр. языки в школе. – 2012. – №9. – С. 30-34.

5. Роберт И.В., Паниюкова С.В., Кузнецов А.А, Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-метод. пособие. – М.: Дрофа, 2008.
6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: Учебно-методическое пособие. – М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д.: Феникс, 2010.
7. Сысоев П.В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий. // Иностр. языки в школе. – 2012. – №6. – С.12-21.
8. Сысоев П.В., Пустовалова О.В. Использование сервиса «Твиттер» в развитии умений письменной речи обучающихся. // Иностр. языки в школе. – 2013. – №1. – С.12-18.
9. Википедия.
10. www.slovari.net.
11. Проект «Наша новая школа». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://президент.рф/>
12. Федеральные государственные образовательные стандарты, М: образования и науки РФ, 2010, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>

УДК 372.881.111.1

Федорова М. В.
Средняя образовательная школа № 422,
Санкт-Петербург

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В ЛИНГАФОННОМ КЛАССЕ

В статье показано, что личностно-ориентированный подход при обучении аудированию реализуется посредством использования Интернет-ресурсов, что обусловлено требованиями, предъявляемыми ФГОС. В процессе обучения учитываются психологические факторы, в частности, репрезентативная система обучающихся. Дается оценка роли лингафонных классов, Интернет-ресурсов, интеграции коммуникативных и подготовительных упражнений, групповых и проектных форм работы. Приведены примеры заданий предтекстового, текстового и послетекстового этапов.

Ключевые слова: ФГОС; личностно-ориентированный подход; аудирование; Интернет-среда; аудиовизуализация; аутентичные материалы.

Федеральный государственный стандарт (ФГОС) предъявляет определенные требования к материально-техническому и информационному оснащению образовательного процесса. Лингафонный кабинет или компьютерный класс может в полной мере обеспечить реализацию образовательной программы.

Роль лингафонных кабинетов всегда была значимой, поскольку давала возможность обучать языку разносторонне. Однако ранее не приходилось говорить о многофункциональности лингафонных кабинетов, поскольку технические возможности таких кабинетов были ограничены. Сейчас наблюдается тенденция к усовершенствованию лингафонных классов, в

частности, использование в учебном процессе аудиокомпаративных кабинетов. Такие классы позволяют не только прослушать заданную запись, но и записать свой голос, а затем сравнить с образцом, при этом учитель может руководить работой учеников с пульта управления. Таким образом, мы можем смело говорить о растущей роли лингафонных классов в обучении иностранным языкам, в частности, в развитии видов речевой деятельности.

Ценность лингафонных кабинетов в рамках индивидуализированного подхода заключается в возможности создания индивидуального режима в зависимости от языковой готовности ученика (выбор задания, количество прослушиваний, ключи для самопроверки и т. д.). В таком случае происходит не только развитие и совершенствование речевых умений и навыков, но и формирование механизмов самоконтроля и самокоррекции.

С развитием Интернет-коммуникации становится очевидна роль мультимедийных технологий в образовании. Под мультимедийной технологией понимается взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, объединяющих текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении [6]. Мультимедийные технологии, в частности, те, актуализация которых обеспечивается лингафонными кабинетами, оказывают ощутимое влияние на усвоение материала, поскольку учащиеся используют разные каналы восприятия (аудиальный, визуальный, речемоторный) в учебном процессе.

Репрезентативная система человека обуславливает выбор первичного канала восприятия, а именно, те средства (визуальные, слуховые или речедвигательные), которые ученик будет использовать в процессе восприятия текста. Учет индивидуальных особенностей психических процессов при работе с текстом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах в условиях лингафонного класса является катализатором успешного развития механизмов аудирования, а потому средства, подходы и приемы, которые направлены на достижение коммуникативных целей, меняются в зависимости от целей урока и личностных особенностей учащихся, которые ставятся во главу учебного процесса. Бим И.А. верно подчеркивает, что в личностно-ориентированном подходе ученик выступает в качестве «активного субъекта деятельности учения, ответственного наряду с учителем за результат этой деятельности» [1]. Ответственность за выбор средств, таким образом, ложится не только на плечи учителя, но и ученик является важным звеном в данном процессе.

Аудирование является одним из четырех разделов экзамена по выбору «Английский язык» в рамках Единого государственного экзамена. Стандарт и программа определяют основные умения, которыми должен владеть ученик 9 и 11 классов общеобразовательной школы. Так, ученик 9 класса средней общеобразовательной школы при условии обучения иностранному языку три часа в неделю к концу обучения должен понимать иноязычное высказывание носителей языка на разные темы в среднем темпе, в пределах литературной нормы, а также содержание несложных аутентичных текстов и выделять для себя отдельную значимую информацию, догадываясь о значении незнакомых

слов. Выпускник 11 класса средней общеобразовательной школы может понимать речь носителя языка в разных видах деятельности, а также выделять общую идею и детали при личном контакте и по телефону.

В своей работе «Лингвопсихология речевой деятельности» И. А. Зимняя рассматривает аудирование как «реактивный мыслительный» вид речевой деятельности, в процессе которого происходит побуждение человека к немедленному взаимодействию в виде вербального/невербального общения. Аудирование, помимо акустического восприятия звукоряда, предполагает ещё слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации, что требует от слушающего владение такими коммуникативными умениями и навыками, благодаря которым возможно частичное или полное понимание информации как при слушании элементарных аудиотекстов, так и в процессе непосредственного общения с собеседником в реальных ситуациях общения. [3]

Успешная коммуникация обусловлена коммуникативно-познавательной потребностью в виде интерпретации изначально новой ситуации общения. Однако такая потребность может соединяться с другими потребностями, например, с самовыражением. Другими словами, объектом речевой деятельности выступает ученик с изначально заданным мотивом (ответить на вопросы, заполнить пропуски в тексте, соотнести говорящего с высказыванием и т.д.), а субъектом – аудиозапись с присущими ей жанровыми, языковыми и просодическими характеристиками. Однако первоочередной задачей в личностно-ориентированном обучении становится личностная заинтересованность ученика с присущими ему индивидуальными психическими характеристиками, учет которых обеспечивает успешность выполнения коммуникативной задачи.

Известно, что при обучении аудированию различают подготовительные (тренировочные) и коммуникативные (речевые) подсистемы упражнений, каждая из которых реализует свои конкретные задачи. Цель тренировочных / подготовительных упражнений заключается в снятии лингвистических и психологических трудностей смыслового восприятия аудиотекста, в то время как речевые / коммуникативные упражнения направлены на развитие умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению [5].

Однако нельзя не согласиться, что подготовительные упражнения оказывают большое влияние на успешность дальнейшего аудирования звукоряда, поскольку именно они закладывают предпосылки для достижения коммуникативной задачи. Подготовительные упражнения, в большинстве случаев, направлены на снятие лингвистических (фонетических, лексических, грамматических) трудностей смыслового восприятия аудиотекста, однако внимание развитию психических процессов должным образом не уделяется.

Рассмотрим более подробно процесс обучения аудированию с интеграцией подготовительных и коммуникативных упражнений в условиях лингафонного кабинета. Примерами полезных дидактических ресурсов, которые могут быть использованы и лингафонном классе, являются <http://www.esl-lab.com/> и <http://www.elllo.org/>. Ссылки содержат не только аудио/видеотексты с подробными заданиями на предтекстовом, текстовом и послетекстовом уровнях, но и дают возможность дополнительно подобрать задания каждому ученику по его интересам и способностям.

Так, на предтекстовом этапе (Рис.1.) в уроке «UFO: A Story to Remember» учащимся предлагается не только ответить на ряд вопросов для активизации лексического материала, но и найти необходимую информацию по теме прослушивания. Стоит отметить, что в разделе *helpful tip* учащимся даются вопросы для активизации речемыслительной деятельности. Такие вопросы являются индивидуальными и направлены на активизацию собственного опыта учащегося.

Students should visit a web site or read articles and come ready to discuss the questions in preparation for the listening activity during the next class. Use the site below or locate one through a search engine:

- [The National UFO Reporting Center](#) directed by Peter Davenport

1. What are UFOs and what do they look like?
2. What do the reported aliens look like?
3. How do you explain the numerous sightings of these objects?
4. Do you think that UFOs really exist?



Рис 1. Примерное задание на предтекстовом этапе.

На этапе прослушивания учащимся предлагаются разные упражнения на аудирование: прослушивание текста с множественным выбором, прослушивание текста с детальным пониманием (Рис. 2) и прослушивание текста с опорой на текст.

Instructions: Click the "Play" button and listen to the recording. Then write the words you hear in the correct blank. Use the "tab" button to move from one blank to the next.

[Other Audio Options: [Play RealMedia](#) | [Play Window Media](#)]

AdChoices ▶ [ESL Lab.com](#) ▶ [Remember Me](#) ▶ [Funny Story](#) ▶ [Listening](#)

Police Officer: Hello. 24th Precinct. Officer Jones speaking.

Man: Help. Yeah, uh, it was (1) , I mean really bizarre.

Police Officer: Calm down sir! Now, what do you want to (2) ?

Man: Well, I'd like to report a UFO sighting.

Police Officer: A what?

Man: What do you mean "what?" An unidentified flying object!

Police Officer: Wait, tell me (3) what you saw.

Correct Answers:

Рис 2. Примерное задание на текстовом этапе.

Ученик, работая в лингафонном кабинете, имеет возможность выбрать то задание, которое ему будет по силам, а далее переходить к более сложным вариантам. При этом стоит отметить, что при выполнении упражнений на материале одного и того же аудиотекста учащийся каждый раз получает новое задание.

На послетекстовом этапе учащимся предлагаются упражнения на развитие критического мышления, упражнения, побуждающие учащихся добиваться понимания с помощью переспроса, выражения своего собственного мнения и оценки прослушанного текста.

III. Post-Listening Exercises [\[Top\]](#)

Suppose that you saw what you thought was a UFO landing in some trees a few blocks away from your house? What would you do?

V. Online Investigations - [\[What's This?\]](#) [\[Top\]](#)

A great deal of debate surrounds the possible existence of extraterrestrial beings (aliens). With the discovery of so many planets beyond our solar system, who knows what might be out there? Search online for reports of UFO sightings and analyze the information you read. What do you think is the likelihood that the story is true? Now, write your ideas on a similar topic at [Randall's ESL Blog](#) [HERE](#).

Рис 3. Примерное задание на послетекстовом этапе.

Ценность данных ресурсов состоит не только в многообразии жанрово-тематических текстов, но и в его просодических характеристиках, так как на сайте имеются монологи/диалоги на английском языке представителей разных

культур. Более того, на сайте <http://www.ello.org/> существует возможность создания собственного аудио/видео файла с последующей публикацией в сети. В таком случае речь идет о дистантном аудировании, что, по мнению Н.Д. Гальсковой, является важным при обучении иноязычной деятельности. [2]

Интернет, электронные учебники и книги, а также программные образовательные продукты являются важным условием для успешного развития учебных компетенций, а также стимулируют познавательную деятельность и формируют положительную мотивацию. Групповые и проектные формы работы позволяют учащимся отбирать учебный материал, а также работать в Интернет-среде с учетом собственных интересов и имеющегося лингвистического и практического опытов. В.В. Сафонова справедливо замечает, что в современном обществе социокультурный контекст жизнедеятельности изменился в связи с массовым и активным использованием Интернет-ресурсов, а также с расширением общественных функций и социальных ролей человека в условиях межкультурного взаимодействия [7, 8]. В таком случае речь может идти об индивидуализации процесса обучения, что точно отражает принципы личностно-ориентированного подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бим И.Л.** Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения. – ИЯШ. – 2011. – № 10. – С.2-7.
2. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 6-17.
3. **Зимняя И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности. МПСИ, Воронеж, 2001. – С. 297- 307.
4. **Максименко С.Д.** Общая психология. – М.: Рефл-бук, 2004 – 254-257с Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская. - 7-е изд., стер.- Мн.: Высш. Шк., 2001. – С.331-344.
5. **Попова Н.В., Наказнюк Н.И.** Интонация как важный фактор информативности при обучении лингвистов аудированию устного дискурса. Вопросы методики преподавания в вузе, Вып. 12. Изд-во СПбГПУ. – 2009. – С.120-129.
6. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы: проект. – 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2010. – С. 15-16.
7. **Сафонова В.В.** Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения. – ИЯШ. – 2011.–№ 5. – С.2-9.
8. **Сафонова В.В.** Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения. – ИЯШ. – 2011. – № 6. – С.5-9.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «MY TEST» КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Рассматриваются понятия коммуникативной компетенции, письменной речевой компетенции, речевых способностей и умений, формируемых у обучающихся при работе над эссе. На примере компьютерной программы “My Test” применяемой для развития основных текстовых умений делается вывод о важной роли ИКТ в развитии умений письменной речи. Кратко описана программа, состоящая из трех модулей: *Модуль тестирования Редактор тестов* и *Журнал тестов*.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; письменная речевая компетенция; способности, речевые способности и умения, информационно – коммуникационные технологии; лингвокомпьютерная компетенция; компьютерная программа “My Test”.

Язык является средством человеческого общения в устной и письменной форме, проявляющимся во всех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Каждый вид речевой деятельности имеет свои психологические особенности, которые отражаются на оперировании языковыми знаками. Следовательно, для успешного овладения тем или иным способом общения необходимо целенаправленное формирование иноязычных речевых умений, специфических для этого вида общения.

В настоящее время умения в области письменной речи обрели статус наиболее значимых как в образовательной, так и в профессиональной сферах. Это связано со стремительным увеличением объёмов и темпов обмена информации, ускоренным развитием компьютерной связи, а также с весьма распространённым в мире опытом проверки знаний в письменной форме.

Согласно И.Л. Бим, под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегративной цели обучения иностранным языкам, понимается «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах» [1: 11]. Проанализировав содержание письменной речевой компетенции, предложенное А.С Кобышевой, можем сделать вывод, что письменная речевая компетенция – это «совокупность знаний, речевых навыков и коммуникативных умений, позволяющих создавать аутентичные культурно – ориентированные письменные речевые высказывания в соответствии с нормами культуры изучаемого языка, знаниями между структурами речевых актов родной и изучаемой культур»

[4: 72-73]. Составными элементами предложенного содержания письменной речевой компетенции выступают способности, знания, умения и навыки.

«Способность» – это одно из наиболее общих психологических понятий, которое определяется разными учёными по-разному. Р.С. Немов, суммируя различные определения понятия «способности», делает следующий вывод: способности – это высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Это то, что не сводится к знаниям, умениям, навыкам, но объясняет их приобретение, закрепление и использование [6]. Способности человека не только совместно определяют успешность деятельности и общения, но и взаимодействуют, оказывая друг на друга определённое влияние. В зависимости от наличия и степени развитости отдельных способностей, входящих в комплекс способностей человека, каждая из них приобретает специфический характер.

Рассмотрим подробнее речевые способности. Речевая способность является способом формирования и формулирования мысли, выражает готовность субъекта к использованию языка в своей деятельности и реализуется в процессе отбора необходимых единиц языка и составления из них сообщений по правилам данного языка [3]. Традиционно выделяют следующие речевые способности: адекватно воспринимать и оценивать вербальное содержание высказывания, а также выражать с помощью средств языка в тексте свои мысли с учётом темы и замысла, эмоционально сопереживать и выражать свои эмоции, прогнозировать, оценочно воспринимать и корректировать свои и чужие речевые высказывания, обогащать собственный речевой опыт. Следует подчеркнуть тесную и неразрывную связь способностей со знаниями, умениями, навыками. С одной стороны, в процессе приобретения знаний, умений, навыков развиваются способности. С другой стороны, способности позволяют быстрее, легче, прочнее и глубже овладеть соответствующими знаниями, умениями и навыками. Но отождествлять эти понятия нельзя.

Задача обучения письменной речи, порождению различных текстов, отвечающих определённым качествам, сводится к формированию у обучаемых определённых речевых умений, которые функционируют при создании почти всех форм письменного сообщения. *Речевое умение* – это речевое действие, осуществляемое по определённым параметрам. Владеть таким умением – значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые и неязыковые средства. Речевые умения носят творческий характер: ведь условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки. А значит, приёмы обучения коммуникативно-речевым умениям должны отличаться от приёмов обучения речевым навыкам. [5]

Согласно Н.Д. Гальсковой, способность обучающихся каждого этапа обучения к общению в письменной форме отличается разной степенью их

самостоятельности в процессе построения письменного высказывания, зависящей от уровня сформированности общеучебных и компенсационных (адаптивных) умений. К первым относятся умения использовать текст в качестве опоры для построения собственного письменного высказывания, работать со справочной литературой, пользоваться словарями, строить логичное и последовательное высказывание, обобщать информацию, фиксировать её, формулировать примеры для иллюстрации общих положений и др.

Компенсационные умения включают умения перефразировать высказывание, выразить сложную мысль простыми языковыми средствами, опираться на текст с целью поиска необходимой информации и др. [2]. Данные умения способствуют формированию коммуникативных умений, необходимых для создания письменного высказывания как на родном, так и на иностранном языках. Согласно исследованиям русских и иностранных авторов (Ладыженская Т.А., Bumgardner J., Harmer J., Brooks A., Grundy P. и др.), общетекстовые умения на русском и иностранном языках практически совпадают. Можно выделить следующие коммуникативные умения, которые необходимо формировать у учащихся при работе над эссе:

1. вдумываться в тему, осмысливать её границы, раскрывать тему эссе;
2. подчинять своё эссе определённой (основной) мысли;
3. отбирать материал с точки зрения темы и основной мысли эссе;
4. систематизировать материал на основе умения собирать и отбирать материал;
5. строить эссе в определённой композиционной форме;
6. выражать свои мысли в соответствии с нормами литературного языка, с речевой ситуацией и задачей высказывания;
7. исправлять, переделывать, улучшать написанное, т.е. умение его совершенствовать.

Разница в подходах к формированию письменной речевой компетенции обучающихся между русскими и зарубежными авторами заключается в том, что иностранные методисты выделяют ещё один этап – генерирование идей (после сообщения темы). Но и это умение можно соотнести с умением собирать и отбирать материал. Кроме того, по их мнению, когда учитель просит обучающихся написать эссе, то они скорее подумают об основной мысли и о том, как начать, а не об отборе языкового материала. Это также можно соотнести с русским языком, так как на родном языке, приступая к написанию текста, обучающиеся лишь в процессе работы могут задуматься о языковых средствах. И русские, и иностранные авторы утверждают, что нельзя учить всем умениям сразу, надо постепенно переходить от одного к другому.

В настоящее время идет активный процесс информатизации в области образования, который предполагает интенсивное внедрение и применение новых информационных технологий, способствующих улучшению качества образования, формированию интеллектуально развитой личности, хорошо ориентирующейся в информационном пространстве. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках иностранного языка способствует развитию коммуникативной компетенции,

повышению мотивации к изучению предмета, эффективному усвоению учебного материала, формированию глубоких знаний, реализации умений и навыков, развитию способности к самостоятельному изучению английского языка / самообразованию, формированию умения извлекать, систематизировать и обобщать информацию, формированию лингвокомпьютерной компетенции.

Под *лингвокомпьютерной компетенцией*, согласившись с определением Поповой Н.В., мы будем понимать «умение и готовность обучающихся использовать электронные ресурсы для дальнейшего совершенствования своих знаний иностранного языка и для постижения своей профессиональной и научной сферы за счет работы с материалами на иностранном языке» [7: 93]. Работая с ИКТ, обучающиеся выполняют лингвокомпьютерные задания, которые отличаются от обычных языковых упражнений, используемых для формирования чисто языковых компетенций, многофункциональностью, многоэтапностью, а также личностной ориентацией, подразумевающей наличие многовариантного результата выполнения одного и того же задания [там же].

Так, с помощью компьютерной программы “My Test” мы создали серию заданий, способствующих развитию основных текстовых умений у обучающихся. “My Test” – это система программ (программа тестирования обучающихся, редактор тестов и журнал результатов) для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, выставления оценки по указанной в тесте шкале. Программа “My Test” работает с восемью типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, указание истинности или ложности утверждений, ручной ввод числа, ручной ввод текста, выбор места на изображении. В тесте можно использовать любое количество любых типов заданий, можно только один, можно и все сразу.

Программа состоит из трех модулей: *Модуль тестирования* (My Test Student), *Редактор тестов* (My Test Editor) и *Журнал тестов* (My Test Server). Время на выполнение как всего теста, так и каждого задания учитель может ограничить. Программа поддерживает несколько режимов: обучающий, штрафной и свободный. В обучающем режиме тестируемому выводятся сообщения о его ошибках, может быть показано объяснение к заданию. В штрафном режиме за неверные ответы у тестируемого отнимаются баллы и можно пропустить задания (баллы не прибавляются и не отнимаются). В свободном режиме тестируемый может отвечать на вопросы в любой последовательности, переходить (возвращаться) к любому вопросу самостоятельно.

При создании тестов, направленных на развитие основных текстовых умений у обучающихся, мы использовали обучающий режим данной программы. За основу были выбраны тексты на английском языке разных жанров, объёма и уровня сложности. В качестве примера приведём следующие задания: дан текст на английском языке; обучающимся предлагается выбрать один из заголовков, который наиболее полно раскрывает содержание текста, выбрать тему из нескольких предложенных вариантов (одиночный выбор);

указать, какие из данных предложений не помогают раскрытию темы (множественный выбор); составить текст из данных предложений (установление порядка). Тестирование – обучение проводилось на нескольких уроках; по окончании работы с тестом обсуждались возникающие трудности, анализировались ошибки. Когда, по нашему мнению, обучающиеся в достаточной мере усвоили этапы создания письменного высказывания, им было предложено составить собственный текст и проверить его, используя сайт – корректор ошибок <http://www.grammarly.com>.

Анализ работ позволяет сделать следующие выводы: обучающимся удалось определить тему и её границы на достаточно высоком уровне, они смогли сформулировать основную мысль, композиционно оформить текст, более внимательно осуществлять выбор языковых средств. Кроме того, использование тестовых заданий в автоматизированных контрольно-обучающих программах позволяет испытуемому самостоятельно обнаруживать пробелы в структуре своих знаний и принимать меры для их ликвидации. Реализуется принцип единства и взаимосвязи обучения и контроля, личностно – ориентированный подход в обучении. Повышается познавательная активность обучающихся, интерес к предмету, мотивация. Таким образом, роль ИКТ в развитии умений письменной речи значительна, т.к. современные электронные ресурсы способствуют более полному и детальному усвоению правил построения письменных текстов различных типов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бим И.Л.** Личностно –ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностр. языки в школе. – 2002. –№2. – С.11-15.
2. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам. М.:АРКТИ – ГЛОССА, 2000. – 165 с.
3. **Зимняя И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: МПСИ, 2001. – 432 с.
4. **Кобышева А.С.** Межкультурная письменная речевая компетенция лингвиста – преподавателя: структурно – содержательный аспект //Вестник Ставропольского гос. ун-та. – 2009. – №6. – С.70 – 76.
5. **Леонтьев А.А.** Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания.- М.: КомКнига, 2003. – 312 с.
6. **Немов Р.С.** Психология. –М.: Владос, 2003. – 687 с.
7. **Попова Н.В.** Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход / Н.В.Попова. – СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 248 с.

ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 372.881.111.1

Аносова Н.Э.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

Статья посвящена анализу интерпретации как ключевого понятия интерпретативной теории перевода. Особое внимание в статье уделяется способам достижения достоверности перевода на примере перевода текстов политического дискурса. В статье также рассматриваются этапы процесса перевода в соответствии с интерпретативным подходом, важными промежуточными звеньями – девербализацией и ревербализацией. Анализируется достоверность при переводе, достигаемая с помощью различных способов. Приводятся примеры.

Ключевые слова: интерпретация; единица смысла; достоверность перевода; контекст; девербализация; переводческая компетенция.

Свободное владение английским языком в наше время часто ассоциируется с умением быстро и квалифицированно осуществлять перевод с английского языка на русский и обратно. У многих возникло представление, что переводческая деятельность уже не может оставаться монополией профессиональных переводчиков и должна быть доступна более широкой аудитории, владеющей английским языком. В своей книге “Профессиональный тренинг переводчика” И.С.Алексеева дает в качестве эпиграфа высказывание Питера Трента, мэра города Уэстмаунт в Канаде: ”Думать, что вы можете быть переводчиком только потому, что вы знаете два языка, это все равно, что считать, что вы сможете играть на пианино только потому, что у вас две руки” [1].

Умение быстро и квалифицированно осуществлять перевод с английского языка на русский язык и с русского языка на английский требует особых профессиональных переводческих знаний, умений и навыков, которые не приобретаются автоматически в процессе изучения иностранного языка. Поэтому одним из основных компонентов программы по иностранному языку в магистратуре является совершенствование переводческих компетенций магистрантов, полученных при работе с общественно-политическими материалами газет и журналов в бакалавриате, изучение особенностей перевода лексики, грамматики, стиля средств

массовой информации, детальное изучение различных концепций теории перевода, одной из которых является концепция интерпретации.

Концепция интерпретации наиболее полно отражена в интерпретативной теории перевода, разработанной ведущими специалистами Высшей школы переводчиков (ESIT) Селескович Д. и Ледерер М., их учениками и последователями, на базе практики перевода – устного (синхронного и последовательного) и письменного. Селескович Д. является, прежде всего, практиком и исследователем синхронного перевода, чем и определяются её теоретические взгляды на проблематику перевода. Выстроенная ею концепция основывается, прежде всего, на особенностях устного перевода.

В основу этой концепции Селескович кладет лингвистические и психологические факторы, раскрывающие связь языка и мышления в процессе общения между людьми. С изданием лингвистического труда Ф. де Соссюра "Курс общей лингвистики" в языкознании утвердилось понимание языкового знака как двусторонней единицы, объединяющей звуковой образ – *означающее* и понятие *означаемое* и составляющей часть общей языковой системы. Звучания и значения языковых единиц хранятся в памяти членов данного языкового коллектива и являются их общим достоянием [7]. Именно благодаря этой общности язык может служить средством общения между людьми.

Однако само общение осуществляется не единицами языка, а с помощью речевых высказываний-текстов, которые хотя и строятся из языковых единиц, но обладают смыслом, несводимым к простой сумме значений таких единиц. Общаются конкретные люди в определенной обстановке, в определенное время и в определенном месте. Смысл любого высказывания будет во многом зависеть от этих факторов, а также от предыдущего опыта коммуникантов, их знаний, чувств и намерений. Одно и то же высказывание может иметь различный смысл в зависимости от контекста и ситуации, в которых оно используется. Цель общения и состоит в передаче такого конкретного смысла, который и понимается адресатом. Например, высказывание «Я только что приехал из Нью-Йорка» может быть ответом на вопрос «Не хотите ли поехать сегодня в Нью-Йорк?», или на вопрос «Не хотите ли поехать сегодня в Бостон?» или «Почему вы чувствуете себя здесь чужим?» И каждый раз это высказывание будет иметь иной смысл, а следовательно, и иной перевод [3].

Чтобы подтвердить свои взгляды об относительной независимости смысла высказывания от составляющих его единиц, Селескович прибегает к данным психологии, которые подтверждают, что говорящие не запоминают языковую форму высказанных ими мыслей, а сохраняют в памяти лишь выраженный смысл. Как правило, человек не может повторить слово в слово сказанное или услышанное, но может передать соответствующий смысл.

С этой концепцией соглашается и Ледерер М., делая вывод о том, что задача переводчика состоит в передаче на другой язык этого смысла переводимого высказывания, того значения, которое возникает в момент речи в конкретных условиях [5]. Языковое содержание высказывания (выводимое из значений языковых единиц) сочетается с необходимыми познаниями

слушателя. Как указывалось, такой смысл не совпадает с языковым содержанием высказывания, так как фраза вне контекста коммуникации значит не то, что она значит тогда, когда ее использует один коммуникант, обращаясь к другому коммуниканту.

По мнению Селескович и Ледерер, понимание смысла представляет собой его интерпретацию, то есть извлечение смысла, минуя языковое содержание. Это происходит мгновенно и интуитивно, и в памяти переводчика сохраняется лишь извлеченный смысл, который он и передает в переводе. Обращение к языковому содержанию, к значениям языковых единиц оригинала только затрудняет и искажает понимание, а, следовательно, и перевод.

Важным, центральным понятием концепции интерпретации является смысл. В работах Бодровой-Гоженмос Т., последователя интерпретативной теории перевода, говорится о том, что извлечение смысла предполагает понимание пресуппозиции и контекста, а также соотношения эксплицитного и имплицитного [2]. Намерение может быть понятно переводчику, но это не значит, что он должен эксплицитно его выразить. В интерпретативной теории перевода синекдоха является эксплицитной стороной высказывания; синекдоха на уровне слов – это различия в номинации одного и того же предмета в разных языках; синекдоха на уровне текста заключается в том, что переводчик каждый раз ищет новое стилистическое решение. Создание новой синекдохи на каждый случай – это самый верный способ достижения эквивалентности с точки зрения интерпретативной теории перевода [2]. Чтобы правильно выделить смысл всего текста оригинала, нужно чётко понять соотношение эксплицитного / имплицитного и передать эмоциональное и рациональное содержание путём создания эквивалентной синекдохи.

В соответствии с принципом интерпретации переводческий процесс делится на этапы, и традиционная формула перевода "понять текст и выразить средствами языка перевода" [3] дополняется в интерпретативной теории (ИТП) важными промежуточными звеньями – девербализацией и ревербализацией.

Девербализация – это способность человека хранить в памяти мысль, которую он понял, а не слова, которые были для этого использованы. Так, мы в состоянии запомнить сюжет, фабулу рассказа, но не воспроизведём дословно все слова и предложения – наша память сохраняет о рассказе девербализованное воспоминание.

Девербализация не является присущим только переводчику феноменом, ею обладает любой слушающий. Более того, один из постулатов интерпретативной теории гласит, что профессиональный переводчик ничем не отличается от обычного слушателя: в двуязычной коммуникации он находится в такой же ситуации, как и воспринимающий родной язык в процессе одноязычной коммуникации. Однако переводчик является более внимательным и менее заинтересованным слушателем, потому что переводит чужие мысли и коммуникативные намерения и не должен показывать своего отношения к переводимому [5].

Говоря о природе процесса перевода, интерпретативная теория перевода разделяет переводы на хорошие и плохие; первые имеют серьёзную методологическую основу, вторые являются исключительно переводом текста. Следуя интерпретативной теории перевода, переводческие трудности любого рода являются следствием посредственного владения языком оригинала. Главным “гарантом” качественного перевода является высокий уровень владения переводчиком двумя языками. Интерпретативная теория перевода основывается на положении о том, что переводчик должен прекрасно владеть родным языком и понимать исходный язык так же хорошо, как и родной.

Стратегия интерпретации необходима переводчику, когда объект перевода – не язык, а текст. Теоретики интерпретативной теории перевода делают акцент на различии перевода языка и текста: перевод языка – это перевод вне контекста, перевод отвлечённых единиц. Перевод языка имеет узкую сферу применения – это, как правило, машинный перевод и подстрочники, объясняющие общие принципы функционирования языка.

Косериу Э. определяя отношения между текстом и языком, различает три уровня речевой деятельности [4]:

1. филогенетический – общий уровень языковой способности человека;
2. исторический – уровень языковой способности человека, родившегося в конкретной стране;
3. уровень текста – текстовая компетенция, с помощью которой осуществляется словесное творчество, с применением языковых и неязыковых знаний для порождения нового смысла.

Перевод осуществляется на третьем уровне: переводчик обладает речевой способностью, компетенцией одного или нескольких языков, и на основе текстовой компетенции осуществляет перевод. Смысл – это то, что появляется только в тексте, то есть в ситуации взаимодействия читателя и языковых знаков, которые он воспринимает с помощью зрения.

Аналогичных взглядов придерживается Умберто Эко. Он рассматривает текст как “бесконечную череду пробелов, промежутков, которые нужно заполнить. Его автор предвидел, что они будут заполнены и преднамеренно оставил их пустыми по двум причинам. Во-первых, текст – механизм ленивый (или экономный), который живёт за счёт приращения смысла, осуществляемого читателем... текст хочет, чтобы кто-то помог ему функционировать” [6: 105]. Другими словами, текст никогда не создаётся исключительно на основе языкового механизма, в нём лингвистическая информация всегда сливается с экстралингвистической. Поэтому следует учитывать различия между языковой компетенцией и текстовой компетенцией индивида.

Единицей смысла, главного понятия интерпретативной теории, является “блок” (поле, сегмент) восприятия, который равен нескольким секундам звучания устной речи и 7-8 словам при зрительном восприятии текста. В пределах этого поля формируются единицы смысла, потом постепенно сливающиеся в более сложные единства. Блочное восприятие требует совершенного уровня владения языком, только в этом случае не происходит

зацикливания, торможения на отдельных словах, языковой форме слова. Единицы смысла не имеют фиксированных границ, не тождественны простым или сложным знакам; являются результатом акта одномоментного выделения смысла. Единица существует только в речи, её нельзя путать со словом, словосочетанием, синтагмой или устойчивым выражением [7].

В процессе восприятия переводчиком текста оригинала, информация девербализуется и в девербализованном виде поступает для ревербализации на языке перевода. Точно и полно передать смысл – задача переводчика, определяемая его мастерством и талантом. Именно поэтому ИТП предъявляет чрезвычайно высокие требования к знанию переводчиком как языка оригинала, так и родного языка. Тем не менее, чтобы не допустить возможной вольности перевода, ИТП предъявляет требование к точности перевода, которое предполагает верность различным аспектам смысла.

Достоверность при переводе достигается с помощью различных способов. Одним из таких способов является визуализация ситуации. Примером визуализации ситуации может служить следующий перевод: “*and that the sun of peace could always shine in the human world*” – “и чтобы мирный свет всегда озарял людей”.

Решение переводчика не транскодировать словосочетание *the human world*, равно как и общее построение предложения, свидетельствуют о визуализации высказывания в процессе перевода: человеческий мир (*human world*) – не что иное, как сами люди: “*Progress in launching practical cooperation in various fields and establishing external ties*” – “позитивные сдвиги в деле развёртывания многоотраслевого практического сотрудничества и внешних обменов”.

В данном случае текст перевода претерпел значительные изменения в структуре при сохранении содержательной и стилистической эквивалентности, что свидетельствует об умелом применении визуализации при переводе: “*Сегодня мир однополюсен. Со всеми вытекающими отсюда последствиями*” – “*Today the world is unipolar with all the consequences stemming from this*”.

В исходном варианте выступающий с помощью градации создаёт эффект эмоционального воздействия на слушателя, тогда как английский язык не позволяет аналогичной стилистической градации для воздействия на слушателя, а потому объединяет оба предложения в одно: “*ООН отнесла нас к развитым странам*” – “*The UN ranked us as a developed country*”.

Изменения в структуре в результате замены числа и изменения по характеру действия ООН по отношению к Беларуси не повлияли на смысловую и стилистическую эквивалентность, что говорит о правильной визуализации в процессе перевода. Понимание символической функции словосочетания, а также соблюдение речевого регистра играет важную роль для достижения достоверности. Приведем характерные примеры соблюдения речевого регистра при переводе: “*Thank you for the opportunity to deliver my speech*” – “Благодарю Вас за предоставленную мне возможность выступить с речью”.

В девербализованной форме данная фраза представляет собой стандартную фразу приветствия выступающего, а потому имеет символическую функцию. Пройдя фазу девербализации, фраза выявила необходимость более эксплицированного выражения характеристики элемента исходного текста *Opportunity* для создания эквивалентной фразы приветствия - *предоставленная мне возможность*.

Переводческие решения следующих словосочетаний иллюстрируют использование переводчиком созданного им когнитивного контекста: использование торжественной лексики оправдывается общей торжественной тональностью речи: "...добровольно отказавшись от прав ядерного наследника СССР" – "... and voluntarily relinquished the rights of a nuclear successor to the USSR", "чаяния людей" – "aspirations of people"

При переводе словосочетания "при всех ошибках и промахах" – "despite all blunders" переводчик отказывается от транскодирования словосочетания *ошибках и промахах*, заменив их собирательным *blunders* и сохранив смысловую и стилистическую эквивалентность: ведь важен для передачи именно негативный элемент действия, а не конкретный состав этих действий. Следующий пример иллюстрирует умение переводчика соблюдать речевой регистр при переводе, в данном случае – передачу разговорного элемента в речи на официальном уровне: "«зеленый свет» зажигается далеко не всем" – "not everybody is given a go-ahead"

Как видно из приведенных примеров, верность перевода оригиналу предполагает верность различным аспектам смысла, таким как: визуализация ситуации, опора на знание действительности, понимание символической функции словосочетания, а также соблюдение речевого регистра. Таким образом, всякий перевод является интерпретацией; процесс перевода состоит из трёх элементов: речевое высказывание на исходном языке, понимание переводчиком смысла этого высказывания – уже вне этого языка – и перевыражение этого смысла на языке конечного языка [2]. Операции со смыслом как основа переводческого процесса имеют для самого переводчика несомненные преимущества. Такой подход позволяет проникнуть в самую суть высказывания и достичь наибольшей адекватности и эквивалентности при переводе.

Умение достичь адекватности и эквивалентности при переводе текстов общественно-политической тематики является одним из базовых элементов содержания профессиональной компетентности магистров, обучающихся по направлению "Лингвистика», профиль «Теория перевода и межкультурная / межъязыковая коммуникация». Выявление, описание и анализ способов перевода лексики медиа-дискурса, установление регулярных способов перевода соответствующих языковых единиц, владение теоретическими концепциями перевода и умение применить их на практике, умение чувствовать интерпретацию и смысл при переводе является важным аспектом в обучении переводу, несомненно, заслуживающим пристального внимания преподавателей, теоретиков перевода, а также практикующих переводчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб.: Союз, 2003.
2. Бодрова-Гоженмос Т. Концепция М.М. Бахтина и интерпретативная теория перевода // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. – Воронеж, 2002. – Вып. 1. – С. 72-79.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2001. – 420 с.
4. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история (Проблема языкового изменения) Серия: Лингвистическое наследие XX века Эдиториал УРСС, 2001.
5. Ледерер М. Актуальные аспекты переводческой деятельности в свете интерпретативной теории перевода: Пер. с фр. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб., 2007. – 223 с.
6. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе/ У. Эко. - СПб.: Симпозиум, 2006. – 576 с.
7. Seleskovitch D. Interprétation ou interprétariat? // Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal / D. Seleskovitch. – 1985.

УДК 811.133.1

Артемьева И. Н.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И РЕФОРМА ФРАНЦУЗСКОЙ ОРФОГРАФИИ

В статье рассматривается последняя реформа орфографии французского языка, разработанная Высшим Советом по французскому языку с согласия и одобрения Французской академии в 1990 году, методы и сроки ее осуществления, реакция на нее франкоязычного сообщества (органов народного образования, книгоиздателей, простых носителей языка) и проблемы, связанные с ее применением в практическом преподавании французского языка, как второго иностранного, в российской высшей школе.

Ключевые слова: французский язык; реформа орфографии; методы обучения иностранным языкам; новые учебные курсы; Высший Совет по французскому языку; книгоиздание.

Уже более десятилетия тому назад во Франции были опубликованы новые правила орфографии, оставшиеся практически не замеченными в российской системе образования. Эта реформа орфографии французского языка разработана «Высшим Советом по французскому языку» с согласия и одобрения Французской академии. А «Доклад об изменениях в орфографии» был опубликован правительством Франции 6 декабря 1990 года в «Официальной газете Французской республики».

Как возникла идея обновления, впрочем, не первого (См.примечание 1), орфографии французского языка? Орфография французского языка, как

подчеркивается на сайте «Новая орфография. Поговорим о ней», остается одной из самых сложных среди языков мира. Поэтому главной целью орфографических нововведений было положить конец существующим аномалиям и непоследовательности, или просто двойной норме, чтобы позволить применение простых правил без бесчисленных исключений. Эти изменения были призваны подчеркнуть фонетическую или графическую тенденцию, освященную временем. Они также должны были облегчить создание новых слов, в частности, технических терминов. И, в конце концов, эта реформа была предложена, чтобы сделать более простыми и удобными обучение и владение орфографией.

Авторы реформы подчеркивают, что новые правила касаются лишь нескольких тысяч слов (См. примечание 2). Достаточно выучить десяток правил и люди смогут автоматически правильно писать несколько тысяч слов. Важно отметить, что предлагаемая реформа не представляет собой «фонетическое письмо» и не стремится нивелировать правописание «по низшей планке», планке неграмотных людей. Напротив, она должна упорядочить орфографическую систему, исключить многочисленные противоречия. Тем более что в ряде случаев графические варианты уже давно существуют, и предлагаемые исправления могли бы оздоровить письмо, разумно ориентируя выбор между существующими вариантами написания.

Однако реформа орфографии французского языка не вводилась директивно с момента ее опубликования. Лишь в апреле 2007 г. новая орфография вошла в силу, когда Министерство национального образования ввело ее в новые школьные программы. При этом преподаватели должны учитывать предлагаемые исправления, а пересмотренная орфография является рекомендованной, справочной. Впрочем, ученики не должны «наказываться» за использование в одном и том же тексте старой и новой орфографий или даже только старой. Французская академия настаивает на том, что новые рекомендации должны быть подвергнуты испытанию временем. Поэтому период введения пересмотренной орфографии остается неопределенным, традиционное и исправленное написание будут сосуществовать до тех пор, пока франкоязычное население не привыкнет к новой норме. Вместе с тем показательно, что Французская академия включила предложенные орфографические изменения в девятое издание своего словаря, ставшее издаваться с 1992 года, содержащее более 60000 слов и имеющее электронную версию.

Реакция франкофонного сообщества на этот пересмотр орфографии была практически единодушной и одобрительной. Так, в Бельгии преподаватели были информированы об изменениях в 1998 г., и даже сама школьная программа была написана с учетом новой орфографии. А в 2008 году Министерство образования Бельгии выпустило циркуляр, в котором подчеркивалось, что, начиная с этого учебного года, преподаватели французского языка всех уровней должны отдавать приоритет обновленному написанию.

В Швейцарии в 1992 г. была создана **Делегация по французскому языку**, на которую возложили задачу откорректировать школьные программы. После консультаций с министерствами франкоязычных кантонов и Межкантональной конференцией общественного образования Швейцарии она ознакомила с новыми орфографическими правилами всех преподавателей франкоязычной Швейцарии.

В Квебеке **Совет по французскому языку** поддерживает орфографические изменения и рекомендует их применение в преподавании. В октябре 2009 г. Министерство образования, досуга и спорта Квебека распространило ноту, в которой положительно оцениваются орфографические изменения и предлагается учитывать их при оценке финальных экзаменационных работ. Квебекское бюро по французскому языку считает, что ни традиционное, ни вновь предложенное написание не должно считаться ошибочным. Тем не менее, Университет Квебека в Монреале обучает новой орфографии в курсах грамматики письменной речи, а университет Монреала обучает ей в курсах, адресованных будущим преподавателям.

Во всех этих странах существуют общественные ассоциации, ставящие себе целью информировать общественность об изменениях орфографии и поощрять их применение. Так, в 2002 г во Франции была основана **Группа модернизации языка**. В Швейцарии это – **Ассоциация за новую орфографию**, в Бельгии – **Ассоциация за применение рекомендованной орфографии**, в Квебеке – **Квебекская группа в защиту модернизации французского языка**, и, наконец, **Коалиция за применение орфографических исправлений** в Гаити. Эти ассоциации объединились и создали **Сеть в защиту новой орфографии французского языка (Réseau pour la nouvelle orthographe du français (RENOUVO))**. Ее задача заключается в том, чтобы регулярно распространять новую информацию о модернизации орфографии, организовывать переподготовку преподавателей, публиковать работы по новой орфографии. [1, 2, 3, 4, 5]

Это, в первую очередь, «Вадемекум рекомендованной орфографии. Сороконожка на лилии» – справочник, подробно представляющий новые правила и полный список измененных слов (около 2000). В 2009 г. была издана расширенная и прокомментированная версия «Большого вадемекума современной рекомендованной орфографии. Пять сороконожек на лилии», включающая уже около 5000 слов, в том числе технические термины и редкие слова. Книга «Знать и владеть новой орфографией. Практическое руководство» [2] дает полную информацию об орфографических исправлениях и предлагает подробные комментированные упражнения для ее усвоения. Этой же цели служат и многочисленные орфографические сайты [6, 7, 8, 9].

Многие издательские дома, в частности, Hachette, Larousse, Le Robert, стали применять новую орфографию и публиковать словари и справочники по этой теме [10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24]. Ряд педагогических и лингвистических журналов используют новую орфографию. Например, три французские периодические издания (*Mots*,

L'école nouvelle, Annales de l'Académie de Mâcon), два швейцарских (*Résonances, Polyphonia*) и двенадцать бельгийских (*Revue générale, Revue nouvelle, Indications, Diagnostic, Forum pédagogique, etc.*) систематически применяют обновленную орфографию в публикуемых в них статьях.

Чтобы привлечь внимание читателей к тому, что в книге применена новая орфографическая норма, используются следующие логотипы (Рис.1):

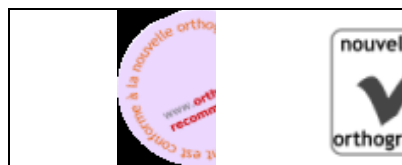


Рис.1 Логотипы, обозначающие книги, которые изданы с учетом новой орфографии.

В настоящее время большинство компьютерных программ исправления правописания такие, как Antidote RX, Myriade, ProLexis, Le Petit ProLexis, Cordial, Office Microsoft, OpenOffice.org, учитывают новую орфографию. Создана даже специальная программа **Recto-Verso**, бесплатно распространяемая в сети и позволяющая автоматически вводить в текст обновленную орфографию. В этой программе подчеркиваются слова, которых коснулись орфографические изменения, и дается краткий комментарий.

Основные правила новой орфографии сводятся к следующим изменениям.

1. Написание слов через дефис. Все числительные рекомендовано писать через дефис: *deux-mille-quatre-vingt-treize*. Зато дефис в сложных словах, содержащих *contr(e)-, entr(e)- extra-, infra-, intra-, ultra-*, заменяется на слитное написание: *contrappel, entretemps, extrafort, infrarouge*. Также без дефиса пишутся сложные слова, включающие иностранные корни, ономастопеи, корень глагола и существительного: *bouiboui, weekend croquemonsieur, mangetout, millepatte, portemonnaie, rondpoint*.
2. Образование множественного числа существительных. Составные существительные, состоящие из глагола и существительного или предлога и существительного и написанные через дефис, принимают букву «s» только во втором элементе *un cure-ongle, des cure-ongles, un après-midi, des après-midis, un savoir-faire- des savoir-faires*. Заимствованные из других языков слова должны следовать общим для французского языка правилам образования множественного числа, например: *les boss, les gentlemen, les matchs, les minimas, les minimums*.
3. Постановка диакритических знаков (надстрочных и трема). Например, accent circonflexe исчезает над буквами «i» и «u»: *nous entraînons, il parait, flute, traître*, кроме глагольных окончаний passé simple (*nous vîmes, vous lûtes*) и subjonctif (*qu'il partît, qu'il eût voulu*) и омографов таких, как *jeûne - jeune, dû - du, mûr - mur, sûr - sur*.
4. Замена в некоторых случаях двойных согласных одинарными. Например, в существительных согласная, следующая за «e» немой, становится одинарной: *lunette/lunetier, dentelle/dentelier*, при спряжении

глаголов на *-eler* и *-eter* в формах, оканчивающихся на «е» немое, вместо удвоения согласной ставится *accent grave*, то же происходит и в производных от них существительных: *il détèle* вместо *il dételle*, *il étiquètera* вместо *il étiquettera*; *nivèlement* вместо *nivellement*, *renouvèlement* вместо *renouvellement*, за исключением глаголов *appeler*, *jeter*, *interpeler* и их производных. Исключениями также являются односложные слова: *colle*, *folle*, *molle* и однокоренные слова на *-otte*: *botte/botter*, *flotte/flotter*, *flottement*.

5. Согласования *participe passé* после глаголов «*laisser*» и «*faire*». Если за причастием этих глаголов следует инфинитив, оно не согласуется, например: *les enfants que nous avons laissé partir*, *les enfants que nous avons fait partir*, *elle s'est laissé mourir*, *elle s'est fait mourir*.
6. Написание некоторых аномалий. Например, ряд однокоренных слов пишется единообразно: *bonhommie* как *bonhomme*, *combattivité* как *battre*, *imbécilité* как *imbécile*, *prudhommie* как *homme*, *innommé* как *nommé*, *persiffler* как *siffler*, *ventail* как *vent*. Отменен ряд нелогичных форм: *les participes passés absout et dissout*, *assoir*, *douçâtre*, *exéma* как *examen*, *levreau* как *agneau*, *nénufar*, *ognon* как *pognon*, *relai* как *balai*, *saccarine*, *tocade*. В некоторых словах добавлен *accent aigue*, который отражает реальное произношение (например, *bésicles*). Окончание *-illier* заменено на *-iller*, когда буква «*i*», следующая за удвоенным «*l*» не слышна (например, *quincailler*, *serpillère*). Однако в ботанических названиях суффикс *-illier* сохраняется (например, *groseillier*).
7. Написание на французский манер иностранных слов, устойчиво вошедших во французский язык (например, *débatteur*, *leadeur*, *nénufar*). Если существует несколько вариантов написания иностранных слов необходимо отдавать предпочтение формам более близким к французской орфографии (*musli*). Авторам словарей и создателям новых слов рекомендуется давать предпочтение более простому написанию, когда есть несколько вариантов, без *accent circonflexe* (например, *allo* вместо *allô*), со стандартными правилами образования множественного числа. Рекомендуется в новых существительных, образованных от существительных на *-an* и *-on*, писать одинарную букву «*n*» перед «*i*, *o*, *a*», в результате чего научные термины должны иметь написание: *-onologie*, *-onaire*, *-onalisme*, *-onite* (например, *réunionite*).

Каково отношение обычных людей к предложенным орфографическим изменениям? Банк лингвистической помощи сайта Квебекского бюро французского языка провел опрос 500 пользователей Интернета в 2005 году [25]. Из них 43% высказались за новую норму и 23% уже используют ее, 40% - против, а 17% - не знакомы с реформой. В 2007 г. Wikipédia провела по этой теме дискуссию, которая также показала, что число сторонников реформы растет [26, 27].

Вместе с тем, при всей пользе предложенной орфографической реформы эти изменения создают определенные проблемы при обучении французскому

языку как иностранному, особенно за пределами франкоязычных стран. Эти проблемы сводятся к следующему.

1. Для того чтобы применять новую норму, все иностранные преподаватели должны пройти специальную переподготовку и глубоко освоить правила, чтобы квалифицированно их преподавать.

2. Все учебные материалы, которые составлены в соответствии с прежней нормой, должны быть заменены новыми, учитывающими предложенные изменения. Однако подобные курсы для разных контингентов обучаемых, для разных уровней, по разным аспектам обучения еще не созданы даже во Франции.

3. Наличие двойной орфографической нормы ограничивает возможности использования интерактивных компьютерных тестов, поскольку их программа предусматривает, как правило, один орфографический вариант.

4. Все студенты, не являющиеся полными начинающими, должны переучить орфографические правила, что не представляется простым, учитывая небольшое число учебных часов, выделяемых на второй иностранный язык.

5. Замена всей учебной литературы в библиотеках учебных заведений потребует определенных материальных расходов от администрации.

Поэтому, хотя орфографические изменения представляются своевременными и логичными, они должны будут пройти еще долгий переходный период, прежде чем окончательно войдут в употребление и обучение, как во Франции, так и за границей.

Примечания

1. Уже в новейшей истории произошло несколько изменений французской орфографии. Многочисленные исправления происходят в первой половине XIX века (например, архаичные формы «j'avois» заменяются на более распространенные «j'avais»). Шестое и седьмое издания Словаря французской академии (в 1835 и 1878 гг. соответственно) провели две орфографические реформы. В 1977 г. указ Аби рекомендует толерантность в отношении диакритических знаков при проверке диктантов и конкурсных работ. В 1979 г. официальные документы французского правительства санкционируют образование женского рода существительных, обозначающих профессию.

2. Не случайно подзаголовок справочника, содержащего правила новой орфографии Contant Chantal Grand *va d'émécum de l'orthographe moderne recommandée: cinq millepattes sur un nénuphar*. P., De Champlain, 2009 [1], имеет подзаголовок «пять сороконожек на водяной лилии», который подчеркивает, что большая часть нововведений касается не самых употребительных слов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Contant Chantal Grand *va d'émécum de l'orthographe moderne recommandée: cinq millepattes sur un nénuphar*. P., De Champlain, 2009
2. Chantal Contant et Romain Muller *Connaitre et maitriser la nouvelle orthographe. Guide pratique*, éditions De Champlain, nouvelle édition, 2009,

3. Chantal Contant et Romain Muller *Les rectifications de l'orthographe du français. La nouvelle orthographe accessible*, éditions ERPI et De Boeck, 2009,
4. Dominique Dupriez *La nouvelle orthographe en pratique*, éditions De Boeck Duculot, 2009, André Goosse, Michel Masson, *La « nouvelle » orthographe. Exposé et commentaires* (Duculot, 1991), dans *L'orthographe : guide pratique de la réforme* (éditions du Seuil, collection Points Actuels, 1991),
5. Charles Muller *Monsieur Duquesne et l'orthographe. Petite chronique française 1988-1998* (Conseil international de la langue française, 1999).
6. <http://www.academie-francaise.fr/langue/orthographe/plan.html>
7. www.orthographe-recommandee.info
8. www.nouvelleorthographe.info,
9. www.renouvo.org
10. Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde, CLE international (2003)
11. Dictionnaire de la langue française – le français vu du Québec (Franqus, 2009);
12. Dictionnaire de l'Académie française, 9^e édition (en cours);
13. Dictionnaire du français usuel (De Boeck, depuis 2002) ;
14. Dictionnaire Hachette (depuis 2002);
15. Dictionnaire Hachette Collège (depuis 2008);
16. Dictionnaire Hachette encyclopédique de poche (depuis 2007);
17. Dictionnaire Larousse junior (depuis 2008);
18. Le grand dictionnaire des difficultés & pièges du français (Larousse, 2004);
19. Le Larousse des noms communs (depuis 2008);
20. Le Nouveau Littré (Garnier, depuis 2006);
21. Le Petit Larousse illustré (intégration à 39 % en 2009 et liste des mots en annexe);
22. Le Petit Robert (intégration à 61 % en 2009);
23. Multidictionnaire de la langue française (M.-É. de Villers, intégration à 40 % en 2009 et tableaux des formes rectifiées);
24. Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne (J. Hanse, 5^e édition, 2005).
25. Banque de dépannage linguistique Questions fréquentes sur les rectifications de l'orthographe. Office québécois de la langue française. www.olf.gouv.qc.ca/.../bdl.html
26. [fr.Wikipedia.org/ Discussion Wikipédia: Prise de décision/ Rectifications de l'orthographe de 1990.](http://fr.wikipedia.org/Discussion_Wikip%C3%A9dia:_Prise_de_d%C3%A9cision/Rectifications_de_l'orthographe_de_1990)
27. Ministère de la culture et de la communication. Délégation générale de la langue française et des langues de France. CNRS. Laboratoire de médiévistique occidentale de Paris. Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse) Editées par Liselotte Biedermann-Pasques et Patrice Jejcic. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques. № 1, 2006

УДК 81.42/371.3

Бободжанова Л. К.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

**ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ
КАРТИНЫ МИРА В ГРАММАТИЧЕСКОМ СТРОЕ
АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

Рассматриваются вопросы, связанные с языковой картиной мира, культурными ценностями, особенностями менталитета, спецификой коммуникативного поведения представителей англоязычной и русскоязычной

лингвокультур. Особое внимание уделяется национально-культурной специфике речевого поведения, которая находит своё выражение в выборе грамматических средств языка при порождении речевого высказывания. Описаны видо-временные системы языков, номинативные конструкции, категории наклонения, рода, артикля, стратегии вежливости.

Ключевые слова: языковая картина мира; язык, лингвокультура; межкультурная коммуникация; коммуникативное поведение; стратегия вежливости; речевые стратегии; грамматические категории; иноязычная грамматическая компетенция.

Как правило, при исследовании языковой картины мира многие ученые, прежде всего, обращают внимание на лексический фонд языка, который выступает как «верхний слой лингвокультуры» [6:123]. Однако он не исчерпывает всех средств, согласно которым проводится национально-культурная дифференциация языковых картин мира. Г.В.Елизарова, ссылаясь на П. Хенле (P.Henle) и М. Холлидея (M.Halliday), а также на многочисленные лингвистические исследования отмечает, что «корреляции между культурными ценностями и грамматическим строем языка менее очевидны, чем корреляции между культурой и лексикой, но более значительны» [4: 57]. Она приводит высказывание Ф. Боаса (Franz Boas), что «набор обязательных грамматических категорий в языке детерминирует те аспекты опыта, которые должны быть выражены. Вне зависимости от того, какую роль язык играет в человеческой мысли и действиях, которые закреплены в грамматических категориях» [4: 57]. Эту мысль разделяет А. Вежбицкая (Anna Wierzbicka), которая, опираясь на исследования Э. Сепира (Edward Sapir), подчеркивает, что концептуализация мира эмоций проводится каждой культурно-языковой общностью по-своему. Сравнивая английский и русский языки, она показывает, как этническая ментальность ярко отражается не только в словарном составе языка, но и в его грамматическом строе. [2: 72].

Понятие языковой картины мира восходит к идеям Вилгельма фон Гумбольдта (Wilhelm von Humboldt), который в своих работах поднимал такие вопросы, как взаимовлияние языка и мышления, различия в картинах мира, национальная специфика языков, роль языка в формировании национального характера, а также к идеям Э.Сепира (Edward Sapir) и Б. Уорфа (Benjamin Le Whorf) и их гипотезе лингвистической относительности, так называемой гипотезе Сепира-Уорфа (the Sapir-Whorf hypothesis), суть которой заключается в том, что «люди видят мир по-разному – сквозь призму своего родного языка, что язык – это не просто инструмент для воспроизведения, он сам формирует наши мысли» [1: 66]. Сторонники данной гипотезы полагают, что «реальный мир существует так, как он отражается в языке: по-разному говорящие люди по-разному смотрят на мир» [там же]. Но если каждый язык отражает действительность только присущим ему способом, то, следовательно, языки различаются своими «языковыми картинами мира» [там же]. В научную терминологическую систему понятие «языковая картина мира (Weltbild der Sprache)» было введено Л. Вайсгербером (Johann Leo

Weisgerber), который сначала вписал картину мира в сам язык, и тем самым сделал ее его фундаментальной принадлежностью, а позднее, соединяя понятия картины мира с языком, вписал его в содержательную сторону языка в целом. «В языке конкретного сообщества, – писал он, – живет и воздействует духовное содержание, сокровище знаний, которое по праву называют картиной мира конкретного языка». [6: 1].

Окружающий мир преломляется в сознании человека через призму культуры, которая в свою очередь основана на индивидуальных восприятиях личности. Языковая картина мира «включает универсальные черты, общие для всего человечества, черты культурно-специфические – некоторую культурную «сердцевину», единую для всех членов социальной группы или общности, а также индивидуальные черты, присущие определенной личности» [6: 121]. Таким образом, на формирование языковой картины мира влияют множество факторов, например, отношение к воспринимаемым объектам, отношение к пространству, отношение ко времени, отношение к деятельности, отношение к личной свободе и автономности личности, отношение к соперничеству, а также непосредственно отражающие условия жизни, обычаи представителей определенной культуры и т.д.

Особенности культуры как совокупности материальных и духовных особенностей народа отражаются в различных культурных картинах мира. Поэтому любое грамматическое высказывание является культурно-обусловленным, так как строится носителем языка на основании различий в их когнитивных структурах. Национально-культурная специфика речевого поведения находит своё выражение в выборе грамматических средств языка при порождении речевого высказывания говорящим. Представители различных национальных культур выбирают для выражения одного и того же смыслового содержания различные структурно-грамматические единицы языка. В своих исследованиях Т.Н. Золотова пытается проследить, как своеобразие грамматического строя влияет на особенности национального мышления, анализирует английский, французский и немецкий языки, которые имеют различную грамматическую структуру. По ее мнению, данные языки различаются по степени сложности, и наиболее простым считается английский, так как у него всего лишь два падежа, два артикля, у существительных присутствуют только категория числа и падежа, при этом отсутствуют падежные и родовые окончания; у глаголов присутствуют лишь окончания прошедшего времени и 3 лица единственного числа. Выделяя грамматический строй в качестве «фактора дифференциации национального мышления», она приводит в качестве иллюстрации следующую цитату: «англоговорящие американцы мыслят стереотипно, часто проявляют эгоцентризм, полагая, что партнер должен руководствоваться теми же правилами, что они сами. Американцы заиклены на жизни своего континента, практически не интересуются жизнью других народов, и при всей своей любви пошутить, делают это, как правило, незатейливо» [1: 60-61].

Для сопоставления особенностей языковой картины мира английского и русского языков, несомненно, больший интерес представляет видо-временная

система английских глаголов, использование номинативных конструкций, использование повелительного наклонения, использование модальных глаголов, категория рода, категория артикля, строго зафиксированный порядок слов в английском предложении и использование отрицания.

При изучении видо-временной системы английских глаголов можно столкнуться с трудностями, указывающими на значительные расхождения в восприятии времени в сознании представителей англоязычных культур. Различия и восприятие времени в английском и русском языках проявляются в видо-временных системах, например совершенные и продолженные в английском, совершенный и несовершенный в русском» [6: 133]. По мнению О.А. Леонтович «с концептуальной точки зрения русская категория вида и английская категория аспекта глагола (Indefinite, Continuous, Perfect) – это проявления глубокого различия количественных и качественных характеристик действия» [6: 140]. Более того, она подчеркивает, что отсутствие в русском языке времени Present Perfect, которое в англоязычной культуре не только способно передавать определенное отношение ко времени, но также несет в себе культурологическую нагрузку, может привести к межъязыковым помехам.[6: 264]. Т.В. Ларина подчеркивает, что смещение временного плана в английском языке является средством снижения прямолинейности высказывания. Использование прошедшего или будущего времени вместо настоящего делает высказывание менее прямолинейным. В данной ситуации «происходит разрыв между действием, названным в высказывании действительностью. В результате интенция говорящего теряет свою актуальность, а действие, которому она побуждает, обязательность исполнения» [5: 71]. Таким образом, знакомство с видо-временными системами разных языков позволяет проследить разнообразие способов передачи категории времени в различных лингвокультурах.

Арутюнова Н.Д. подчеркивает, что «синтаксическую специфику русского языка характеризуют: обилие конструкций с пассивным субъектом, помещение имени лица в синтаксически зависимые (часто локативные) позиции (ср. У меня все дела переделаны), членение жизненного пространства на личные сферы, пространственно-предметный принцип моделирования микромира, развитость категории неопределенности имен, выражения определенности имени пространственными детерминантами, использования системы локальных послелогов для выражения разных видов отношений (в том числе временных), выражение коммуникативного актуального членения порядком слов, субстантивное предложение предикативных значений (На улице мороз; Жара; У мальчика жар; Какая скука; Тоска). Обращения к бытийным предложениям вплотную подводит нас к особенности, отображенной в русскоязычной картине мира или иной терминологии, к когнитивной специфике русского языка» [1: 791].

В своих работах А. Вежицкая, на основе сопоставительного анализа синтаксиса, пришла к выводу, что в основе русского и английского языков лежат «диаметрально противоположные культурные ценности» [4: 57]. Так, согласно данным синтаксической типологии языков, существуют два подхода к

жизни: «можно рассматривать человеческую жизнь с точки зрения того, что «я делаю», т.е. придерживаться агентивной ориентации, а можно подходить к жизни с позиции «что случится со мной», следуя пациентивной (пассивной, связанной с пациентом) ориентации» [4: 55]. Русский и английский языки с этой точки зрения представляют противоположные ориентации. Так, английский язык – это язык агентивной ориентации, а русский – пациентивной ориентации. В английском языке чаще всего все события представлены таким образом, как будто именно мы управляем ими, и все наши ожидания и надежды находятся под нашим контролем, именно поэтому структура грамматических предложений связана с номинативными и номинативно-подобными конструкциями, а пациентивность с дативными и дативноподобными.

Таким образом, в английском языке на синтаксическом уровне преобладают номинативные конструкции типа "I recall...", "I believe..." и т.д., а конструкции подобно "It occurred to me that...", "It seems to me that...", "It is impossible for me..." и т.д. играют в английском языке второстепенную роль. В русском языке, наоборот, мир представлен таким образом, что все события происходят помимо воли субъекта и часто не зависят от него. В результате безличные дативные предложения занимают доминирующее положение, а пассивные считаются нормой, более того, в письменной речи их присутствие просто необходимо [4: 58]. Это же мнение подтверждает Линн Виссон, которая указывает, что такие полярные понятия «активная деятельность» и «пассивная созерцательность», «личная ответственность» и «покорность судьбе» отчетливо проступают в грамматических структурах русского и английского языков. Она отмечает, что «английский изобилует сотнями конструкций, в которых подчеркнута выражен активный деятель, но беден неопределенно-личными и безличными выражениями; русский напротив, богат последними» [3: 73].

Структура русского языка тяготеет к безличности и неопределенности, когда не субъект «делает» что-то по отношению к кому-то или чему-то, а, напротив «что-либо делается» по отношению к субъекту [там же]. Таким образом, многочисленные дативные модели типа «Мне не верится...», «Мне помнится...», «Мне кажется...», «Не работается...», «Моросит...», «Придется ли...» в русском языке являются достаточно продуктивными, так как именно таким способом русские рассказывают о своей ментальной жизни, подразумевая, что эти события просто «случаются» в их умах и что они не несут за них ответственность [2: 69]. Данные структуры еще раз указывают на проявление коллективизма русского языка на уровне синтаксиса и подтверждают теорию В.Г.Гака, согласно которой «народы самовыражаются через использование синтаксических конструкций. Более высокая степень развития индивидуализма обуславливает тенденцию начинать свою речь с «Я». Таким образом, тенденция русскоговорящих не выделять себя, подтверждает предпочтение использования «безличных оборотов и конструкций, в которых семантический субъект выражен косвенным падежом» [5: 180].

Необходимо также остановиться на системе ценностей англоязычных культур, так, например, английский эгоцентризм, являющийся важнейшей чертой индивидуалистического типа культуры, объясняет в высказываниях

доминирование личной ответственности за все происходящее. Данное положение четко проявляется в синтаксическом построении предложения, которое имеет определенную структуру: подлежащее, сказуемое, определение. Если сравнить синтаксическую организацию русских предложений с английскими, то очевидно, что в английских предложениях доминирует подлежащее. Причина большого количества русских безличных предложений заключается в том, что подлежащее понятно из контекста и нет необходимости в его спецификации, и это является примером отражения групповой (коллективной) ориентации русской культуры. Например: Мне 25 лет – I am 25; У меня есть машина – I have got a car; Мне холодно – I am cold; Меня предупредили – I was warned и т.д. Эквивалентами русских безличных предложений являются английские личные предложения. Например: Хочется погулять - I'd like to walk / I feel like going to walk; Хочется поесть – I'm hungry I'd like to have a meal.

Другой причиной фиксированного порядка слов в английском предложении является то, что в нем не развита система падежей как в русском, и соответственно нет окончаний, которые бы указывали на отношения между существительными. Именно порядок слов, а не слова или их форма в английском языке выполняет функцию указателя этих отношений и указывает на то лицо или предмет, который производит действие. Например, в русском языке в предложениях «Джон уважает Мэри», «Джона Мэри уважает», «Джона уважает Мэри», «Уважает Джон Мэри», именно окончания покажут, кто кого уважает, в аналогичном английском предложении "John respects Mary" только порядок слов укажет, кто кого уважает [7: 200].

Употребление форм повелительного наклонения в русском и английском языках также указывает на значительные культурные различия. Английские исследователи отмечают, что использование повелительного наклонения «является грамматическим средством, употребление которого может самым разным образом влиять на распределение ролей коммуникантов» [5: 145]. Они считают, что в использовании повелительного наклонения необходимо быть максимально осторожным, так как «употребляя императив, говорящий изначально ставит себя выше своего собеседника, опускает его на более низкую статусную позицию» [там же]. По их мнению, английские коммуниканты, даже обладая властью над слушающим, не используют своего статусного превосходства, не стремятся продемонстрировать его, а, наоборот, пытаются его завуалировать, и избегают прямого воздействия на адресата. Таким образом, с одной стороны они соблюдают принцип равенства, а с другой – демонстрируют уважение к личной автономии собеседника» [5: 5].

В русской коммуникативной культуре, отличающейся «более высокой вертикальной дистанцией, при ассиметричных отношениях в пользу говорящего последний реализует свое статусное преимущество и еще более прямо, чем в просьбе, оказывает воздействие на собеседника» [там же]. Данный факт проявляется в более частом использовании повелительного наклонения. Причины такого разного коммуникативного поведения кроются в разных

социально-культурных отношениях и культурных ценностях. Мы уже упоминали, что автономия индивидуальной личности занимает главенствующее место в иерархии культурных ценностей представителей англоязычной культуры, и согласно этому никто не вправе навязывать другому свою волю. В данной культуре доминируют другие культурные ценности – равенство и уважение личной независимости каждого, что и проявляется в стремлении уменьшить воздействие на собеседника. В противовес этому в русской культуре более высокая дистанция власти и отсутствие зоны личной автономии. Все это позволяет оказывать прямое воздействие на собеседника, особенно во взаимоотношениях вышестоящего и нижестоящего.

Ввиду вышеуказанных факторов, желательность или нежелательность действий в англоязычной культуре формулируется в виде описаний, а не предписаний, как это принято в русском языке. Например, «Не входить», «Не сорить», «Животных не кормить», «Не фотографировать», «Ходить по газонам запрещено», «Стой, вход воспрещен». В английском языке данные предписания предоставляют информацию о том, как принято вести себя в том месте, людям подробно и заботливо объясняют права и обязанности их ведения в обществе. Решение как вести себя всегда остается за человеком и этому даже в тех местах, где устанавливаются жестокие правила, в них присутствуют такие слова, как «воспрещается», «запрещено» и т.д. В данных ситуациях представители англоязычной культуры используют структуры типа "No enter, please", "No photographs, please", "Thank you for not smoking", "This is no parking area", "Please refrain from speaking in this area. Thank you", "Please offer this set to elderly and disabled people", "Thank you for bringing your tray to the point", "Please take all your litter away with you", "Please, keep off the grass. Thank you", в которых выражается скорее «Здесь не курят, если вы не хотите принести неудобство остальным», «Спасибо, за то, что не курите», «Здесь не паркуются», «Спасибо, что вы положили поднос на место» и т.д.

Слова «воспрещается», «запрещено» используются крайне редко и лишь в тех ситуациях, когда они представляют серьезную опасность для окружающих. Например, "Petrol station. Danger. No naked light. Smoking –prohibited", "Warning. Watch for the step down". В английском языке слове «prohibit») воспринимается как вторжение в личную жизнь человека, как навязывание ему своей воли [7: 302-307]. При личных контактах также. соблюдаются данные правила, и таким образом, если они не хотят получать рекламные брошюры или формулируют заказы в ресторанах и кафе, они конструируют фразы типа "No junk mail, please", "No sugar in my coffee, please" [4: 59-60].

Эти ограничения распространяются также и на использование отрицательной формы повелительного наклонения, которая имеет значение запрещения действия. Линн Виссон подчеркивает, что русские негативные конструкции, наряду со словами «нет», «нельзя», «не надо», необходимо при переводе на английский язык подвергать структурной перестройке, для того, чтобы снизить их категоричность. Так, наряду с такими формулами, как "Don't hurry", "Don't worry", "Don't make noise", "Don't forget to take the key", широко употребляемыми являются их утвердительные синонимы "Take your

time", "Take it easy", "Take heart", "Stay calm", "Remember to take the key". Или при переводе предложений, как например, «Здесь нельзя переходить улицу» лучше избегать таких переводов», как "It's not permitted to cross the street here", "here is no pedestrian crossing here" [3: 57-58].

Для русского языка подобные средства замены отрицательных императивов утвердительными менее типичны, чем для английского. Стремление избегать употребления отрицательной формы повелительного наклонения прослеживается в текстах публичных объявлений, что позволяет перевести запрет в инструкцию. При этом использование повелительного наклонения смягчается модификаторами "please", "kindly", «thank you". Например: 1) "Please, keep off the lawn" – "Пожалуйста, держитесь вне газонов", "По газонам не ходить", 2) "Please, knock before opening fitting room doors. Thank you" – "Пожалуйста, стучите перед тем, как открыть двери примерочной" – "Без стука не входить". Возможно и другое объяснение данного явления: предпочтение утвердительных конструкций отрицательным является отражением «позитивного мышления» (positive thinking) или проявлением «коммуникативного оптимизма», одной из особенностей английского коммуникативного поведения. Принимая во внимание – неоднородную семантику подобных высказываний, можно предположить, что оба вышеназванных фактора влияют на то, что представители англоязычной культуры, в отличие от представителей русскоязычной, предпочитают утвердительные конструкции.

Важно обратить внимание, что категория рода свойственная русскому языку, и отсутствующая в английском языке, наделяет все предметы окружающего мира свойствами мужскими, женскими и нейтральными (средний род). Отсутствие данной категории еще раз подтверждает мнение о том, что русский язык обладает большей эмоциональностью [7: 202]. С точки зрения перевода важно помнить, что, так как в английском языке в парадигме английских существительных род не выражен грамматически, неодушевленные существительные и зоонимы соотносятся с местоимением it. Именно поэтому, если же им придется род, то при переводе, как правило, возникают сложности. Например, в русском языке лиса, змея, белка, цапля женского рода, а в английском fox, snake, squirrel, heron мужского рода. [6: 138-139].

Еще одна особенность, подчеркивающая и подтверждающая центральное место индивида в англоязычной культуре, – это категория артикля, которая в русском языке отсутствует. Категория артикля столь же необходима для английской культуры, как категория рода для русского языка. Носитель английского языка «категоризирует мир по такому параметру, как «один из многих» (людей или предметов) или «тот самый», «тот, о котором шла речь», «о котором я знаю». Грамматическая категория артикля в английском языке обязательна и неизменна, она не позволяет указывать на предметы и существа вокруг, без указания на их признак, значимый для менталитета представителей англоязычных культур. Таким образом, категория артикля выражает повышенный интерес языковых коллективов к отдельной личности или предмету. Сложность при изучении русскоязычными носителями английских

артикулей объясняется, прежде всего, различием в подходе к реальности и в восприятии языковой картины мира [7: 274-275].

Индивидуалистическое мировоззрение, основанное на уважении личной автономии, на праве каждого индивида на независимость, особенно ярко проявляется в использовании английских модальных глаголов. Например, такая основополагающая культурная ценность, как автономность личности, может нарушаться неправильным использованием модальных глаголов. Так, не во всех грамматиках английского языка указывается тот факт, что употребление «местоимения 2-го лица в сочетании с модальным глаголом, даже с таким как *should*, указывает на то, что говорящий воспринимает свое положение как позволяющее ему диктовать поведение слушающего» [4: 58].

Для достижения различных коммуникативных целей существует стратегия вежливости, предпочитаемая английскими коммуникантами. Данная теория вежливости получила свое обоснование в известной книге П.Браун (Penelope Brown) и С. Левинсона (Stephen Levinson), «*Politeness: Some Universals in Language Usage*». Авторы данной книги под вежливостью понимают «преднамеренное стратегическое поведение индивида, направленное на то, чтобы удовлетворить собственные желания и желания другого лица (случае угрозы)». Согласно данной теории, у каждого человека существует социальное лицо (*face*). В научный обиход понятие лица, как важнейшей социальной ценности, было впервые введено Э. Гоффманом (E. Goffman). П. Браун и С. Левинсон называют лицо «универсальным понятием, представляющим собой своеобразный социальный имидж, в сохранении которого заинтересован каждый член общества» [5: 61]. В отличие от Дж. Лич (G. Leech), авторы данной теории вводят такое понятие как «угрожающий лицу речевой акт» (*Face Threatening Act – FTA*). Таким образом, речевой акт рассматривается ими как, «угрожающий лицу речевой акт» и, соответственно, в ходе речевой коммуникации «лица» ее участников подвергаются угрозе.

В соответствии с данной теорией, выделяется позитивная вежливость (*positive politeness*) и негативная вежливость (*negative politeness*) [9: 101-129]. «Позитивное лицо вежливости - это озабоченность тем, чтобы окружающие хорошо думали о ней/нем как о вносящем позитивный вклад в общественный порядок. Негативное лицо вежливости оставляет за индивидом право невмешательства в его/ее дела» [4: 70]. Таким образом, для англоязычных культур использование позитивного лица вежливости означает внимание к слушающему, разделение общих точек зрения, демонстрацию оптимизма и т.д. В то время как негативное лицо вежливости направлено на сохранение права на невмешательство и позволяет не выполнять действие и демонстрирует пессимистическое отношение. Например: "I wonder if, "I only want to know", "You might consider doing". Данные стратегии нацелены на социальное дистанцирование, на создание коммуникативных барьеров (по терминологии П. Браун и С. Левинсона "hedges") [9: 145]. Они не допускают сближения и показывают наличие дистанции между собеседниками и таким образом, демонстрируют взаимное уважение, что отвечает ценностям свободы личности

и автономности, собственной ответственности за все происходящее. По мнению П.Браун и С. Левинсона, эти стратегии составляют основу английской вежливости и являются не случайными для культуры, в которой «личная автономия является одной из важнейших ценностей» [5: 48].

Представители русской коллективистской культуры не всегда понимают данные принципы вежливости, так как тяготеют к коллективизму, разделению ответственности и большей прямоте в высказываниях. Для русской коммуникативной культуры, основанной на иных социально-культурных отношениях, оказание коммуникативного давления на собеседника во многих случаях является вполне допустимым и естественным. Данные различия сказываются на предпочтительности используемых коммуникативных стратегий, выборе языковых средств и особенностях синтаксической организации английских и русских высказываний. Наиболее ярко коммуникативная неимпозитивность проявляется при выражении побуждения, когда коммуникант вынужден в той или иной степени оказывать коммуникативное давление на собеседника.

В силу выше названных причин (уважение личной независимости каждого, недопустимость оказания коммуникативного давления на собеседника), представители англоязычных культур при выражении побуждения предпочитают косвенно-вопросительные высказывания прямым, в результате чего эквивалентами русской модели – «Сделай-те это (пожалуйста)» являются равнозначные ей по степени вежливости английские вопросительные модели "Could/Would you do...", являющиеся немаркированными средствами выражения просьбы в английской коммуникации. Например: 1) Скажите, пожалуйста, где здесь автобусная остановка? – Could you please tell me where the bus stop is? (Могли бы вы подсказать мне, где автобусная остановка?), 2) Принесите, пожалуйста, еще чашечку кофе. – Could I have another cup of coffee, please? (Мог бы я иметь еще одну чашку кофе?). Вопросительные высказывания являются предпочтительными не только при выражении просьбы, но и в других речевых актах, как например, в приглашении, где русские предпочитают императивные конструкции. Например: 1) Why don't you sit down (Почему бы вам не сесть?) – Садитесь, пожалуйста. 2) Would you like to come to my birthday party? (Ты бы хотел прийти ко мне на день рождения?) – Приходи ко мне на день рождения. 3) Would you like to come through? (Хотели бы вы пройти?) – Проходите, пожалуйста.

В английском языке вопросительные конструкции также широко употребляются при выражении требований, команд – то есть в тех ситуациях, когда действие, к которому побуждают собеседника, является обязательным для исполнения. Например: 1) Would you like to read, Ann? (Ты хотела бы читать, Анна?), 2) Would you mind repeating that, please? (Ты не возражала бы повторить это, пожалуйста?). Общий вопрос, как известно, предполагает возможность как утвердительного, так и отрицательного ответа, то есть с его помощью здесь создается видимость того, что слушающему предоставляется возможность выбора: реагировать на вопрос утвердительно или отрицательно, совершать

действие или нет. Использование речевой формулы, содержащей семантическую опцию, в ситуации, которая в действительности никакой опции не предполагает, является эффективным средством снижения степени воздействия на адресата. В прагматическом плане подобные вопросительные высказывания являются ни чем иным, как командой.

Для русской коммуникативной культуры подобная стратегия нехарактерна и нетипична. При отсутствии прагматической опции высказывания оформляются при помощи императива, вопросительные конструкции в подобных ситуациях представляются неуместными. Например: 1) *Could I draw your attention to this map please?* (Мог бы я привлечь ваше внимание к этой карте, пожалуйста?) – Посмотрите, пожалуйста, на эту карту. 2) *Would you open your bag, please?* (Вы бы не открыли вашу сумку, пожалуйста?) – Откройте, пожалуйста, вашу сумку. Английские и русские предложения часто отличаются разной субъектно-объектной ориентированностью, что также связано с особенностями культуры, коммуникативного поведения и стратегиями вежливости. Делается ли акцент на субъект (говорящего) или объект (слушающего), зависит от типа речевого акта. Так, при выражении просьбы степень вежливости в английской коммуникации повышается, если акцент переносится со слушающего на говорящего, таким образом реализуется такая стратегия вежливости, как «вывод адресата из дискурса», в результате чего снижается степень коммуникативного воздействия на него: Например: 1) *Could I have the menu, please?* вместо *Could you bring me the menu, please?* 2) *Could I leave a message for her?* вместо *Could you give her a message?* Для русской коммуникативной культуры подобная стратегия нетипична. Русский человек вряд ли почувствует разницу между «Могу я оставить для нее информацию?» и «Вы можете передать ей информацию?».

Приглашая, английские коммуниканты, напротив, строят высказывания с ориентацией на слушающего, делая акцент на его желания и интересы, то есть в высказывании отсутствует говорящий: *Would you like to come to my party?* (Ты бы хотел прийти ко мне на вечернику?); *Are you interested in coming?* (Тебе интересно прийти?). Приглашение подобное русскому «Я тебя приглашаю» – “*I invite you*”, ориентированное на говорящего, в английской коммуникативной культуре представляется слишком прямым и воспринимается как чрезмерное воздействие на собеседника. Прямые и императивные конструкции типа «Приходи ко мне на вечеринку» воспринимаются и вовсе как команда. На вербальном уровне одним из важнейших проявлений неимпозитивности являются строгие ограничения на употребление повелительного наклонения, доля которого в английской коммуникации значительно ниже по сравнению с русской.

Таким образом, можно еще раз подчеркнуть, что использование той или иной грамматической категории знаменует собой различия в национальных языковых картинах мира и свидетельствуют о национально-культурных особенностях на уровне грамматики. К средствам выражения образа мира можно отнести такие грамматические категории как видо-временные

системы (перфектные и продолженные времена в английском языке, и совершенный и несовершенный вид в русском), использование номинативных конструкций, использование модальных глаголов и использование повелительного наклонения. Национально-культурное своеобразие языковой картины мира отражается в использовании категории артикля в английском, как выражения повышенного интереса языковых коллективов к отдельной личности или предмету. Коллективизм и индивидуализм – призваны показать степень, до которой культура поощряет социальную связь в противоположность индивидуальной независимости и опоре на собственные силы. Необходимо также упомянуть строго зафиксированный порядок слов в английском предложении и использование отрицания, которые не в меньшей мере отражают особенности восприятия окружающего мира.

Перечисленные явления так же, как и другие уровни языка, содержат богатую информацию о культурных ценностях, особенностях менталитета, специфике коммуникативного поведения представителей соответствующей лингвокультуры. Все это в совокупности позволяет говорить о многомерности языковой картины мира. Именно поэтому можно предположить, что грамматика и ее строй являются отражением национальной языковой картины мира и отражают особенности культуры не в меньшей степени, чем лексика и, таким образом, занимают важное место в процессе обучения иностранному языку, который в свою очередь тесно связан с процессом изучения иноязычной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека – М.: Языки русской культуры, 1999. – I-ХМ. 896 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. Отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В.Падучевой. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. Пер. в англ. Изд. 3-е стереотипное. – М.:Р.Валент. 2005. – 192 с.
4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2001. – 352с.
5. Ларина Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: Монография. – М.: Изд-во РУДН, М., 2003. – 315 с.
6. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. – Москва: Гнозис, 2005. – 352 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, дораб. – М.: изд-во МГУ, 2004. – 352 с., ил. – (Классический университетский учебник).
8. Языковая картина мира в концепции Л. Вайсбергера. Персональный сайт профессора В.П. Даниленко. Электронный ресурс: <http://old.islu.ru/danilenko/articles/sepirkart.htm>. Дата обращения: 20.11.2013.
9. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge: Cambridge University Press. 1987. – 387 p.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

Статья посвящена использованию нетрадиционных источников в преподавании лингвострановедения в вузах. Суть работы состоит в том, что автор предлагает привлечь для формирования лингвистической и социокультурной компетенций фразеологизмы. Представленный анализ топонимосодержащих фразеологизмов показывает отношение англичан к своей стране и особенности их национального характера. Изучение фразеологизмов поможет студентам достигать успеха в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: лингвострановедение; английский язык; межкультурная коммуникация, лингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, национальный менталитет, фразеологизм, топоним.

Изучению иностранных языков высших учебных заведениях в настоящее время придается большое значение. Федеральные образовательные стандарты третьего поколения требуют, чтобы выпускники вузов были готовы к эффективной профессиональной деятельности. Выполнение этой задачи невозможно без формирования целого ряда компетенций, включая лингвистическую и социокультурную. Основной целью курса “Иностранный язык (английский)” в неязыковом вузе является формирование тех компетенций, которые необходимы для практического владения разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения, как в повседневном, так и в профессиональном общении. Критерием практического владения иностранным языком является умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными языковыми средствами в основных видах речевой деятельности. Достижение основной образовательной цели осуществляется в аспектах гуманизации и гуманитаризации образования, что, предполагает расширение кругозора студентов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи [3].

В курсе иностранного языка в вузе задачи гуманизации и гуманитаризации, развития кругозора и мышления, умения понимать и принимать точку зрения представителей иных культур решается, в частности, за счет введения страноведческой составляющей в учебные программы и планы. Традиционно для ознакомления студентов с элементами иноязычной культуры и менталитета использовались произведения художественной

литературы, фильмы и иные видеоматериалы, очерки отечественных путешественников и дипломатов, содержащих личные впечатления о странах, которые они посетили, и иноязычная пресса. Привлечение вышеупомянутых источников для преподавания лингвострановедения себя оправдало и до конца свой потенциал не исчерпало, однако это не означает, что список материалов, которые могут использоваться для ознакомления студентов с особенностями жизни, быта, истории, культуры и менталитета жителей других стран является раз и навсегда определенным. Наоборот, представляется, что он нуждается в важном дополнении, причем дополнении лингвистическом.

Связь языка и народа, его носителя, является одной из самых прочных связей в этом мире. Невозможно понять все тонкости языка, не проникнув в душу его обладателя, и, наоборот, нельзя говорить о наличии целостного образа страны и народа, ее населяющего, без тщательного изучения всех богатств языка. Как писал Й. Л. Вайсбергер: « Всякий человек, растающий в какой-либо язык, вынужден усваивать его способ понимания мира явлений и духа, и так все члены языкового сообщества перерабатывают переживаемое ими сообразно с внутренней формой их родного языка и мыслят и действуют соответственно» [1: 118]. Особую роль в понимании духа народа, на наш взгляд, может играть фразеология, так как каждый фразеологизм – это своего рода квант культурной информации. Фразеологизмы – высокоинформативные единицы языка; они не могут рассматриваться как украшения и излишества [2: 6]. Извлечь заложенную в устойчивых словосочетаниях информацию – в высшей степени увлекательная и ответственная задача. Очевидно, что сквозь века до нас доходят те фразеологические единицы (ФЕ), которые выражают базовые ценности народа, которые не потеряли своей актуальности до настоящего времени.

Из всего массива ФЕ английского языка предметом рассмотрения в данной работе являются фразеологизмы, содержащие топонимы, и фразеологизмы, являющиеся вторичными номинациями топообъектов, извлеченные нами из «Англо-русского фразеологического словаря» М.А. Кунина.

Попробуем прочитать фразеологическую карту Великобритании и реконструировать образ этой страны в сознании ее жителей. Начнем с вторичных номинаций стран: *the Land of the Rose*, *the Mistress of the Seas*, *Merrie England*, *Perfidious Albion*, *the workshop of the world*. Уже этот ряд может нам рассказать очень о многом.

Land of the Rose (страна розы). Данная ФЕ кодирует информацию на трех уровнях. Первый уровень – ссылка на символ страны, второй – отражение природных реалий и третий, самый глубокий, выражение большой любви к стране, которая превращена в розовый сад.

Mistress of the Seas (владычица морей) – ФЕ, отражающая историю Великобритании, которая является предметом большой гордости англичан. Не случайно слова *mistress* и *seas* зафиксированы в написании с прописной буквы.

The Mother of Parliaments (мать парламентов) – ФЕ, связанная с прошлым страны и с ее настоящим, своеобразное отражение связи времен и

базовых ценностей британского общества. Рисует образ страны как родоначальника европейской демократии.

The workshop of the world (мастерская мира) – ФЕ, созданная в 19 веке премьер-министром Великобритании Дизраэли и отражавшая реальную экономическую мощь страны в то время. В настоящее время данный фразеологизм не соответствует реалиям экономической жизни и снабжен в словаре Кунина пометой устаревшее.

Merrie England (веселая Англия) – ФЕ, фиксирующая позитивный образ страны в сознании ее жителей.

Вышеназванным пяти ФЕ, содержащим в основном исконные лексемы, противостоит Perfidious Albion (коварный Альбион), составленный из заимствованных лексем и скорее фиксирующий образ страны глазами иностранцев. Понимосодержащие ФЕ могут рассказать студентам. Изучающим английский язык рассказывает о бурной истории страны, начиная со Средних веков и кончая современностью. Некоторые ФЕ показывают, как формировалась система государственного управления Великобритании, какими институтами эта система представлена.

The Provisions of Oxford (оксфордские провизии) отсылает нас к конституции 1258, выработанной парламентом под руководством Симона де Монфора и поставившая короля под контроль баронов, лишняя раз напоминая о солидном возрасте британской демократии. С политическим устройством страны связана и ФЕ to accept the Chiltern Hundreds (слагать полномочия членов парламента), так как в этой части Британии в 18 веке было введено специальное управление, также фразеологизмы the Guilded Chamber – название палаты лордов, the best club in London – шутовское название палаты общин, Downing Street – резиденция премьер-министра.

Фразеологизмы the curse of Scotland, а также it beats Banagher и to fight like Kilkenny cats показывают нам, как создавалось Соединенное Королевство за счет вхождения в его состав Шотландии и Ирландии.

The curse of Scotland (название карты «девятка бубен») по гербу графа Стейра, известного своей проанглийской политикой. Именование сторонника англичан в Шотландии проклятием этой страны позволяет сделать вывод о наличии противоречий в отношениях двух стран, соединивших свои судьбы в начале 17 века.

ФЕ it beats Banagher относится уже к другой части Великобритании – Ирландии, когда-то полностью, а ныне частично входящей в состав Соединенного королевства. Banagher стало олицетворением гнилого места. Возможно, ФЕ является отражением реальных природно-климатических условий, а возможно – отражением восприятия Ирландии англичанами. Ведь известно, что отношения между двумя народами и всегда носили очень драматический характер.

Из фразеологизмов студенты также могут почерпнуть сведения и о буржуазной революции 17 века, приведшей к казни Карла I Стюарта. К этому времени относится создание Star Chamber (Звездной Палаты), тайного королевского суда, а также тюрьмы в городе Coventry, куда во время

революции отправляли политических противников. Этот топоним сохранился в *to send somebody to Coventry* (бойкотировать).

Топонимосодержащие фразеологизмы также рассказывают о войне Англии с ее соперницей на морях Голландией. Насмешливое выражение *The Dutch have taken Holland!* (Открыл Америку!) и другие ФЕ, содержащие этноним *Dutch*, свидетельствуют о долгой исторической памяти англичан, для которых бывший в далеком прошлом враг остался воплощением многих отрицательных черт, и об их патриотизме.

Часть фразеологизмов запечатлела наличие разбойников на английской земле в Средние Века (как тут не вспомнить Робина Гуда!), а затем просто преступников всякого рода и последовательную борьбу властей с ними. Стоит упомянуть: *Newgate frill* (уст. усы и борода, обрамляющие лицо) – намек на петлю, надетую на проговоренного к повешению, от названия тюрьмы в Лондоне; *Duke of Exeter daughter* (дыба) – изобретение герцога в царствование Генриха VI; *Scarborough warning* (расправа без суда) – в память о расправе над разбойниками, которая произошла в этом городе в 16 веке; *Jeddard justice* (суд после расправы) от названия пограничного шотландского городка *Jedburgh*, в котором вершили быстрый суд над ворами и бандитами; *Brummagem button* (фальшивая монета), по названию города Бирмингем, который был известен как центр производства фальшивых монет.

Многочисленные фразеологизмы данной группы свидетельствуют о значительной роли, которую играла и играет система судопроизводства в жизни страны. Они могут показать студентам с каким вниманием относятся англичане к законодательной власти, к важности соблюдения законности при судопроизводстве как они верят в неотвратимость наказания за преступление, как уважают к законам.

Фразеологизмы могут рассказать обучаемым и о конфессиональной истории страны. Как известно, при Генрихе IV Англия из католической страны превратилась в страну протестантскую. Католики являются конфессиональным меньшинством в Англии, но большинством в республике Ирландия. Отношения между представителями двух конфессий на большей части территории Соединенного королевства, за исключением Северной Ирландии, можно описать как мирное сосуществование, хотя, до недавнего времени английский монарх не мог соединить свою судьбу с католичкой. ФЕ показывают, что назвать межконфессиональные отношения мирными можно было назвать на всегда. *The vicar of Bray* стал синонимом беспринципного человека, так как так звали викария 16 века, 4 раза менявшего свою веру. Викарий два раза был католиком и два раза – протестантом. Наличие пометы «пренебрежительное» в словаре, которой снабжен данный фразеологизм, позволяет нам получить представление о системе нравственных ценностей британского общества. Совершенно очевидно, что предатели вообще, и предатели своей веры в частности, явно не пользуются уважением уроженцев данной страны.

Во фразеологизмах оказалась запечатлена и история 19 века. Особенно интересным для рассмотрения со студентами на занятиях по иностранному

языку нам кажется ФЕ the battle of Waterloo was won on the playing fields of Eton. Данная ФЕ кодирует информацию на нескольких уровнях. Первый уровень собственно исторический: фразеологизм отсылает нас к победе союзных войск, в состав которых входили и англичане, над Наполеоном. Хорошо известно, что англичане считают победителем Наполеона герцога Веллингтона. Второй и последующие уровни – ценностные. Фразеологизм содержит в свернутом виде следующую информацию: 1) Великобритания – страна победительница, 2) битву выиграли лучшие люди Британии, которые учатся в старинных аристократических учебных заведениях, подобных Итону, 3) сохранение традиций, в том числе традиций школьного образования, обеспечивают успехи страны, 4) лучшие учебные заведения – гордость страны, 5) характер победителей формируется, в том числе во время занятий спортом. Кстати, тот факт, что Итон – школа для мальчиков, нашел отражение во ФЕ Eton crop (короткая дамская стрижка под мальчика).

Фразеологизмы позволяют студентам получить информацию об образе жизни, традициях и обычаях жителей Великобритании. Историки, занимающиеся изучением жизни и нравов страны в XVIII – XIX веках, и писатели той поры в своих произведениях свидетельствуют о многочисленных условностях, которыми были опутаны представители средних классов в семейно-брачных отношениях. Протекание семейной жизни, социальные роли жены, мужа и детей строго регламентировались, вступление в брак было затруднено даже при отсутствии препятствий к нему. Наличие ограничивающих факторов приводило к тому, что некоторые влюбленные убегали из-под родительской опеки, вступали в брак без согласия родителей и соблюдения некоторых формальностей. Местом, где венчали без документов, была шотландская деревушка Gretna Green, а подобного рода брак назывался a Gretna Green marriage. Священника, который за мзду был готов венчать кого угодно, называли Fleet parson. В XVIII веке такие священники жили вблизи Флитской долговой тюрьмы

ФЕ позволяют студентам получить представление об экономике страны. Например, the Black Country (черная страна) – это центральные районы Англии, в которых расположены предприятия черной металлургии, машиностроения, полиграфической промышленности. Облик этих районов существенно отличается от пейзажей остальной части страны. Ср. Kent, известный как the garden of England.

Некоторые ФЕ, содержащие топонимы, позволяют получить сведения об экономических институтах, причём о тех, которые представляются британцами наиболее значимыми. К таким ФЕ относятся: the old lady in Threadneedle Street (банк Англии). Источником фразеологизма послужила карикатура, на которой премьер-министр страны пытался овладеть золотом старушки, сидящей на сундуке;

Lombard Street (финансовый центр Великобритании). На этой улице расположен ряд крупнейших английских банков, которые казались британцам, по крайней мере, до последнего времени, воплощением надежности. Об этом

свидетельствует фразеологизм *Lombard Street to a China*, синоним высказывания «дело верное, никаких сомнений»; *Throgmorton Street* (фондовая биржа).

Большую роль в жизни Великобритании играла и играет пресса, которую жители страны считают свободной. С британской прессой и писателями связаны такие фразеологизмы, как: *Fleet Street* (пресса), *Grub Street* (писаки) и *Grub Street hack* (наемный писака), так как на этой улице в 18 веке жила нищая литературная богема.

Разумеется, в стране есть и совершенно другие мастера слова. Как можно представить себе Англию без *the Bard of Avon* – Шекспира, ее великих писателей и поэтов, нашедших свое последнее пристанище в *Poets' Corner* в Вестминстерском Аббатстве, а также тех, кто хочет воздействовать на умы сограждан силой слова в *Speakers' Corner* в Гайд парке. Сопоставление этих двух фразеологизмов, которые можно назвать опорами моста между живыми и ушедшими в мир иной, лишний раз наводит на мысль о традиционности британского общества, о связи поколений, которая пронизывает всю жизнь общества и цементирует его.

Во ФЕ нашли свое отражение внимание и любовь англичан к родному языку, осознание наличия в нем стилистических различий и даже крепких выражений. Сравните: *Wardour Street English* (английский со множеством архаизмов по названию улицы в Лондоне, где расположены антикварные лавки); *to talk Billingsgate* (ругаться как базарная торговка); *to wish somebody at York* с вариантами *to wish somebody at Jericho/the devil/further* (желать кому-либо отправиться ко всем чертям). Примечательна возможность замены английского Йорка на библейский Иерихон.

Косвенно с языковыми особенностями связана и ФЕ *to be born within the sound of Bow bells* (родиться в самом центре Лондона, рядом с церковью *St. Mary-le-Bow*). Известно, что в этом районе Лондона живут кокни, знаменитые своим рифмованным слэнгом.

ФЕ дают студентам возможность познакомиться с характерными приметами английского образа жизни. Известно, что столица Шотландии Эдинбург получил прозвище *Auld Reekie* (старая коптилка). Это связано с тем, что над городом часто висел дым от каминов, которыми его жителям приходилось пользоваться из-за сырого и прохладного климата. Следует отметить, что камин является неотъемлемым атрибутом не только шотландской жизни, но всей Великобритании в целом, одним из символов британского образа жизни.

И, наконец, во фразеологизмах нашли свое отражение особенности характера жителей разных уголков страны. Так выражение *to come/put Yorkshire over somebody* (обмануть, провести кого-либо) свидетельствует о хитрости уроженцев Йоркшира.

Сделанная нами выборка не является исчерпывающей, но она позволяет студентам получить базовое представление о Великобритании как о стране. Анализируя фразеологический материал, мы пришли к выводу, что ФЕ фиксируют в сознании носителей языка довольно целостный образ, который в самом общем виде складывается из следующих компонентов:

Великобритания – красивая страна. Великобритания – любимая страна. Великобритания – великая страна. Великобритания – очень разная. Великобритания – государство с многовековой историей, которой гордятся ее граждане. Успехи страны во многом связаны с сохранением традиций в разных областях жизни.

Хотя ФЕ являются относительно небольшим по объему компонентом лексики английского языка, важность их изучение на занятиях по иностранному языку в вузе нельзя недооценивать. В основном, как ни парадоксально это звучит на первый взгляд, мы считаем полезным привлекать данный лингвистический материал именно в аспекте ознакомления с элементами иноязычной культуры и менталитета, обеспечивающих успех межкультурной коммуникации. Наш опыт свидетельствует о том, что топонимосодержащие ФЕ могут с успехом использоваться для формирования не только лингвистической, но и социокультурной компетенций. Также полагаем, что ознакомление студентов с данными фразеологизмами на занятиях по иностранному языку в высшей школе поможет сделать занятия по лингвострановедению интересными и необычными, что в свою очередь будет способствовать лучшему усвоению материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Вайсгербер Й.Л.** Родной язык и формирование духа. Пер с нем. Изд. 3-е. М.: URSS.2009. 232 с.
2. **Кунин М. А.** Большой Англо-русский фразеологический словарь. Изд. 4-е, перераб. и доп. М.: «Русский язык», 1984. 944 с.
3. УМК «Иностранный язык для нелингвистических специальностей» / под ред. В.И. Быкановой, Т.В. Большаковой. – СПб.: Изд-во СПбГПУ. 2011. 299с.

УДК 81-139

Володарская Е.Б.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ

Средства массовой информации влияют на развитие каждого человека, и грамотное извлечение информации является необходимым условием успешного продвижения по служебной лестнице. В статье дается объяснение необходимости обучения студентов извлечению иноязычной информации из публицистических изданий, рассмотрены лексические и стилистические особенности английских газетных заголовков. Подчеркнуты проблемы, возникающие при переводе заголовков, и отмечено их влияние на развитие переводческой компетенции.

Ключевые слова: средства массовой информации (СМИ); иноязычная информация; газетный заголовок; лексические особенности; переводческая компетенция; стилистические особенности; пресса.

Современное общество невозможно представить себе без средств массовой информации (СМИ). Их роль настолько велика, что зачастую СМИ называют «четвертой властью». Одной из старейших форм средств массовой информации является пресса, которая зачастую независима и способна выступать в качестве самостоятельной силы. Пресса занимает важное место в культурной, экономической и политической жизни страны, помогая человеку ориентироваться в окружающей действительности.

В результате расширения экономических границ Российской Федерации и вступления нашей страны в ВТО возникает потребность общества в получении навыков извлечения необходимой иноязычной информации из статей зарубежной периодической печати.

Современная российская школьная программа изучения английского языка все еще не предусматривает такой вид деятельности как обучение извлечению информации из средств массовой информации, а лишь нацелена на получение общих знаний (чтение книжных текстов, говорение, письмо), предлагаемых педагогом. Хотя на сегодняшний день школа должна давать не только информацию, но и способы работы с этой информацией.

В связи с тем, что от будущего специалиста в условиях присоединения России к Болонской конвенции и создания единого Европейского образовательного пространства требуется активное владение иностранным языком как для ведения переговоров, так и для извлечения необходимой информации из огромного потока иноязычных данных, высшие учебные заведения ввели в учебную программу по иностранному языку обучение анализу информации текста периодической печати с целью извлечения основных идей из статей СМИ и понимания намерений автора напечатать ту или иную конкретную статью.

Студенты инженерно-экономического института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (ИЭИ СПбГПУ) в период обучения деловому английскому языку приобретают навыки устного и письменного делового общения благодаря письменному и устному реферированию первичных документов по направлению подготовки студентов. Целью письменного реферирования является умение анализировать различные точки зрения, явления, факты и события. Реферат должен кратко передавать основную информацию, содержащуюся в первичной публикации, без выражения своей точки зрения к проблеме. Он должен быть составлен так, чтобы в оптимально короткое время можно было бы почерпнуть из него основную и существенную информацию по интересующему вопросу. Задачей устного реферирования является анализ (а не пересказ) представленной в статьях периодической печати информации с высказыванием собственного отношения к прочитанному.

Неотъемлемой частью газетных публикаций является заголовок, так как

непосредственно на него читатель обращает внимание в первую очередь. От характера и оформления заголовков зависит выбор статьи читателем для ознакомления с ней, и поэтому именно перевод заголовков будет рассмотрен нами в настоящей работе. Целью данной работы является развитие переводческой компетенции путем выявления стилистических и лексических особенностей перевода заголовков английской прессы на русский язык при обучении студентов ИЭИ СПбГПУ.

Понятие заголовка определяется исследователями по-разному. В словаре В.И. Даля сказано, что это «выходной лист, первый листок книги или сочинения, где означено его название. Заголовком также называют название отдела, главы книги» [2: 154]. С.И. Ожегов определяет заглавие как «название какого-нибудь произведения (литературного, музыкального) или отдела его частей» [6: 145]. По мнению Л.Л. Нелюбина, «заголовок – это важнейшее средство рубрикации и элемент структурной формализации, отражающий тематику и основную идею выделенной части документа в предельно сжатой, краткой и лаконичной форме; он выступает как важная единица сообщения, передающая определенную информацию» [5: 220].

Все вышеперечисленные определения верны и для газетного заголовка, несмотря на то, что газетный заголовок имеет свою специфику, отражающую характерные особенности газеты – оперативность и публицистичность. Перевод газетных заголовков представляет собой сложный процесс, требующий сформированной переводческой компетенции. Недостаточно знать только теорию перевода для выработки правильного понимания текста газетных заголовков английских СМИ. Для правильного и эффективного их перевода необходимо выделить стилистические и лексические особенности, а также трудности, которые могут возникнуть в процессе перевода.

Одной из основных причин слабого владения навыками перевода заголовков иноязычных публикаций, на наш взгляд, является недостаточная разработка некоторых вопросов методики обучения перевода заголовков. Существуют разнообразные виды заголовков, но как бы они ни отличались друг от друга, между ними все же много общего. Так, например, «заголовок стоит над текстом, отделен от него определенным пространством, и это позволяет ему функционировать в качестве самостоятельной речевой единицы» [8: 80].

Газеты нацелены на широкий круг читателей, и, несмотря на то, что газетные заголовки написаны сжатым и лаконичным языком, любой из них должен легко восприниматься и читаться без затруднений. В то же самое время он должен быть достаточно выразительным, чтобы привлечь внимание читателя. Заголовок должен давать представление о тексте еще до ознакомления с ним. Э.А. Лазаревой отмечено несколько видов ошибочного смыслового взаимодействия в системе «заголовок - текст»: а) нечеткость связей заголовка с текстом, б) двусмысленность заголовка, в) противоречие между смыслом заголовка и содержанием текста или между их оценочностью [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что заголовок должен

состоять, в основном, из ключевых слов статьи. Ключевые слова должны быть подобраны так, чтобы они выражали содержание заключенных в них понятий однозначно. При этом заголовок не должен содержать более 5-6 слов, в нем не должно быть сложных конструкций. Короткий заголовок лучше воспринимается и запоминается. При составлении заголовка необходим определенный набор лексических единиц и синтаксических структур – одним словом, набор языковых средств, который используется для того, чтобы максимально ускорить и упростить чтение материала: Say hello to intelligent pills – Разработана «интеллектуальная» пилюля.

Для английского читателя такой разговорно-фамильярный стиль заголовка является нормой, в то время как на русского читателя он может произвести впечатление. Поэтому при переводе таких заголовков необходимо учитывать особенности русского газетно-публицистического стиля. Англоязычные заголовки более экспрессивны по сравнению с русскоязычными. Эта экспрессивность выражается за счет разговорного характера англоязычных заголовков, и для того, чтобы передать русскому заголовку эту экспрессивность, как правило, используется фразеологизм «на пороге чего-либо или кого-либо»: After EU "Yes", Croatia needs reforms, tight budget – Хорватия на пороге в ЕС: необходимы реформы

Английские заголовки, вследствие стремления к краткости и лаконичности, имеют более сжатый, отрывистый ритм, чем русские заголовки, поэтому в англо-русских переводах чаще всего приходится выбирать более пространственный вариант, например, опущение подлежащего: Obama Drastically Cuts Military; Sparks Heated Debate in Congress – Радикальное сокращение президентом США вооруженных сил вызвало бурные прения в Конгрессе

Как в английских, так и в российских газетах существует тенденция изложения основных положений газетной статьи через многоступенчатые заголовки, состоящие из непосредственно заголовка и подзаголовка. The budget and the deficit / Дефицит бюджета; An opportunity waste / Утраченная возможность. Вышеуказанные особенности в общих чертах характеризуют свойства и различия стиля русских и английских газетных заголовков.

Кроме стилистических особенностей необходимо еще рассмотреть и некоторые лексические особенности английских газетных заголовков. Для газетных заголовков свойственно обилие общественно-политических терминов, числительных, неологизмов, интернациональных слов, диалектизмов, поэтизмов, перевод которых обычно не вызывает сложностей. Наша же задача заключается в рассмотрении лексических особенностей английских газетных заголовков, которые обычно создают трудности при переводе.

В области лексики для заголовков английских газет характерно частое использование небольшого числа специальных слов, составляющих своего рода «заголовочный жаргон»: ban, bid, claim, crack, crash, cut, dash, hit, move, pact, plea, probe, quit, quiz, rap, rush, slash и др. Отличительной особенностью такой «заголовочной лексики» является не только частота их употребления, но и универсальный характер их семантики, вследствие чего часто

приходится прибегать к конкретизации при переводе заголовков [3: 120]: *Russia claims US interest in S. Sudan motivated by oil* – Россия считает, что интересы США в Южном Судане связаны с нефтью. В соответствии с содержанием статьи при переводе глагола «to claim» на русский язык используется более узкий по значению глагол «считать».

При переводе фразеологизмов, клише, умышленно изменённых устойчивых выражений и словосочетаний с английского языка на русский язык задача переводчика состоит не только в распознавании этих явлений в газетных заголовках, но и в соблюдении стилистических и грамматических особенностей заголовков языка перевода: *China growth: still up in the air* – Экономический рост Китая: все еще большой вопрос.

В русском языке фразеологизм «*up in the air*» несет следующий смысл: «вилами по воде писано», «бабушка надвое сказала», «поживем-увидим». Эти выражения, в силу своего разговорного характера, не могут быть использованы при переводе данного заголовка, так как русским газетным заголовкам свойственен более нейтральный оттенок. Поэтому фразеологизм «*up in the air*» следует перевести как «большой вопрос».

Перевод сокращений обычно не вызывает сложностей при переводе заголовков. Трудности могут вызывать те сокращения, которые не имеют в русском языке официального эквивалента. Часто сокращению подвергаются фамилии или фамильярные прозвища известных политических или общественных деятелей. Подобного рода сокращения значительно затрудняют понимание заголовков и, за редкими исключениями, почти не регистрируются словарями. Переводчик должен помнить, что они совершенно чужды стилю российской печати, и что в каждом случае он должен вместо сокращения приводить фамилию полностью, а прозвища заменять фамилиями: *Pootie-Poot prepping for President?* – Путин готовится стать президентом? Фамильярное прозвище В.В. Путина, чуждое стилю русских газетных заголовков, при переводе будет заменяться его фамилией [4], с потерей явно иронической коннотации оригинала.

В английских и американских газетах принято всегда указывать титул политического деятеля, даже тогда, когда он подвергается самой беспощадной критике. Если фамилия политического деятеля употребляется без упоминания титула или занимаемой должности, перед ней всегда ставится сокращение *Mr. (Mister)* или *Mrs. (Missis)*. Все эти титулы имеют в английском тексте чисто формальное значение и отнюдь не отражают особого уважения автора статьи к упоминаемым деятелям, поэтому при переводе эти титулы, как правило, опускаются. Исключение составляют особо официальные тексты, в которых они все же переводятся: *Sir Elton John to publish book about aids epidemic* – Сэр Элтон Джон напишет книгу о СПИДе [7].

В заключение необходимо отметить, что обучение перечисленным стилистическим и лексическим особенностям перевода газетных заголовков в значительной мере повышает уровень формируемой переводческой компетенции студентов ИЭИ СПбГПУ. Данный аспект формирования

переводческой компетенции нам представляется также полезным для студентов гуманитарного профиля, а также для слушателей программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». При обучении последних перевод газетных заголовков необходимо дополнять переводом заголовков научно-популярной и научной литературы [1], что будет способствовать дальнейшему развитию переводческой компетенции обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Беляева О.Н., Коган М.С.** Проблемы перевода заголовков в научно-популярной литературе // Вопросы методики преподавания в вузе. Вып.11: Сб. ст. СПб.: Изд –во Политехн. ун-та.– 2008. – С. 205-212.
2. **Даль В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: словарь / В.И. Даль. - в 4-х тт. – М., 1979. – 553 с.
3. **Комиссаров В.Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст]: учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. - М.: Высш. шк., 1990. –253с
4. **Лазарева Э.А.** Заголовок в газете [Текст]: учеб. пособие / Э.А. Лазарева. –Изд-во Уральского университета, 2004. – 84с.
5. **Нелюбин Л.Л.** Толковый переводоведческий словарь [Текст]: справ. пособие / Л.Л. Нелюбин. 3-е изд., перераб.— М.: Флинта: Наука, 2003. — 320 с.
6. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка [Текст]: словарь / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М., 1981. –1360 с.
7. **Романова С.П.** Пособие по переводу с английского языка на русский [Текст]: учеб. пособие / С.П. Романова, А.Л. Коралова – М.: КДУ-2007. – 176с.
8. **Тертычный А. А.** Заголовок – слово главное. // Журналист. – 2004. – № 1. – С. 80.

УДК 81'373.211.1

Дмитриев А.В.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ИСТОРИКО-ТОПОНИМИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ ИНГЕРМАНЛАНДИИ: ПРОЕКТ

Статья посвящена проблеме создания историко-топонимического словаря Ингерманландии. Целью является реконструктивное представление историко-топонимического ландшафта Ингерманландской историко-культурной зоны. В словаре рассматриваются только ойконимы. В качестве методов анализа используются реконструктивный, исторический и этимологический. Актуальность и теоретическая значимость создания историко-топонимического словаря Ингерманландии определяется тем, что до сих пор ни в России, ни за рубежом такой словарь не создан.

Ключевые слова: Историко-топонимический словарь; Ингерманландская историко-культурная зона; прибалтийско-финская топонимия; русская топонимия; ойконимы; словник; словарная статья

Рассмотрение вопросов, связанных с изучением топонимических явлений, традиционно происходит в рамках нескольких гуманитарных дисциплин. Такое рассмотрение способствует более ясному и глубокому раскрытию сущности топонимических систем. Помимо собственно лингвистического анализа топонимов, лингвисты прибегают к исследованию топонимии на исторических картах территорий, уделяют внимание проблеме этногенеза и этнографии, учитывают археологические, историко-географические, даже антропологические факторы. Подобный способ интерпретации топонимических явлений позволил в конце 1980-х годов сформулировать и теоретически обосновать концепцию историко-культурных зон, которую предложили А.С. Герд и Г.С. Лебедев [1]. Концепция впоследствии стала основополагающей для историко-географических исследований Северо-Запада России в 1990-2000-е годы и по сей день занимает в них центральное место. Итогом многолетней работы ученых России и Финляндии стала коллективная монография «Очерки исторической географии: Северо-Запад России: Славяне и финны», вышедшая в 2001 году [3]. Термин «Ингерманландская историко-культурная зона» был введен О.И. Коньковой [3].

Предмет словаря – прибалтийско-финская и русская топонимия Ингерманландской историко-культурной зоны, представляемая в лингво-диахроническом и историко-культурном аспектах.

Ингерманландская историко-культурная зона (далее – ИИКЗ) – это этнокультурный и исторический регион площадью в 15000 км² на прибалтийско-финском пространстве Русского Севера, расположенный между р. Наровой, южным берегом Финского залива и юго-западным побережьем Ладожского озера, имеющий фиксированные границы, установленные Столбовским мирным договором 27 февраля 1617 года [5], сохранивший неофициальное церковное деление на 27 лютеранских приходов, основная часть которых была утверждена шведским правительством в 1611-1685 годы [6], входящий в состав Ленинградской области и покрывающий следующие ее районы: Кингисеппский, Ломоносовский, Волосовский, Гатчинский, Тосненский, Всеволожский и часть Кировского района до реки Лава.

ИИКЗ является древнейшей зоной контактирования двух этносов Ингерманландии – русских и прибалтийских финнов. ИИКЗ формировалась на протяжении многих столетий в результате взаимодействия культур разного типа – дофинно-угорской, финской и русско-финской. Эти длительные и сложные процессы привели к тому, что на территории нынешней ИИКЗ сформировалась своеобразная топонимическая система, которая продолжает развиваться и трансформироваться даже в настоящее время, когда миграции населения давно завершились. Основу этой системы составляют русские географические названия, многие из которых отражают влияние финских, ижорских и водских топонимов.

Таким образом, огромный пласт нынешней топонимии ИИКЗ составляют субстратные топонимы. Однако сохранившееся прибалтийско-финское население часто пользуется своими топонимами; нередко у одного объекта бывают дублетные названия. При этом в силу близости прибалтийско-финских языков не всегда возможно отнести такие топонимы к конкретному языку.

Объект Словаря – топоним, его современная форма и функционирование в документах. В Словаре представлены ойконимы – названия сельских поселений, групп домов и отдельно стоящих домов.

Поскольку культурный ландшафт ИИКЗ претерпевал многовековые трансформации и вместо поселений возникали «пустые» объекты – урочища, названия которых зачастую наследовали названия бывших поселений (метонимия), то кроме ойконимов в Словаре приведены также урочища.

Территория ИИКЗ достаточно велика. Настоящий проект является предварительным, и в нем рассматривается пока Западная Ингерманландия (Кингисеппский район) и, соответственно, ойконимы Западной Ингерманландии.

Цель настоящего Словаря – реконструктивное представление историко-топонимического ландшафта ИИКЗ.

В Словаре представлены следующие типы ойконимов:

1. Современные названия. Поскольку в современной ономастической литературе нет одного четкого определения для понятия «современный топоним», то под ним мы понимаем название, которое зафиксировано в источниках послевоенного периода, то есть после 1945 года.

2. Исторические названия. Это топонимы, зарегистрированные в источниках до 1945 года.

3. Названия бесследно исчезнувших объектов (далее – БИО). Это такие названия, которые к сегодняшнему дню исчезли вместе с называемым объектом, а вместо объекта образовалось безымянное урочище: болото, лес, поле, луг и т.д.

Настоящий Словарь призван сконцентрироваться на диахроническом подходе к описанию и объяснению топонимических явлений и закономерностей развития историко-географического ландшафта.

Актуальность и теоретическая значимость создания историко-топонимического словаря Ингерманландии определяется тем, что до сих пор ни в России, ни за рубежом такой словарь не создан.

На сегодняшний день имеется словарь топонимов Ленинградской области, автором которого является С.В. Кисловский: «Знаете ли Вы? Словарь географических названий Ленинградской области». Словарь вышел в 1968 году и представляет собой занимательный справочник о происхождении и значении некоторых географических названий Ленинградской области. В книге даются краткие описания населенных пунктов, названия которых толкуются [2].

В качестве **методов** анализа используются исторический, реконструктивный и этимологический методы. Реконструктивный метод –

это частный метод в историческом подходе, который позволяет не просто выявить исторические формы названий, но и проследить исчезновение населенных пунктов и их сегодняшнее соответствие в локальных точках на географической карте.

Практическая значимость Словаря заключается в том, что его можно использовать в учебном процессе, для обучения не только студентов гуманитарных специальностей, но и преподавателей, работающих с лингвистическим материалом ономастической направленности. Результаты Словаря обогащают наши знания в области исторической географии, историко-культурного ландшафта и топонимии Северо-Запада и всего Русского Севера. Более того, материал Словаря может лечь в основу написания квалификационных работ, в частности, диссертаций. Следует также отметить, что в настоящее время, параллельно с разработкой Словаря, ведется работа над созданием научно-исследовательского и образовательного веб-ресурса по топонимии Ингерманландии, куда, безусловно, войдет весь топонимический материал Словаря. В перспективе веб-ресурс можно внедрять в интерактивный и дистанционный учебный процесс.

Словник Словаря полностью определяется списком источников.

Топонимы в Словаре располагаются в алфавитном порядке.

Все названия приводятся в орфографии источника. Неясные исходные формы топонима или его отдельных литер заключаются в квадратные скобки. В названиях проставляются диакритические знаки.

2. Формирование источников Словаря

Настоящий Словарь является отражением теоретических и практических работ последних 200 лет в области изучения топонимов Ингерманландии. Кроме того, необходимо учитывать также обильное количество разнообразных исторических документов по Ингерманландии.

Ниже приведена предварительная классификация источников, которая в будущем, будет, безусловно, расширена. Пока предварительно мы обработали в общей сложности 157 источников.

В силу многообразия и разнонаправленности материала все материалы сформированы по следующим типам:

1. Исторические картографические материалы, XVII-XIX век – 26 источников.

2. Современные картографические материалы, XX век – 27 источников.

3. Источник для указания формы заголовочного слова в словарной статье:

РЛО = Реестр зарегистрированных в АГКГН географических названий объектов на 18/11/2011 Ленинградская область». Сайт «Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии. Росреестр: https://rosreestr.ru/wps/portal/cc_ib_data_catalog_place_names?param_infoblock_document_path=infoblock-root/cc_ib_data_catalog_place_names/index.htm.

4. Шведские и русские документы собрания «Baltiska fogderäkenskaper», 1582-1589 годы – 20 источников.

5. Русские и шведские писцовые книги и налоговые отчеты, XVI-XVII века – 14 источников.

6. Топонимические списки и географо-статистические описания, XIX-XX века – 8 источников.

7. Записки путешественников, пастырские описания и этнографические исследования, XVII-XX века – 5 источников.

8. Теоретические работы для топонимических сравнений и этимологических сопоставлений, XX-XXI века – 47 источников.

8. Лексикографические источники, XX век – 9 источников.

9. Данные топонимических картотек и топонимических баз данных, XX век – 3 источника.

3. Структура словарной статьи

3.1. Заголовочное слово и его варианты

В качестве основного названия выносится форма, которая в настоящее время употребляется как официальная и которая указана в РЛО (см. п. 2 «Формирование источников Словаря»).

Для заголовочного слова ставится ударение. Ударение дается по данным картотеки кафедры математической лингвистики.

Далее после заголовочного слова приводятся варианты заголовочного слова из РЛО, которые даются в фигурных скобках.

Если имеется несколько вариантов ударения, то приводятся все остальные после вариантов из РЛО, если такие варианты имеются.

Соответственно, все исторические названия и названия БИО, не дошедшие до наших дней, указываются без ударений.

Необходимо отметить, что в РЛО отсутствуют урочища, которые обычно в мелкомасштабных атласах приводятся под сокращением ур., например, **ур. Муккова**. Поэтому в данной ситуации в качестве заголовочного слова будет вынесено название, взятое из современного атласа Ленинградской области.

Если топоним привязан к БИО, то в заголовочной форме сохраняется морфемная форма топонима согласно первому русскоязычному источнику, в котором этот топоним упомянут, причем заголовочное слово в таком случае будет указано со ссылкой на документ-первоисточник.

3.2. Тип объекта.

После указания вариантов ударений и вариантов из РЛО для заголовочного слова приводится тип объекта. Ниже дана предварительная (неконечная) классификация этих типов:

1. дер (деревня);
2. пос (поселок);
3. ур (урочище);
4. пом (дворянское поместье);
5. пуст (пустошь).

3.3. Абсолютные и относительные координаты.

Вслед за типом объекта указываются его абсолютные координаты, которые берутся также из РЛО. Однако в случае с урочищами, мы вынуждены давать абсолютные координаты по Google Maps.

Если БИО прослеживается на исторических картах, то для него даются только относительные координаты. В качестве привязывающего объекта выступает административный центр сельского поселения. Дополнительной информацией служит указание на располагающееся рядом с БИО поселение, болото, урочище, реку.

Имеются случаи, когда БИО зафиксировано только в тексте, а не на исторических картах. Тогда для такого ойконима нельзя будет указать ни абсолютные, ни относительные координаты.

Если БИО подвергался археологическим раскопкам, и есть документальное подтверждение, что установлено его точное местонахождение в прошлом, то для такого объекта приводится, во-первых, ссылка на конкретную работу, во-вторых, указываются только относительные координаты, без дополнительной описательной информации.

3.4. Указание на номенклатурный лист карты.

После абсолютных координат приводится номенклатура листа карты масштаба 1:100 000. Эти сведения взяты из РЛО.

3.5. Официальная и неофициальная административные привязки.

Затем дается современная административно-территориальная привязка объекта. Сначала – официальная (ОАТД): <район, сельское поселение>; затем – неофициальная (НОАТД): <Ингерманландия, лютеранский приход>.

3.6. «Устные» варианты ойконима.

Далее выносятся все современные варианты, которые были зафиксированы в ходе полевых работ. К ним относятся водские, ижорские и ингерманландско-финские формы. Эти варианты даются со ссылкой на работы лингвистов. Указывается год и место, когда и где это название было записано, при этом соблюдается хронология записей. Следует подчеркнуть, что для большей части названий будут даны не все три прибалтийско-финских варианта; будут также случаи фиксации только одного прибалтийско-финского варианта.

Прибалтийско-финские варианты даны в своих национальных графиках, базирующихся на латинице. Эти варианты представлены в той орфографии, которая приведена в работе того или иного автора. Например, П. Аристе при записи своих текстов использовал обозначение *e* вместо *õ*, *ā* вместо *ä*, *Ī* вместо *ll*, и таких примеров много. Однако сегодня существуют единые водский и ижорский алфавиты.

Все «устные» водские варианты даются с новой строки после знака ■. Ижорские варианты указываются после знака ■■, ингерманландско-финские – после знака ■■■.

3.7. «Картотечные» варианты ойконима.

Далее для названия указываются все варианты из финской и русской топонимических картотек. Поскольку в финской картотеке отсутствует эксплицитная дифференциация прибалтийско-финских и русских названий (они представлены на карточках без указания языка), а русские названия даны на латинице, то при финском названии указывается помета *фин.*, при русском – *рус.* Для прочих вариантов (водских, ижорских) также приводятся сокращения: *вод.*, *ижор.*

Все варианты из финской картотеки приводятся с новой строки после знака □; из русской – после знака □□. Ниже представлены «картотечные» варианты для деревни Бабино:

Следует также отметить, что в картотеках сохраняется регистр написания топонимов.

Кроме того, имеются случаи, когда одно и то же название в финской топонимической картотеке было зафиксировано несколько раз в разные годы. В таком случае сначала указывается самая ранняя фиксация.

3.8. Варианты из эстонской топонимической картотеки.

Как известно, топонимия Ингерманландии привлекала и привлекает до сих пор внимание эстонских специалистов, которые неоднократно направляли в Ингерманландию свои топонимические экспедиции. Впоследствии собранная ими топонимия вошла составным блоком в большую автоматизированную базу данных географических названий Эстонии и других государств.

Достоинство этой системы заключается в том, что в ней можно просмотреть не только русские и финские варианты названий Ингерманландии, но также водские, ижорские и даже эстонские, причем со ссылкой на годы.

Все варианты из эстонской топонимической базы данных даются после знака □□□.

3.9. Исторические варианты ойконима.

Затем приводится топонимический ряд исторических форм топонима – «документные» варианты, от первой обнаруженной фиксации в источнике до регистрации в современных общегеографических картах конца XX – начала XXI веков. Ссылки на документы даются в квадратных скобках.

При указании исторических вариантов упор делается не только на различное написание форм, но и на частотность их употребления в документах. Такой подход позволит отследить процесс «кристаллизации» как фактора устойчивости того написания названия, которое сегодня принято считать официальным.

Параллельно с указанием исторических форм топонима приводятся исторические административно-территориальные привязки объекта согласно времени его фиксации в источнике.

Все исторические варианты топонима даются с новой строки после знака ◆.

3.10. Этимология ойконима.

Следом за списком исторических вариантов идет этимологическая трактовка названия. Необходимо отметить, что в Словаре присутствует большое количество названий, которые будут даны без этимологической трактовки, что для современных топонимических исследований не является редким, поскольку субстратная топонимия (большой процент которой присутствует на территории Ингерманландии) тяжело поддается однозначным этимологиям, а иногда и не поддается вовсе. Более того, исходя из того, что этимологический анализ топонимии Ингерманландии комплексно не проводился, и, стало быть, ссылок на конкретные работы не имеется, то приводимые нами этимологии носят исключительно гипотетический характер.

Все этимологии даются после знака ▲.

3.11. Общекорневые ойконимы в Ингерманландии и на других территориях.

После этимологии для названия указываются топонимы с общей топоосновой, бытующие в Ингерманландии и Ленинградской области, а также на других территориях Русского Севера (мы ограничились Псковской, Новгородской областями и Республикой Карелия). Иногда указываются общекорневые названия деревень и хуторов на территории Финляндии и Эстонии.

Эти названия даются после знака ▲▲.

3.12. Народная этимология ойконима.

Далее для населенного пункта даются прочие варианты мотивировок, полученных из народных преданий и легенд.

Народные этимологии приводятся с новой строки после знака ▼.

4. Образцы словарных статей¹

БАБИНО, дер; 59° 35' С.Ш. 28° 34' В.Д.; О-35-22.

ОАТД: Ленинградская область, Кингисеппский район, Котельское сельское поселение.

НОАТД: Западная Ингерманландия, приход Каттила.

■ *miä seježen podvodas kaunilaḳl iärvigoistšüläs* [Ленсу 1930, 212] Я стоял подводчиком у красных в деревне Бабине (1930, Корвумино); *saiḳma vas tātä kēs ḳo lähzimä menemä opeḳil iärvigois tsüläsä keḳhala rätelä* [Ленсу 1930, 212] Узнали только, когда уже выехали на лошадях из деревни Бабино в Рятино

¹ Все ссылки на источники внутри словарных статей даны по уже сформированному списку источников, привести который в данной статье не представляется возможным в силу его объемности. После выхода данной статьи планируется более полная публикация проекта Словаря со списком источников.

(1930, Корвитино); *järvikostšülän taka on väres mätsi* [Ленсу 1930, 250] За деревней Бабино есть Воронья гора (1930, Бабино); *jarvikoistšülä, savokala, mativatšülä, tsäüzivättötä tešsemä urokalē rätälä mežzā* [Ленсу 1930, 255] Деревни Бабино, Савикино, Мати ходили на работу, в урочную, в Рятинскую мызу (1930, Бабино); *germantsā seta aikan līpu, ilmantu ühs manaxa jarvigoitšülä* [Ariste 1935, 31] Во время войны с немцами в деревне Бабино появился один монах (1932, Пумалицы); *jarvigoistšüllä takan on savā dātšaz rōtsi kalmoD* [Ariste 1977, 26] За деревней Бабино на Савиной даче находится шведское кладбище (1942, Мамтия); *bābinaz eli* [Ariste 1977, 108] В Бабино была (1942, Бабино); *meilī järveī eltī partizanaD* [Ariste 1982, 42] У нас в Бабино были партизаны (1956, Савикино); *järveī eli mīxhala eļļi prāsnikka* [Ariste 1969, 136] В Бабино праздновался Михайлов день (1965, Мамтия); *jārvigoiščülāZ staruxa eli ühsinā* [Ariste 1977, 144] В Бабино жила одна старушка (1965, Мамтия); *minū baba rajatti. tāmə eli järvelt* [Ariste 1977, 144] Моя бабушка рассказывала. Она была из Бабино (1965, Мамтия); *jarveī ühel naizikolla eli ühesāte-ššemeļ lassa* [Ariste 1980, 16] У одной женщины в Бабино было девятнадцать детей (1966, Мамтия); *mill eli bābinaš bāba* [Ariste 1977, 157] У нас в Бабино была баба (1974, Пески); *minū vellē saksalain pani elävältā auta. bābineZ* [Ariste 1982, 90] Мой брат живо клал немцев в могилу. В Бабино (1976, Пески).

□ фин. **Vaabina 1973, Paarina 1973, Jarvikoiskylä 1973; вод. Jarvigoistšylä 1973; рус. Babino 1973** [НАКа].

□□□ фин. **Jarvakaiskylä 1970, Jarve 1970, Vaabina 1970, Järvikoiskylä 1992; вод. Jarvikoistšülä 1990, Jarvigoistšülä 1998; рус. Babino 1990, Бабино 1990** [КНАВ].

◆ **Левонтьево 1500** [ПКВП 1500 (7008), 925] – ВП:III:ЯМУ:НикТолдII; **Otzerabÿ, Leuontinabÿ, Papinabÿ 1583** [BFR/418/14, 13, 14]; **Åtzerabÿ, Leuontiabÿ, Papinabÿ, Åserobÿ 1584** [BFR/419/16, 11, 12, 22]; **Jarffua, Jaruekull 1585** [BFR/418/18, 4, 55]; **Jarwaküllell: liwontiofwa, Linourioßero ell: Jeruakÿlla 1586** [BFR/418/20, 3, 62]; **Järwakull, Liuontioßera ell: Jerwakÿlla 1587** [BFR/418/23, 1, 31]; **Leuontheosare, Liuonteosera 1588** [BFR/418/25, 7, 41]; **Lawontenaåsera, Lÿwonto Oßero, Babbÿna 1589** [BFR/418/27, 2, 18, 19] – Ш:Ямл:ТолдС;

Lefuändÿoserabÿ 1616 [SÄR 1616, 11] – Ш:КонЛ:ТолдII;

Leuontieuo Osero By 1618 [JBI 1618, 57]; **Osera Leuontieuo 1626** [ÖPR/77/1, 5]; **Osera Lewontea 1634** [WBI 1634, 19]; **Oßora Leuonteo bÿ 1643** [LB 1643, 22]; **Osero 1666** [KM 1666b]; **Järvikylä 1676 (1827)** [KM 1827]; **Osaro 1682** [KM 1682]; **Osera Lewontea 1687** [IEA 1687, 198]; **Jervekÿla 1699** [KM 1699a]; **Jarvikÿla 1699** [KM 1699b]; **Jerwikÿlä 1699** [KM 1699d]; **Jerfvikÿla 1704** [KM 1704a]; **Саккіла 1704** [KM 1704b] – Ш:И:КонЛ:ТолдII;

Бабино 1727 [KM 1727]; **Babino 1734** [KM 1734]; **Бабино 1742** [KM 1742]; **Бабино 1770** [KM 1770] – СПб:ПетII:КонУ;

Babina 1783 [Trefurt 1783, 12]; **в Бабине 1789** [Туманский 1789, 53]; **Малая Бабина 1790** [KM 1790a]; **Бабина 1792** [KM 1792]; **Бабина 1822** [Цеплин 1822, 237]; **М. Бабино 1834** [KM 1834]; **Бабино 1838** [ОУС 1838,

70]; **Бабина, Akkala 1845** [Успенский 1845, 3]; **Babina 1849** [КМ 1849]; **Бабина 1856** [АСС, 23]; **Мал. Бабино 1860** [КМ 1860]; **М. Бабино 1863** [КМ 1863]; **Бабино 1864** [СНМ 1864, 208]; **Бабино 1895** [КМ 1895]; **Бабино 1905** [ПКСПГ 1905, 548]; **Бабино 1906** [КМ 1906] – *СПг:ЯМУ*;

Бабино 1916 [КМ 1916] – *Пг:ЯМУ*;

Babino 1929 [КМ 1929b] – *ЛО:ЛОк:КомР*;

Бабино 1942 [КМ 1942]; **Vaabina, Jarve, Jarvakaiskylä 1970** [EOD 1970, 106]; **Бабино 1990** [КМ 1990]; **Järvikoiskylä, Бабино, Järvigoiščülä** 1992** [КМ 1992]; **Бабино 1994** [КМ 1994] – *ЛО:КингР*.

▲ **баб-ино** < *рус.* «баба»;

вод. **järvigoiš-tšülä** (*фин.* **järvikois-kylä**) < *jarviko* (*jarvikko*) «озерцо» и *tšülä* (*kylä*) «деревня», то есть «приозерная деревня».

Оба названия **Бабино** и **Järvigoiščülä** являются ойконимами одного происхождения. По верованиям древней води и местных русских в Бабинском озере жила «водяная мать»; в Глубоком озере был «водяной отец» [Västriк 1999] (ср. *jarvi-età* – «русалка», «матушка озера» [VKS 1990, 325]; *jarvi-isä* – «водяной», «батюшка озера» [VKS 1990, 326]).

«Верования в «водяную мать» были основой образования названия Бабинского озера и деревни Бабино, как у русских, так и у води. В водском языке первоначальное значение названия озера *Järvigoizjarvi* и деревни *Järvigoiščülä* были «озеро русалки» и «деревня русалки» [Ariste 1964, 172].

С другой стороны, у данного населенного пункта, помимо традиционных водских наименований **Jarvi, Järvigoiščülä**, было еще одно, которое в искаженном виде регистрирует А. Шхонебек в 1704 году – **Саккіла**, а затем Д.П. Успенский в 1845 году – **Akkala** (от *фин.* *akka* – «женщина», «баба»). Этим, пожалуй, и исчерпываются свидетельства о бытовании такого названия в прошлом. Хотя ойконим **Akkala** не отражен ни на одной шведской, финской и эстонской картах и потому может быть интерпретирован как окказиональный, он ясно дает понять, что в сознании русских и води в прошлом были заложены общие религиозные представления.

Кроме того, из шведских источников видно, что уже в XVI веке русское название **Бабино** существовало в водском языке как заимствованное, в виде **Raarina, Vaabina**: «Во 2-ой половине XVII века тут находилась деревня Järfwenkylä (как писали Шведы) или Järwenkylä по Фински (т.е. при озерная деревня), ныне и Финны эту деревню называют Бабина (Папина?)» [Кеппен 1851, 145].

Начиная с XVI века, до второй половины XVIII века источники фиксируют одну деревню Бабино, но начиная с конца XVIII века на картах стали выделяться Большое Бабино, Среднее Бабино и Малое Бабино. В сущности это была одна деревня. Например, на этнографической карте П.И. Кеппена условными обозначениями отмечено три деревни, соединенные фигурной скобкой и подписанные одним названием **Babina** [КМ 1849]. В Великую Отечественную войну Большое Бабино и Среднее Бабино сгорели.

Сегодня формально существует деревня Малое Бабино.

▲▲ д. Бабино-1 и Бабино-2 (Тосненский район, Ленинградская область); д. Бабино (Волховский район, Ленинградская область).

НЕТКОВО [ПКВП 1500 (7008), 558], БИО; дер; локализация не установлена.

Не упоминается после 1634 года.

◆ **Нетково 1500** [ПКВП 1500 (7008), 558] – *ВП:ПП:ЯМУ:ЕзРамП*;

Nötckouabÿ 1583 [BFR/418/14, 11]; **Nettkouabÿ 1584** [BFR/419/16, 17]; **Nottkoff 1585** [BFR/418/18, 12]; **Notkoff 1586** [BFR/418/20, 12]; **Notkoff 1587** [BFR/418/23, 2]; **Nottkoff 1588** [BFR/418/25, 8]; **Nötkowa 1589** [BFR/418/27, 3] – *Ш:ЯМЛ:РамС*;

Neetkouo Ödhe 1618 [JBI 1618, 66]; **Needkouo 1626** [ÖPR/77/1, 13]; **Nedkoua Ödhe 1634** [WBI 1634, 23] – *Ш:И:КонЛ:РамП*.

▲ **нетк-ово** < *вод.* nõtka «долина»; nõtko, nõtku, notku, notko «лог», «ложбина», «низменность», «низкое место»; «низкий», «тряский», «мокрый» (о почве); «мокрая низина», «трясина» [VKS 2000, 82-83]. Ср. *фин.* notko, *эст.* nõgu [SKES 1958, 394].

▲▲ д. Нотколово – *фин.* Notkola, Vanha Notkola (Ломоносовский район, Ленинградская область); д. Малые Левдузи – *фин.* Uusi-Notkola (Ломоносовский район, Ленинградская область); Sahannotko, Sahanotko (исчезнувшая деревня, Всеволожский район, Ленинградская область); *фин.* Notkoniemä – *норв.* Nordnes (полуостров и микрорайон города Берген, Норвегия).

РЯТТЕЛЬ {РЯТЕЛЬ}, дер; 59° 37' С.Ш. 28° 43' В.Д.; О-35-22.

ОАТД: Ленинградская область, Кингисеппский район, Котельское сельское поселение.

НОАТД: Западная Ингерманландия, приход Каттила.

■ *saiṁa vas tātä kēs jo lähzimä menemä opezil järvigojs tšüläsä kehala räitelä* [Ленсу 1930, 212] Узнали только, когда уже выехали на лошадях из деревни Бабино в Рятино (1930, *Корвудино*); *jarvikoistsülä, savokala, mativatšülä, tšäüzivät tötä tetšemä urokalē räätälä mežā. heṁa ēli itšpäjivä mežas, a räätälä piti arendil. räätälä tšäüzimä tōle sihes sã ku seta neisti.* [Ленсу 1930, 255] Деревни Бабино, Савикино, Мати ходили на работу, в урочную, в Рятинскую мызу. Барин был в Ицепинской мызе, а Рятино арендовал. В Рятино ходили до тех пор, как война началась (1930, *Бабино*); *esin mie lehmä räätelässü* [Ariste 1977, 78] Я купил корову в Ряттели (1966, *Маттия*).

□ *фин.* Rätteli 1973, Vanha Rätteli 1973, Räättölä 1973; *рус.* Star. Rj. 1973, Rjatelevo 1973, Rjatel'skij 1973 [НАКА].

□□□ *фин.* Vanha-Rätteli 1970, Räättölä 1992; *вод.* Räättälä 1990; *рус.* Rjattel' 1990, Ryattel' 1990, Ряттель 1990 [КНАВ].

◆ **подъ Рядятелю, Рятель 1505** [ПКВП 1505 (7013), 21, 23, 27] – *ВП:ПП:ЯМУ:НикТолдП*;

Rettela by 1583 [BFR/418/14, 14]; **Rettlaby 1584** [BFR/419/16, 12]; **Retelenn 1585** [BFR/418/18, 6]; **Retelenn 1586** [BFR/418/20, 5]; **Rettelinn 1587** [BFR/418/23, 1]; **Retelinn, Retill neydorp 1588** [BFR/418/25, 7, 8, 42]; **Rätela, Reteell 1589** [BFR/418/27, 2, 18] – *Ш:ЯмЛ:ТолдС*;

Rättälä by 1616 [SÄR 1616, 12] – *Ш:КонЛ:ТолдП*;

Деревни|р0тел0 1617 [BFR/420/РЯД/2, 1]; **Rättila 1617 (1758)** [КМ 1758]; **Rättila By 1618** [ЖБ 1618, 50]; **Rättila by 1626** [ÖPR/77/1, 5]; **Rättälä By 1634** [WBI 1634, 19]; **Rättela by 1643** [LB 1643, 23]; **Rättila Hoff 1676 (1827)** [КМ 1827]; **Rättilahof 1699** [КМ 1699a]; **Rettila 1699** [КМ 1699b]; **Rättila 1699** [КМ 1699c]; **Rattila 1699** [КМ 1699d]; **Rättila hof 1704** [КМ 1704a]; **р□тина 1704** [КМ 1704b] – *Ш:И:КонЛ:ТолдП*;

Рятилска 1727 [КМ 1727]; **Rjatiliska 1734** [КМ 1734]; **Рятелска 1742** [КМ 1742] – *СПг:ПемП:КонУ*;

Рятельская 1749 [КМ 1749] – *СПг:КонД*;

Р\тицкая 1770 [КМ 1770] – *СПг:ПемП:КонУ*;

Rättila 1788 [КМ 1788]; **Rätelskaja 1790** [КМ 1790c]; **С. Рятельская 1792** [КМ 1792]; **Рятельская/Riatelskaia 1820** [КМ 1820]; **Ст. Рятельской 1834** [КМ 1834]; **Старорятельская 1838** [ОУС 1838, 70]; **Старо Рятельский 1860** [КМ 1860]; **Старо-Рятельский 1863** [КМ 1863]; **Старо-Рятельский 1864** [СНМ 1864, 207]; **Ст. Рятельский 1895** [КМ 1895]; **С. Рятельский 1906** [КМ 1906] – *СПг:ЯмУ*;

С. Рятель 1916 [КМ 1916] – *Пг:ЯмУ*;

Vanha Rätteli 1929 [КМ 1929b] – *ЛО:ЛОк:КомР*;

Рятель 1942 [КМ 1942]; **Ряттель 1990** [КМ 1990]; **Räättölä, Ряттель 1992** [КМ 1992]; **Ряттель 1994** [КМ 1994] – *ЛО:КингР*.

▲ **рятте-ль** < вод. *rätte* «(головной, шейный, носовой и т.д.) платок» [VKS 2006, 130], *иж. rätti* «тряпка, платок, лен» [IMS, 497], *сев.-инг.-фин. rätti* «тряпка» [PIM, 309] + -la (-ль).

По всей видимости, свое название эта деревня получила, как и многие водские деревни, благодаря метонимическому переносу. Если посмотреть в АЛО, то можно заметить, что р. Сума, на которой стоит д. Ряттель, окаймляет ее. Изгиб, течение реки напоминает по своей форме женский платок, который как бы «покрывает» деревню.

Необходимо также пояснить некоторые моменты в исторических вариантах ойконима **Ряттель**.

В шведских документах XVI века фиксируется несколько разных вариантов данного названия, среди которых фигурирует **Retill neydorp 1588** [BFR/418/25, 7, 8, 42]. Это означает, что в период Ливонской войны эта деревня была разрушена, а в конце 80-х годов XVI века вновь отстроена (*ст.-шв. neydorp* «новое поселение»). При этом далее уже в источниках XVII века д. Ряттель становится помещьем; произошло это примерно во второй половине XVII века, когда к ойкониму стали приписывать *нем. hof/hoff* («помесье»).

Однако в конце XVIII века, судя по документам, идет строительство второй д. Ряттель, которая становится «новой», а данное поселение –

«старой». Кроме того, интересно заметить, что поменялось и словообразование топонима – вместо существительного стало фиксироваться прилагательное, и к нему приписывалась помета «мыза» или «полумызок».

В XX века Ю. Мустонен на своей карте отметил вариант **Vanha Rätteli** [KM 1929b], однако это уже было семантической калькой с русского языка.

Сегодня официально существует одна д. Ряттель [РЛО]. В АЛО отмечается одно название, но два населенных пункта по разные стороны р. Сума [АЛО], причем можно увидеть, как «новая» Ряттель по своим размерам сильно превосходит «старую» Ряттель, постепенно уходящую в прошлое как некогда существовавший крупный населенный пункт и крупное поместье.

▲▲ Ойконимы с топоноосновой **rätt-** (рят-) на территории Ингерманландии и остальной части Ленинградской области больше не зафиксированы.

KINTOLABŸ [BFR/418/14, 14], БИО; пуст; локализация неизвестна.

О былом существовании деревни напоминает станция Кихтолка, расположенная рядом с д. Пиллово и р. Кихтолка (правый приток р. Солка).

Не упоминается после 1589 года.

◆ **Kihtolabÿ 1583** [BFR/418/14, 14]; **Kihtolabÿ 1584** [BFR/418/16, 12]; **Kichtill 1585** [BFR/418/18, 9]; **Kichtill 1586** [BFR/418/20, 9]; **Kichtill 1587** [BFR/418/23, 1]; **Kichtill 1588** [BFR/418/25, 8]; **Kichtola 1589** [BFR/418/27, 3] – *Ш:ЯмЛ:ТолдС*.

POSTOPOLLOWITZBŸ [BFR/418/14, 14], БИО; дер; 59°34' С.Ш. 28°29' В.Д.; 16,5 км на юго-восток от д. Котлы, к пересечению р. Огневица и лесной просеки.

Не упоминается после 1704 года.

◆ **Postopollowitzbÿ 1583** [BFR/418/14, 14]; **Postopollauitzbÿ 1584** [BFR/419/16, 12]; **Pustin polußenn 1585** [BFR/418/18, 6]; **Postinn polußia 1586** [BFR/418/20, 6]; **Postinn polusinn 1587** [BFR/418/23, 1]; **Postinn polusin 1588** [BFR/418/25, 8]; **Pusto polusia 1589** [BFR/418/27, 3] – *Ш:ЯмЛ:ТолдС*;

öde Polutzßia 1616 [SÄR 1616, 11] – *Ш:ЯмЛ:ТолдП*;

Polutzie Pustoie Ödhe 1618 [JBI 1618, 57]; **Polutzia Ödhe 1626** [ÖPR/77/1, 5]; **Pollutza Ödhe 1634** [WBI 1634, 19]; **Polutzia ödhe 1643** [LB 1643, 23]; **Pystapolytzia 1676 (1827)** [KM 1827]; **Pustapolsia 1699** [KM 1699a]; **Pästa Polutzia 1699** [KM 1699b]; **Pusta Polutsia 1699** [KM 1699d]; **Pustapolutsia 1704** [KM 1704a]; **п%стапол%ti0 1704** [KM 1704b] – *Ш:И:КонЛ:НикТолдП*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Герд А.С., Лебедев Г.С. Экспликация историко-культурных зон и этническая история Верхней Руси // Советская этнография. –1991. – №1. – С. 73-85.
2. Кисловский С.В. Знаете ли Вы? Словарь географических названий Ленинградской области. Л., 1968.
3. Конькова О.И. Ингерманландская историко-культурная зона в свете данных гуманитарных наук // Очерки исторической географии. Северо-запад России. Славяне и финны / Под ред. А.С. Герда и Г.С. Лебедева. СПб., 2001. – С. 188-232.
4. Очерки исторической географии. Северо-запад России. Славяне и финны / Под ред. А.С. Герда и Г.С. Лебедева. СПб., 2001.
5. Полное собрание законов Российской Империи. Том I: с 1649 по 1675. Санктпетербург, 1830. – С. 177-216.
6. Inkerin suomalaiset seura kunnat. Liitteenä karttanimihakemistoinen / Toim. Juuso Mustonen. Helsinki, 1931.

УДК 81.42/371.3

Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИСКУРС: ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ

Рассматриваются вопросы определения содержательного наполнения термина «межкультурный дискурс». Анализируется взаимосвязь и взаимообусловленность межкультурной коммуникации и дискурсивной деятельности. Основное внимание уделяется необходимости обучения межкультурному дискурсу в свете его национально-культурных особенностей; при этом учитывается междисциплинарный характер данного явления. Дается обоснование выбора интерактивных методов обучения иностранному языку с целью формирования межкультурной компетенции студентов, как условия осуществления межкультурного дискурса.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; дискурс; дискурсивная деятельность; межкультурный дискурс; участники дискурсивного взаимодействия; национальный коммуникативный стиль; межкультурная компетенция.

Объектом данного исследования является межкультурный дискурс, а также методы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения студентов вузов иностранным языкам. Для полноты анализа межкультурного дискурса, на наш взгляд, следует кратко остановиться на рассмотрении сущности самого понятия «дискурс» в современной лингвистике в силу его многоаспектности и сложности.

Проблематике дискурса в теории и практике межкультурной коммуникации уделяется в настоящее время самое пристальное внимание, поскольку дискурс и дискурсивная деятельность индивида как члена

определенного социума в условиях межкультурной коммуникации становится первоэлементом для анализа культурно обусловленных знаний, лежащих в основе коммуникативного поведения индивида.

Сложность определения дискурса объясняется его междисциплинарным характером, поскольку он «находится на стыке целого ряда научных дисциплин, таких как лингвистика, антропология, литературоведение, этнография, социология, социолингвистика, философия, психолингвистика, когнитивная психология и многих других» [11: 74].

Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению вопроса о том, что представляет собой дискурс, каковы его типы, а также механизмы его осуществления, в современной лингвистике до сих пор отсутствует единое, общепринятое его определение. В.Е. Чернявская выделяет два основных, «рабочих» понимания того, что есть дискурс [15]. С одной стороны, дискурс представляет собой «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном, когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» [15: 75]. С этих же позиций, в рамках когнитивного подхода, рассматривает дискурс Е.С. Кубрякова, которая трактует его как «форму использования языка в реальном (текущем) времени (on-line), отражающей определенный тип социальной активности человека, создается с целью конструирования особого мира (или его образа) с помощью его детального языкового описания и является в целом частью процесса коммуникации между людьми, характеризуемого, как и каждый акт коммуникации, участниками коммуникации, условиями ее осуществления и, конечно же, ее целями» [4: 525]. Дискурс, с точки зрения исследователя, являет собой речемыслительный процесс интерперсонального характера, отличительными признаками которого являются адресность, интенциональность и целеполагание.

Арутюнова Н.Д. определяет дискурс как «речь, погруженную в жизнь» [1: 137]. По ее мнению, изучение дискурса невозможно без учета культурологических и социально-исторических данных, без сведений о том, для чего, с каких позиций и кто осуществлял дискурсивную деятельность. В.Е. Чернявская считает, что «дискурс в одном из его возможных пониманий обозначает текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, определяющим все то, что существенно для порождения данного высказывания/ текста, в связи с системой коммуникативно – прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующим с адресатом. В этом смысле дискурс характеризует коммуникативный процесс, приводящий к образованию определенной структуры – текста» [15: 68].

Размышляя о дискурсе и тексте, В.Е. Чернявская особенно подчеркивает тот факт, что дискурс не подменяет собой понятия «текст»; текст – некая формальная конструкция, образовавшаяся в результате коммуникативного и ментального процесса (дискурса). В. Красных обращает внимание на потенциальную возможность различных стратегий построения текста и дискурса, которые, по мнению исследователя, обусловлены, в том числе, и

когнитивной картиной мира, что в конечном итоге приводит к проблемам в процессе межкультурной коммуникации, когда «формальное «совпадение», эквивалентность вербальных единиц оборачивается квазиэквивалентностью на содержательном уровне» [3: 319].

С другой стороны, дискурс представляет собой «совокупность тематически соотнесенных текстов: тексты, объединяемые в дискурс, обращены, так или иначе, к одной общей теме. Содержание (тема) дискурса, раскрывается не одним отдельным текстом, но интертекстуально, в комплексном взаимодействии многих отдельных текстов». То есть, дискурс рассматривается как «комплексная взаимосвязь многих текстов, функционирующих в пределах одной и той же коммуникативной сферы» [15: 76] Рассмотренные подходы к определению сущности дискурса не противоречат друг другу, а представляют собой взаимодополнения друг друга [15].

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о несомненной культурной обусловленности дискурса. В дискурсе, как части коммуникативного процесса между людьми, наиболее ярко проявляется его национально-культурная особенность, изучение которой, с одной стороны, позволяет выявлять его национально-специфические составляющие, а также успешно достигать поставленных коммуникативных целей в процессе межкультурного общения.

Переходя к изучению сущности межкультурного дискурса как такового, рассмотрим вопрос об определении межкультурной коммуникации (МКК), в рамках которой и протекает дискурсивная деятельность индивидов, принадлежащих к разным культурным социумам.

Для обозначения межкультурного общения сегодня существуют множество различных терминов: межкультурная или кросскультурная (cross-cultural), транскультурная (transcultural), контркультурная (contracultural), интеркультурная (intercultural) коммуникация (communication). Также для нынешнего состояния теории и практики межкультурной коммуникации имманентны и множественные именованья областей знаний, занимающихся обучением МКК: межкультурное сознание (cross-cultural awareness, cross-cultural perspective), межкультурное образование (cross-cultural training, intercultural learning, multicultural education) и т.п. Необходимо отметить, что интерес к вопросам и исследованиям МКК как науки постоянно растет, что позволяет сделать вывод о ее значимости и солидности для современного общества.

Обзор литературы показывает, что существуют, по крайней мере, два подхода к определению сущности МКК:

- лингвистический, относящий процессы межкультурной коммуникации по природе к речевой деятельности;
- культурно-антропологический, опирающийся на достижения многих наук [5].

Сторонники лингвистического подхода (Кнапп К., Кнапп-Поттхофф А., Ладмирал Д-Р., Липиански Е., Верещагин Е.М. и Костомаров В.Г., Маслова

В.А., Тер-Минасова С.Г. и др.) отмечают первостепенное значение языка в процессах межкультурной коммуникации. Общение между представителями разных культур происходит благодаря корректной расшифровке языковых кодов, характерных для всех членов каждой из культур. Представители же культурно-антропологического подхода (Холл Э.Т., Клакхон Ф.Р., Стродбек Ф.Л., Гудикунст У.Б., Малетцке Г., Залевская А.А., Тарасов Е.Ф.) полагают, что межкультурное общение неизбежно сопровождается коммуникативными конфликтами в силу различий не столько языков, но вследствие различных национальных сознаний коммуникантов. Несмотря на различия в трактовках сущности МКК, обусловленных различными подходами к ее изучению, можно выделить то общее, в чем сходятся мнения большинства исследователей МКК: межкультурная коммуникация есть «интерактивный процесс, процесс взаимодействия, участниками которого являются представители разных культур» [5: 25]; «в самом общем виде – непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных лингвокультур» [8: 6].

Куликова Л.В. в своих работах представляет межкультурный дискурс как «межличностное общение между представителями различных культурно-языковых групп, в процессе которого имплицитно или эксплицитно проявляется чужеродность партнёров по коммуникации, влияющая на результат дискурсивного взаимодействия» [7: 77]. При этом фактор национального коммуникативного стиля является одним из главных факторов проявления чужеродности коммуникантов в межкультурном дискурсе. Определяя национальный коммуникативный стиль как «устойчивую совокупность коммуникативных представлений, правил и норм, опосредованных культурой как макроконтэкстом коммуникации, которые проявляются в отборе языковых средств, организации смысла и национально маркированном коммуникативном поведении носителей языка», Л.В. Куликова подчеркивает, что в процессе межличностного межкультурного общения участники демонстрируют стандартное коммуникативное поведение носителя языка на основе сформированного в своей лингвокультуре устойчивого коммуникативного стиля [7]. Несовпадение национальных коммуникативных стилей часто становится причиной коммуникативных неудач, недоразумений, непониманий.

Например, в немецком дискурсе долгие паузы в общении, особенно в аргументированном, имеют негативную окрашенность, сигнализируя о неуверенности и, порой, некомпетентности говорящего, тогда как для финского дискурса подобные паузы характерны и не имеют отрицательных коннотаций. Исходя из просодических особенностей национальных дискурсов (громкость и темп речи, тембр голоса и пр.), американцы воспринимаются в Европе, в частности в Англии, как чересчур громкие. Немцы, особенно подростки и молодежь, являются, например, для русских, слишком громкими и бесцеремонными за привычку, не снижая голоса, обсуждать в общественных местах свои дела. Для представителей романоязычных культур присущ высокий темп речи, тогда как к числу

медленно говорящих народов относятся финны, что порождает множество стереотипов о них как самых больших молчунах в Европе. Невербальному компоненту коммуникации также присуща национальная специфика. Так, в итальянском национальном дискурсе жесты, сопровождающие речь, конкретизируют ее, свидетельствуя об искренности или неискренности говорящего, его истинных намерениях и т.д. Во французском же дискурсе жесты делают речь более живой, передавая эмоции говорящего.

Таким образом, сложность межкультурного дискурса заключается в том, что дешифровка всех смыслов (лингвистических и экстралингвистических) происходит при одновременном взаимодействии вербально-семантической, когнитивной и прагматической составляющих коммуникативного поведения личности. Говоря о межкультурном дискурсе, Л.В. Куликова настойчиво подчеркивает, что «основная доля дискурсивной специфики в разных языках и культурах обусловлена именно особенностями национальных коммуникативных стилей, образующих своего рода стержневое основание дискурсивных практик языковой личности» [6: 193].

Донец П.Н., анализируя работы отечественных и зарубежных ученых по теории и практике межкультурной коммуникации, говорит о двух направлениях, в рамках которых изучается межкультурный дискурс: контрастивно-прагматическое направление и интеракционно-прагматическое направление. Межкультурный дискурс в рамках контрастивно-прагматического направления представляет собой культурнообусловленные речевые акты низкого и высокого уровней. Речевые акты низкого уровня представляют собой, так называемые акты вежливости (просьбы, благодарности, вопросы, извинения, ритуализированные языковые формулы и связанные с ними обращения).

К высокому или речевому макроуровню относятся культурно детерминированные коммуникативные стратегии по достижению определенных целей, заполнения пауз, ответных сигналов собеседника, ролевого поведения, стратегии нейтрализации допущенных ошибок. В рамках интеракционно-прагматического направления центральное место при изучении межкультурного дискурса занимает экстралингвистический контекст. Данный контекст реализуется участниками межкультурного дискурса при помощи разнообразных маркеров, таких как кинесика, проксемика, просодия, временное планирование (паузы, одновременное говорение), лексическое варьирование, языковые формулировки. Как и Л.В. Куликова, П.Н. Донец подчеркивает то, что культурное несовпадение, в данном случае, экстралингвистических контекстов приводит к межкультурным недоразумениям и недопониманиям.

Л.С. Суворова интерпретирует межкультурный дискурс как одну из разновидностей межкультурного общения, т.е. «общения в рамках взаимодействия двух и более культур» [12: 29]. Коммуникативное поведение участников межкультурного дискурса направлено на идентификацию «своей» аудитории и дистанцирование от «чужой». В качестве перспективных подходов к изучению межкультурного дискурса Л.С.

Суворовой определяются кросскультурный подход и кросскультурная прагматика. Основу кросскультурного подхода составляет выявление культурно обусловленной картины мира и дедуктивное описание согласно дискурсивным параметрам основных культурных противопоставлений. Кросскультурная прагматика занимается сопоставительным анализом отдельных принципов, характеризующих коммуникативное поведение индивида как представителя определенного культурного социума и соответствующих культурных сценариев.

Анализируя межкультурный дискурс, Л.С. Суворова отмечает, что данный термин применим лишь «к конкретным ситуациям, в которых при равных «социальных» и «предметных» составляющих контекста могут быть различные стратегически компенсационные и акциональные параметры межкультурной коммуникации» [12: 22]. При составлении классификации ситуаций межкультурного общения необходимо помнить о важности самого содержания общения, «так как определенные различия в когнитивной базе у представителей различных культур могут частично компенсироваться или углубляться в зависимости от совпадений/ несовпадений в коллективном когнитивном пространстве, связанном с обращением к определенной предметной области, характеризующей содержание общения» [12: 23].

Итак, подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

- несмотря на достаточную степень разработанности вопроса о сущности межкультурного дискурса, в современной теории межкультурной коммуникации отсутствует его некое универсальное определение;
- разделяя точки зрения Е.С. Кубряковой и Л.В. Куликовой, мы понимаем межкультурный дискурс как процесс межличностного общения между представителями различных культурно-языковых сообществ, протекающий в реальном времени, в ходе которого эксплицитно либо имплицитно проявляется чужеродность участников коммуникации. Отличительными чертами межкультурного дискурса становятся, с одной стороны, его адресная соотнесенность, интенциональность и целеполагание. С другой стороны, языковой уровень межкультурного дискурса неотделим от культурной соотнесенности коммуникативных ситуаций и коммуникативного поведения участников дискурсивного взаимодействия;
- рассматривая межкультурный дискурс как процесс межличностного общения в условиях межкультурной коммуникации, мы не противопоставляем и не подменяем понятия дискурса и текста, трактуя последнее как результат коммуникативного и ментального процесса, т.е. дискурса.

Как уже было отмечено выше, несовпадение национальных коммуникативных стилей, культурные несовпадения приводят к межкультурным неудачам, недоразумениям, непониманиям. Для устранения

чужеродности участников межкультурного дискурсивного взаимодействия, для понимания и анализа специфики национальных дискурсов необходимо формирование межкультурной компетенции, которая должна стать неотъемлемой составляющей языковой культуры личности в целом, а также составной частью профессиональной компетентности любого специалиста, способного успешно осуществлять профессиональную деятельность в рамках как родной, так и «чужой» культуры.

Подписание Россией ряда важных соглашений в области образования с целью интеграции в европейское образовательное пространство привело к открытости образовательных границ, повышению международной академической мобильности преподавателей и студентов. Актуальная задача обучения иностранным языкам как средству межкультурного общения (межкультурному дискурсу в широком понимании) заключается в том, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на них» [14: 28]. В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» межкультурная компетенция представлена в терминах «межкультурные знания, навыки и умения». Так, под межкультурным знанием понимается знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, а также знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран. Межкультурные навыки и умения же включают в себя:

- способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры;
- умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур;
- умение выступать в роли посредника между представителями иных культур;
- умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями;
- умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы [9].

Изучение иностранного языка является важнейшим средством познания «чужой» культуры, «чужой» картины мира. Размышляя о выборе методов обучения иностранному языку в высшей школе с целью формирования межкультурной компетенции, хотелось бы остановиться на интерактивных методах обучения иностранному языку, поскольку современный образовательный процесс в вузе характеризуется широким использованием подобного рода методов обучения в учебном процессе.

Проведение аудиторных занятий в интерактивной форме прописано в принятых ФГОС ВПО третьего поколения [14, п.7.3]. Интерактивное обучение (ИнаО) представляет собой «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся» [10: 8]. Отличительной особенностью ИнаО является взаимодействие обучающихся как с обучающим, так и друг с

другом, а учебная среда может расцениваться как область осваиваемого опыта. Обучение иностранным языкам с применением интерактивных методов с целью формирования межкультурной компетенции, а еще шире – с целью изучения межкультурного дискурса, на наш взгляд, наиболее оправдано, поскольку такое обучение нацелено на одновременное решение нескольких задач: коммуникативно-познавательной, обучающей навыкам общения; конкретно-познавательной, рассматривающей конкретную учебную ситуацию; социально-ориентированной, формирующей и развивающей адекватную социализацию человека вне рамок учебной ситуации [10].

Отбор содержательной части обучения иностранному языку в контексте обучения межкультурному дискурсу будет зависеть от целевой аудитории – будут ли это студенты-лингвисты или студенты неязыковых направлений подготовки. Например, в рамках курса «Деловой английский (Business English)» разыгрывая и изучая ситуации делового общения с американскими партнерами, студенты знакомятся с американским способом аргументации и убеждения. Для представителей американской культуры речевое поведение русских партнеров кажется неэффективным в силу своей абстрактности. Американский способ убеждения строится индуктивно, т.е. осуществляется от частного к общему: начинается убеждение со вступления (часто образного или в форме риторического вопроса), затем следует накопление аргументов, заканчивающееся концовкой, в которой приводится наиболее важный аргумент или делаются некие выводы. Для представителей же русской культуры характерен дедуктивный способ построения убеждения, который стереотипно начинается с высказывания важного аргумента.

Правила вежливости, принятые в международном деловом и не только мире, диктуют определенные формы речевого поведения при проведении деловых переговоров или публичных выступлений. Знание студентами формул речевого этикета, лексических единиц, умение стилистически правильно определить эмоциональность высказываний, а также умение определять различия в межкультурном общении, выявлять причину их возникновения и умение устранять подобного рода различия будет способствовать в будущем успешному профессионально-ориентированному общению на иностранном языке.

Таким образом, успешная профессиональная деятельность любого специалиста в условиях диалога культур будет зависеть от способности понять существующие культурные различия, от умения их устанавливать и разрешать, в конечном итоге – от умения вести успешную межкультурную дискурсивную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Аругтюнова Н.Д.** Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С.137
2. **Донец Н.П.** Теория межкультурной коммуникации. Специфика культурных смыслов и языковых форм. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ahmerov.com/book_1086.html
3. **Красных В.В.** «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
4. **Кубрякова Е.С.** Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 540 с.
5. **Куликова Л.В.** Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур.: моногр. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 196 с.
6. **Куликова Л.В.** Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: моногр. – Красноярск, 2006. – 392 с.
7. **Куликова Л.В.** Стилевой формат межкультурного дискурса // Вестник ИГЛУ, 2011. – №1 – [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/stilevoy-format-mezhkulturnogo-diskursa>
8. **Леонтович О.А.** Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: моногр. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
9. **Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.** – М.: МГЛУ, 2003.
10. **Панина Т.С., Вавилова Л.Н.** Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
11. **Попова Н.В.** Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов (на базе первого иностранного языка). – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 330 с.
12. **Суворова С.Л.** К вопросу о сущности понятия «межкультурный дискурс» // Современная высшая школа: инновационный аспект, 2013. – №1. – С.19-23
13. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.php
14. **Федеральные ГОС ВПО третьего поколения** // Департамент методического обеспечения СПбГПУ [Электронный ресурс]. – URL: <http://uap.spbstu.ru/fgos>
15. **Чернявская В.Е.** Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОВИЗУАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ПОЛИКОДОВОГО МОДУЛЯ

Рассматриваются преимущества применения междисциплинарных мобильных дидактических модулей по сравнению с интегрированными курсами дисциплин. Поликодовый модуль предназначен для формирования интерпретационных навыков студентов на основе лингвовизуальных комплексов (ЛВК) социальной рекламы. В состав модуля входят задания лексикологической, лингвострановедческой и стилистической направленности. В примере стилистической интерпретации конкретного ЛВК учитывается интеграция его вербального и иконического компонентов.

Ключевые слова: лингвовизуальный комплекс; поликодовая интеграция; социальная реклама; элективный модуль; интерпретация; лексикология; стилистика; лингвострановедение.

Дисциплина *иностраный язык*, как одна из важнейших практико-ориентированных дисциплин цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин, имеет большой деятельностный потенциал и идеально вписывается в концепцию компетентностного подхода как основной парадигмы современного образовательного пространства. Являясь полипредметной дисциплиной, *иностраный язык* является основой для формирования междисциплинарных связей (МДС) с профессиональными, а также общегуманитарными вузовскими дисциплинами. Рассмотрим далее наш опыт создания дидактических модулей по изучению иностранного языка, которые нацелены на обогащение и углубление существующих стандартных программ в формате ФГОС за счет имеющегося в них потенциала формирования интегративных компетенций как результата междисциплинарного синтеза [8].

Если интегрированный курс, как наиболее длительная по времени проведения форма актуализации МДС может продолжаться в течение семестра, то дидактический модуль может представлять собой описание алгоритма действий по интериоризации МДС преподавателя и обучающихся, а также подборку соответствующих заданий и упражнений в расчете на ограниченный период времени.

Междисциплинарный модуль [9], содержащий конкретные задания и упражнения для «прокладывания» междисциплинарных «каналов» связи с другими параллельными или последующими дисциплинами, является удобной формой введения идеи междисциплинарности в силу максимальной

концентрации в нем адекватного материала, компактности и самостоятельности как дидактической единицы учебного процесса. Дидактический статус подобного модуля – *элективный* или *дополнительный* МДС модуль по базовой дисциплине актуализации МДС.

Именно модуль, рассчитанный примерно на 10-18 аудиторных часов занятий, представляется нам удобной формой актуализации МДС в учебном процессе. Его основным преимуществом перед интегрированным курсом является более высокая степень дидактической мобильности, поскольку он может использоваться как в концентрированном, так и в распределенном варианте. Если в первом случае преподаватель может целенаправленно готовить студентов к более сложной последующей дисциплине учебного плана, то во втором случае материалы модуля могут использоваться понемногу на каждом занятии, чтобы у студентов накапливались представления о междисциплинарной организации учебного процесса и постепенно формировалась соответствующая компетенция.

Создание подобных элективных модулей в настоящее время весьма востребовано в связи с тем, что междисциплинарные аспекты учитываются как в примерной программе по иностранному языку, так и в ФГОС всех ООП третьего поколения. Создание подобных мобильных междисциплинарных дидактических модулей (ММДМ), как дополнительного дидактического ресурса, не требует больших временных затрат авторских коллективов, но при этом диверсифицирует аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу обучающихся, делает последнюю более творческой, более автономной и воспитывает целостное мышление обучающихся.

Если введение любого интегрированного курса междисциплинарного взаимодействия, как дисциплины регионального /вузовского компонента или курса по выбору студентов, должно быть предварительно отражено в учебном плане по основной образовательной программы (ООП), то введение ММДМ не требует такого «официального» разрешения. Нам представляется, что элективные ММДМ могут вводиться в качестве дополнений к учебным программам по договоренности между преподавателями взаимодействующих дисциплин после решения всех организационных и административных вопросов. Важной характеристикой ММДМ [9] является его дидактическая мобильность, под которой мы будем подразумевать возможности вариативного использования модуля в различных режимах аудиторной и внеаудиторной работы, его применения для различных контингентов обучающихся, а также для более широкого спектра дисциплин.

Рассмотрим созданный нами поликодовый модуль, состоящий из ряда лингвовизуальных комплексов (ЛВК), или поликодовых текстов, в которых наблюдается синтез вербального и иконического элементов. Термин «поликодовый текст» применяется для обозначения текста «как когерентного целого, слагаемого из нескольких семиотических кодов» [12: 90]. Под кодом при этом понимается система «условных обозначений, символов, знаков и правил их комбинации между собой для передачи, обработки и хранения (запоминания) информации в наиболее приспособленном для этого виде»

[Ibid.]. Отмечается также, что термин «поликодовый текст» несет в себе смысл взаимодействия различных кодов и вместе с тем указывает на текстуальный характер обозначенного явления, его содержательно-смысловую целостность. При невозможности отделения вербальной составляющей от невербальной в поликодовом тексте наблюдаются интегративные отношения и речь идет о взаимопроникновении одного кода в другой [6,7]. Поликодовая интеграция в дидактическом аспекте становится возможной благодаря достижениям современной лингвистики, которая нацелена сейчас на изучение более широкого круга явлений, так или иначе связанных с обменом информации в современном мире. Язык рассматривается не как изолированный объект, а в его взаимодействии с различными семиотическими системами, поскольку на основной план исследования выходит вопрос коммуникации, то есть применения языковых средств наряду с неязыковыми. В последнее время можно наблюдать возросший интерес к изучению различных невербальных средств коммуникации, проявляющийся в исследованиях лингвовизуальных комплексов, представляющих собой интеграцию иконического и лингвистического кодов [4].

Появление такого рода исследований объяснимо: оно определяется современными особенностями коммуникации, проявляющимися в увеличении объема иконической информации, получаемой и передаваемой человеком. Такому росту способствует, прежде всего, развитие технических средств, в частности, компьютерной графики, позволяющей снабжать тексты выразительными изображениями, способствующими благоприятному восприятию текста читателем. Кроме того, визуализация информации и представление ее посредством невербальных кодов является необходимой во многих сферах жизни человека в связи с возрастающим темпом жизни и невозможностью воспринимать большой объем вербальной информации.

Поликодовый модуль, представленный на платформе *Moodle* института прикладной лингвистики СПбГПУ [13], состоит из трех блоков заданий на основе лингвовизуальных комплексов социальной рекламы, нацеленных на дополнение содержания трех дисциплин лингвистического направления подготовки: лексикологии, страноведения и стилистики. **Блок заданий лексикологической направленности** способствует введению новых идиом и фразеологизмов, используемых в современной речи. Более того, за счет юмористического эффекта, присущего многим рекламам, а также благодаря яркому визуальному сопровождению, запоминание лексических единиц происходит лучше, новые фразы остаются в памяти в условиях их применения, у учащихся формируется широкий ассоциативный ряд применительно к идиомам и фразеологизмам, что улучшает качество запоминания. Применение интегративных заданий этого блока позволяет нам говорить и о формировании социокультурной компетенции, поскольку поговорки, пословицы и устойчивые словосочетания отражают культурный и исторический фон страны, с которым учащиеся могут знакомиться через изучение языка. Принимая во внимание часто встречающуюся неоднозначность рекламных текстов [6], то есть невозможность понимания их без подкрепления со стороны другого,

иконического, кода, стоит обратить внимание на ЛВК как на средство решения задачи развития языковой догадки учащихся, то есть компенсаторной компетенции.

Задания *лингвострановедческой части поликодового модуля* также проводят идею интегративности в обучении, предоставляя возможность проводить интеграцию на различных уровнях. Так, в рамках лингвострановедческих заданий интегрируются не только знания из разных областей и дисциплин, но и системы мышления и ценностей. Внедрение лингвострановедческих заданий способствует и расширению кругозора учащихся, и повышению их мотивации к изучению языка [1]. Таким образом, мы можем говорить о реализации интегративного принципа приоритета внутренних смыслообразующих мотивов в обучении.

В задачи лингвострановедения, а, следовательно, и данной части поликодового модуля, входит изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка: реалий, т.е. обозначений предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой; коннотативной лексики, а именно: слов, совпадающих по основному значению, но различных по культурно-историческим ассоциациям; фоновой лексики, состоящей в обозначениях предметов и явлений, имеющих аналоги в других культурах, но различающихся национальными особенностями. В первую очередь, поликодовые задания модуля базируются на фактах культуры и истории Великобритании, хотя в ряде заданий представлены также и реалии США. В рамках заданий модуля отражены такие разделы изучаемой дисциплины «История и культура стран первого иностранного языка» [11], как «История Великобритании», «Образ жизни британцев», «Политическая система Великобритании», «Традиции», «Культура и традиции народов США».

Задания *стилистической части поликодового модуля* отражают следующие разделы учебной программы: «Понимание и интерпретация текста», «Понятие о тропах и их виды», «Полуотмеченные структуры» и «Стиль рекламы». При использовании данного модуля при обучении по дисциплине *стилистика* студенты получают представление о решении задач стилистического анализа поликодового текста, понимания вербальной и невербальной импликации и интерпретации лингвовизуального контекста. Они будут обладать знаниями, умениями и навыками нахождения таких тропов, как *метафора, метонимия, гипербола, олицетворение, оксюморон*, а также познакомятся с эффектом *обманутого ожидания* на примере поликодовых текстов. Поскольку все задания базируются на текстах рекламного регистра, то наиболее полно в них отображается тема «Стиль рекламы»: при выполнении заданий модуля студенты познакомятся со стилистическими особенностями рекламы, с понятием семантической двусмысленности и с другими стилистическими приемами, типичными для рекламных текстов [3, 5].

Задания модуля построены таким образом, что могут применяться как для введения нового материала, так и для его закрепления. При введении нового материала посредством блока заданий целесообразно учитывать как

уровень владения языком, так и другие факторы, такие как навыки языковой догадки, чувство языка, определенная культурная база, умение выстраивать логические связи. При этих условиях возможно введение материала индуктивным способом, подразумевающим выявление общего из частных суждений. В противном случае возможно введение материала посредством дедуктивного метода, при котором задания блока будут служить в качестве примеров вводимого материала и в качестве упражнений на его закрепление.

Весь блок заданий можно использовать одновременно с целью организации общего контроля изученного материала. При этом задания построены таким образом, что способны обеспечить как индивидуальную, так и парную или групповую работу в зависимости от целей занятия, выдвигаемых преподавателем. В начале модуля приведен пример ответа на задание, который учащиеся и преподаватель могут использовать в качестве опоры при работе с заданиями. Помимо того, к заданиям модуля прилагается список стилистических приемов с определениями, а также приведен список ответов к каждому из заданий.

Учитывая заложенный в поликодовых текстах высокий интегративный потенциал [8], а также весьма позитивное отношение к ним студентов, нужно признать, что они должны занимать определенное место среди других дидактических средств в вузовском учебном процессе. Поликодовая интеграция, реализующаяся на основе синтеза дидактических компонентов аутентичных рекламных и иных поликодовых текстов, является весьма перспективным направлением развития лингводидактики, которое несомненно будет поддержано широким использованием электронных ресурсов при подготовке новых материалов.

Нам представляется, что применение поликодовых текстов [3] или лингвовизуальных комплексов при обучении дисциплинам лингвистического профиля отнюдь не является чуждым элементом в системе лингвистического образования. Прежде всего, интегративные по своей сути ЛВК в полной мере отвечают реализации принципов проблемности и рефлексии при обучении лингвистов. Проблемные ситуации необходимы в обучении, нацеленном на развитие личности и мышления учащихся, поскольку они способствуют развитию самостоятельного мышления, получению нового лингвокультурного опыта и новых знаний в процессе соприкосновения с аутентичной лингвокультурой изучаемого иностранного языка.

Обучение, основанное на принципе проблемности, повышает степень интерактивности при освоении дисциплин, стимулирует и побуждает учащихся к учебной деятельности, выступая в роли внутреннего мотива, делает процесс обучения более разнообразным и в конечном итоге ведет к личностному развитию учащихся. Одной из характеристик проблемного обучения [8] может быть работа в парах или небольших группах, когда учащиеся стремятся вместе найти решение лингвокультурной проблемы.

При такой организации работы реализация принципа проблемности заключается не только в предлагаемых заданиях по трактовке ЛВК поликодового модуля, но и в том, что в процессе совместной работы

учащиеся могут высказать противоречивые мнения, может произойти конфликт мировоззрений и характеров, и именно поэтому учащиеся должны стремиться к тому, чтобы найти компромисс и решить проблему вместе. Такие условия приближены к реальным условиям жизни и сотрудничества, поэтому реализация принципа проблемности в обучении является важной предпосылкой для формирования личностных качеств обучающихся, входящих в состав их лингвокультурной компетенции.

Рассмотрим формирование данной компетенции путем вовлечения студентов в процесс интерпретации ЛВК или визуально-вербального текста. Интерпретация может рассматриваться как высказанная рефлексия, которая определяется как связка между наличным опытом и осваиваемым гносеологическим образом [2]. Для лингвиста особенно важно то, что рефлексия есть способность понимать свое понимание и, если нужно, объяснять причины именно такого, а не другого понимания [там же]. При таком объяснении рефлексия и оказывается высказанной и выступает как интерпретация текста [2]. Что касается принципа рефлексии, то применительно к учебному процессу рефлексия играет важную роль, выполняя несколько функций. Она обеспечивает понимание учащимися ситуации в широком контексте и способствует проведению ими самоанализа, ведя тем самым к самопознанию, саморазвитию, саморегуляции личности, формируя самокритичность и восприимчивость к окружающим.

Рефлексия [10] существует на двух уровнях: индивидуальном, на котором происходит осмысление самим учащимся своих действий, и коллективном, который заключается в совместном поиске решения. В основе рефлексивного мышления лежит анализ опыта как практических, так и мыслительных действий, видение, понимание, комплексное осмысление проблемы или ситуации и организация индивидуального и коллективного действия в ее рамках. Именно рефлексивные умения способны преодолеть разрыв между знанием как таковым и его применением в условиях непредвиденного изменения конкретных ситуаций.

Рефлексию можно рассматривать в качестве процесса размышлений, присущего как педагогу, так и учащемуся. В первом случае можно говорить о педагогической рефлексии, заключающейся в способности преподавателя принять позицию стороннего наблюдателя по отношению к своей образовательно-педагогической деятельности с целью переосмысления ее и себя в ней, чтобы организовать более эффективную профессиональную деятельность и найти адекватный способ поведения в ней [10]. Рефлексия учащихся подразумевает способность анализировать способы и результаты своей деятельности, устанавливать границы собственной деятельности при решении учебной задачи, корректировать собственные действия. Примером рефлексии, нацеленной на решение лингвокультурной проблемы, может быть следующее описание одного из ЛВК социальной рекламы поликодового модуля, на котором изображена голова зебры.



Изображение животного служит самостоятельным носителем информации, которая на первом этапе нашего восприятия выполняет чисто денотативную функцию, а именно, дает объективное представление об облике известного всем животного. Вглядываясь в картинку, мы обнаруживаем, что голова зебры неотделима от человеческой руки, на

которой она и нарисована, а рука имеет явно выраженное направление, обозначенное темной стрелкой и является, как бы своеобразным вектором читательских раздумий. Все эти дополнительные детали можно уподобить такой стилистической характеристике как *коннотация*. Именно коннотация представляет собой разновидность прагматической информации, отражающей определенное отношение автора к *денотату*, которым в данном случае является зебра.

Каково же отношение автора к зебре? В тезисном виде – это отношение автора к изображаемому, или, иными словами, послание к читателю, выражено написанным на плакате обращением *Give a hand to wildlife* (подай руку помощи дикой природе). Это обращение к читателю фонда защиты дикой природы попадает на уже хорошо подготовленную почву социальной рекламы, на которой уже состоялось визуальное единение образа зебры и человека, которые представлены в картинке метонимически, то есть в качестве частей целого (голова зебры обозначает саму зебру, рука человека символизирует человека). Тот факт, что *послание к читателю* в составе ЛВК набрано очень мелким шрифтом, делающим его почти невидимым, объясняется, по-видимому, тем, что, по замыслу автора, человек должен воспринять вербальное сообщение хорошо подготовленным визуальным компонентом ЛВК и испытать сочувствие к судьбе вымирающих видов.

Таким образом, изображенная на ЛВК зебра становится символом всей вымирающей дикой природы, отдельные представители которой (как, например, горная и пустынная зебры) занесены в международную красную книгу. Важной деталью изображения является глаз зебры, прямо устремленный на воспринимающего читателя и как бы вопрошающий «а ты действительно мне поможешь?». Именно глаз зебры передает динамику процесса «общения» животного с человеком, выступая в контактоустанавливающей функции. Глаз зебры можно уподобить «гласу» вопиющего в пустыне животного, который взывает о помощи от лица своих собратьев.

Подводя итоги нашей интерпретации, можно отметить, что интериоризация заложенного в социальной рекламе смысла проходит несколько стадий актуализации ее интегративного содержания [1]

обучающимися. Начиная с обобщенного восприятия денотативного компонента содержания (образа зебры), читатель вникает далее в *коннотативные* детали изображения (единение образа зебры с сочувствующим человеком и указание на направление читательских раздумий). На третьей стадии актуализации смысла социальной рекламы читатель интегрирует ее визуальный и вербальный аспекты в единое целое, которым и является четко понятое *послание к человеку*. Таким образом, в результате проведения *сеанса* учебной рефлексии ЛВК социальной рекламы мы получаем двойную дидактическую пользу: вносим лепту в воспитательный компонент цели обучения иностранному языку и формируем интегративную лингвокультурную компетенцию с четко выраженной социокультурной составляющей [6,7].

Хотя наш пример интерпретации ЛВК относится, прежде всего, к обучению лингвистов, будущих педагогов, подобные примеры поликодового модуля могут успешно использоваться и для студентов неязыковых направлений, что указано нами в рекомендациях по дидактическому расширению модуля. Как будет показано при апробации модуля, сочетание социально значимого контента с его аутентичной лингвовизуальной репрезентацией в ЛВК, способствует повышению интереса студентов к иностранному языку, что позитивно влияет на их мотивацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Анисимова Е. Е.** Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – 128 с.
2. **Богин Г.И.** Методологическое пособие по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией). Электронный ресурс: <http://window.edu.ru/resource/096/42096/files/bogin-vvedenie.htm>. Дата обращения 20.01.2013.
3. **Большакова Л.С.** Метафора в англоязычном поликодовом тексте: автореф. дисс...канд. фил. наук. – Самара. 2008. – 23 с.
4. **Ворошилова М. Б.** Креолизованный текст: аспекты изучения. Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург. –2006. – С. 180-189. Электронный ресурс: <http://www.philology.ru/linguistics2/voroshilova-06.htm>. Дата обращения 31.01.2013.
5. **Елина Е.А.** Семиотика рекламы / Е.А. Елина- М.: Дашков и Ко, 2009. – 136 с.
6. **Констанденкова К.М.** Применение принципа интегративности в обучении иностранному языку (на примере использования лингвовизуальных текстов) // К.М. Констанденкова // I Междунар. конф. «Поликодовая коммуникация: лингвистические, культурные и дидактические аспекты»: мат-лы междунар. конф. – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2011. – С.138-139.
7. **Констанденкова К.М.** Экспрессивность социальной рекламы как мультимедийного текста // К.М. Констанденкова, Н.В. Попова // XXXIX междунар. науч.-практ. конф. «Неделя науки СПбГПУ»: материалы докладов. – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2011. – С.289-292.
8. **Попова Н.В.** Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины *Иностранный язык*). Дисс. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. СПб., СПбГПУ., 2012. – 585 с.

9. **Попова Н.В.** Междисциплинарные мобильные дидактические модули как дополнительный ресурс в обучении студентов иностранному языку. *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 2013. – №4. – С.50-55.
10. **Соловова Е.Н.** Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Соловова; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2004. – 45 с.
11. УМК по основной образовательной программе 035700.62 «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр»). Профиль Теория и методика преподавания иностранных языков и культур / (научное редактирование Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В.) - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 676 с.
12. **Чернявская В. Е.** Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб.пособие / В. Е. Чернявская. – М.: Либроком, 2009. – 245 с.
13. Электронный ресурс: <http://moodle.lingua.spbstu.ru/login/index.php>. Дата обращения 11.06.2013.

УДК 372 .881.111.1

Иванова Е.А.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ С НЕЗНАКОМЫМИ ЛЮДЬМИ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ КОММУНИКАТИВНЫХ КУЛЬТУРАХ

Представлен анализ английских и русских коммуникативных норм и традиций в ситуации общения с незнакомыми людьми. Рассматриваются сходства и различия в вербальном и невербальном общении, связанном с данной коммуникативной ситуацией, анализируются речевые акты приветствия, прощания, извинения, благодарности, совета и др. Изучение особенностей английского коммуникативного поведения в практическом курсе иностранного языка способствует формированию социокультурной и межкультурной компетенций.

Ключевые слова: коммуникативное поведение; вербальная коммуникация; невербальная коммуникация; коммуникативная культура; ситуация общения; вежливость; иностранный язык; коммуникативная компетенция; межкультурное общение.

Общение с незнакомыми людьми – важная часть коммуникативного окружения, или коммуникативной среды, любого человека. Ежедневно мы вступаем во взаимодействие с людьми, которых мы видим впервые, в различных ситуациях: в сфере официального общения (на работе, в официальных учреждениях), в транспорте, в сфере обслуживания, на улице, в непринужденной обстановке. Даже в рамках одной коммуникативной культуры общение с незнакомцами обладает особенностями – соблюдается определенная степень формальности, как правило, люди придерживаются норм вежливости, дистанция общения несколько больше, чем при контакте хорошо знакомых собеседников.

Поскольку общение в целом национально специфично и обусловлено коммуникативными нормами, принятыми в данном социуме, в общении с незнакомыми людьми также можно проследить национально-культурные различия на вербальном и невербальном уровне.

Наиболее частотными в рассматриваемой коммуникативной ситуации являются такие речевые акты, как обращение, приветствие, прощание, просьба, извинение, благодарность.

Формулы **обращения** являются отражением социальных отношений, характерных для какой-либо культуры и определяемых исторически сложившейся дистанцией между ее членами, то есть «степенью социально-психологической близости между коммуникантами» [4: 47]. Именно различия в дистанции определяют основные различия в русских и английских обращениях [3, 4].

В английской коммуникативной культуре при обращении к незнакомому человеку в обиходно-разговорной речи – на улице, в транспорте, магазине, библиотеке, театре и прочих общественных местах – наиболее распространенной является нулевая формула обращения, то есть обращение без прямого указания адресата. Как правило, вместо формул с номинативной основой используется формула привлечения внимания *excuse me*. В неформальном общении допустимы такие формулы, как *boy, fellow, young fella, mate, love (luv), buddy*, и *stranger*. Обращение *sir / madam* характерно для официальной сферы.

Номинативные формулы обращения, широко употребляемые (не всегда уместно) в русской коммуникативной культуре *женщина, мужчина, дама, девушка, молодой человек, девочки* отсутствуют в английском общении. Что касается терминов родства, таких как *сын, дочка, тетя, дядя, бабушка, бабушка*, то англичане, как правило, не используют их вне семейной сферы коммуникации, в то время как в русской коммуникативной культуре они часто употребляются в адрес посторонних.

В речевом акте **приветствия** также прослеживаются национально-культурные особенности. Частотность приветствия неодинакова среди русских и англичан. Англичане здороваются чаще, чем русские. Здороваются не только знакомые, но и незнакомые, например, в лифте или даже на улице, встретившись с прохожим взглядами. Конечно, это не относится к центральной части крупных городов, но на тихих окраинных улицах прохожие могут поприветствовать друг друга кивком и неформальным *Hi!*. «Стоящий возле своего дома горожанин может обратиться к проходящему мимо незнакомцу со словами *Lovely day, isn't it*. На что тот ответит: *Yeah, beautiful*. Для сельской местности это особенно характерно» – пишет Т.В. Ларина. В русской же коммуникативной культуре приветствие незнакомых людей не распространено в такой степени. Русские вряд ли будут здороваться в лифте с соседями, с которыми плохо знакомы, или с однокурсниками, которых плохо знают. Даже заходя в магазин, русские редко приветствуют работников.

Следует отметить различия в формулах приветствия *How are you?* и *Как дела?* В английском языке данный вопрос десемантизируется и используется как приветствие, не предполагающее подробного ответа. В русском общении данный вопрос крайне редко служит приветствием незнакомого человека; при общении знакомых собеседников возможен более развернутый ответ, однако прослеживается тенденция к семантическому опустошению данной формулы и в русском языке.

При **прощании** с незнакомыми и малознакомыми людьми как в английской, так и в русской коммуникативной культуре кроме распространенных речевых формул возможно употребление некоторых реплик, реализующих стратегию вежливости. Это может быть оценка встречи (*It was nice to see/meet you, That was wonderful/lovely/really great*), благодарность (*Thank you for your time*), намерение продолжить контакт (*Hope to see you again soon*), пожелания, забота о партнере (*Enjoy the party, Don't work too hard*). Однако, как отмечают исследователи, в английском прощании количество реплик больше, поскольку «резко прекращать контакт с собеседником в английской культуре невежливо; многословность, напротив, является одной из стратегий вежливости» [4: 331]. Также стоит обратить внимание на то, что реплики заботы о партнере при прощании в русской культуре используются в определенных ситуациях (расставание на большой период времени, важное событие, путешествие), а в общении англичан фразы *Take care! See you!* Довольно распространены и являются более семантически опустошенными.

Уместность вербальной **благодарности** как платы за определенное действие, подарок, услугу, комплимент, совет и т.д. определяется типом культуры, доминирующими культурными ценностями общества и отношениями между его членами. В культурах некоторых народов оказание помощи (даже мало знакомым людям) является вполне естественным действием, поэтому в языке этих народов даже отсутствует слово «спасибо». Для русских также во многих ситуациях помощь считается естественной и не требует экспликации на вербальном уровне и формальной улыбки. А.В. Сергеева в своей работе «Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность» отмечает, что «русские не благодарят так часто как европейцы, но если вы благодарите их за что-то, то они принимают эту благодарность очень серьезно» [8: 89].

В английском коммуникативном поведении выражение благодарности занимает очень важное место в повседневном общении. Вербальная благодарность в английской культуре является знаком взаимного уважения и проявления внимания к окружающим. Англичане благодарят гораздо чаще, чем русские. Это касается как сферы коммуникации с незнакомыми или мало знакомыми людьми (например, сфера обслуживания), так и ситуаций общения с близкими людьми (например, в семье, в общении с друзьями).

Англичане часто благодарят друг друга без видимой на то причины. Особенно характерно в английской культуре использование формул благодарности для сферы обслуживания (например, общение между продавцом

и покупателем), даже когда отсутствует ярко выраженный объект благодарности. Существует мнение о том, что формула *Thank you!* в подобных ситуациях имеет значение не благодарности, а завершения контакта. Очевидным является тот факт, что здесь имеет место десемантизация формулы благодарности, которая превращается лишь в формальный знак вежливости, функция которой в английской коммуникативной культуре – не благодарность как таковая, а демонстрация расположенности к адресату.

Реплики в ответ на благодарность в английском общении часто содержат оценку, подчеркивают значимость собеседника, тогда как русские обычно отвечают на благодарность более кратко.

Извинение, призванное установить гармонию отношений между собеседниками, продемонстрировать доброжелательность и внимание, также обладает национально-культурной спецификой. Исследователи И.А. Стернин, Т.В. Ларина, А.В. Павловская отмечают высокую частотность речевого акта извинения в английской коммуникативной культуре и связывают это с тем, что для англичан важное значение имеет категория личной автономии – *privacy*. Интересно, что при нарушении личного пространства в общении англичан принято, чтобы извинялись оба участника ситуации, независимо от того, по чьей вине оно произошло. По словам А.В. Павловской, «в Англии не может быть много *спасибо* и *пожалуйста*, это, наверное, единственная страна в мире, где надо извиниться, если вам наступили на ногу» [6: 241]. В русской коммуникативной культуре, как правило, извиняется лишь тот, кто виноват.

Речевой акт «**совет**» более распространен в общении русских, в английской коммуникативной культуре непрошенный совет может получить отрицательную оценку и расцениваться как вмешательство в зону личной автономии.

По результатам исследований Е.И. Беляевой-Станден, реакция на непрошенный совет в русской коммуникации, в целом, положительная (75% информантов отметили, что они готовы прислушаться к непрошеному совету, если он предлагает оптимальное решение проблемы и выражен в дружелюбной форме) [2]. Интересные данные также приводит А.Ю. Архипенкова, которая изучала степень допустимости непрошеного совета в английской и русской коммуникативных культурах. Во всех ситуациях, которые были смоделированы ею, русские информанты гораздо чаще были готовы дать совет незнакомому человеку [1].

В русской коммуникативной культуре совет традиционно воспринимается не как грубое вторжение в личную жизнь собеседника, а как помощь. Совет (даже незнакомым людям) дают из лучших побуждений, совершенно искренне, не опасаясь ущемить интересы собеседника, который благодарно принимает этот совет, осознавая добрые намерения собеседника. Однако здесь следует отметить, что в последние годы в связи с наметившимся уклоном в сторону индивидуализма, отношение к совету от незнакомых людей в русской коммуникативной культуре, особенно у молодежи, становится все более негативным [4].

На невербальном уровне важное значение в ситуации общения с незнакомыми людьми имеют улыбка и дистанция общения.

На различную роль **улыбки** в общении русских и англичан обращали внимание многие исследователи. С. Г. Тер-Минасова, сравнивая английскую и русскую улыбку, пишет, что в англоязычной культуре улыбка – это не только биологическая реакция на положительные эмоции, но также формальный знак вежливости, который не имеет ничего общего с искренним расположением к тому, кому ты улыбаешься. Это лишь знак того, что у вас нет агрессивных намерений, способ формальной демонстрации собеседнику своей принадлежности к данной культуре, к данному обществу. Говоря о разных типах улыбок – формальной, коммерческой и искренней, С.Г. Тер-Минасова определяет формальную улыбку как тип приветствия незнакомых людей и попытку обеспечить безопасность в незнакомом месте с незнакомыми людьми. Такой тип улыбки несет, прежде всего, социальную информацию и выполняет социальную функцию, или, другими словами, функцию общественного взаимодействия [10].

Улыбка в России – это чаще всего выражение естественного, искреннего расположения, симпатии, дружелюбия, хорошего отношения к окружающим. Русские люди улыбаются гораздо реже англичан и, главным образом, в тех ситуациях, когда они действительно испытывают положительные эмоции, то есть улыбка в русской культуре передает эмоциональную информацию. Именно поэтому, многие европейцы, в том числе и англичане, приезжающие в Россию или имеющие опыт общения с представителями русской культуры, говорят о «застывшем» выражении лица русских. А.В. Сергеева также пишет, что в России улыбка «обязательно должна быть осмысленной и иметь эмоциональные причины, она обязательно должна выражать чувства: сердечность, доверие, дружелюбие и гораздо реже благодарность. К этикету русская улыбка не имеет никакого отношения» [8: 93].

В процессе межличностной коммуникации, тем более с незнакомыми людьми, наиболее важную роль играет персональная **дистанция**, то есть личное пространство, в которое человек не пускает других (за исключением самых близких).

В английской культуре, являющейся одной из наиболее индивидуалистических, существует специальное слово «privacy» для обозначения этой важнейшей культурной ценности. У русских, у которых, по образному сравнению Л. Броснахана, восприятие себя заканчивается границами тела, личное пространство если не отсутствует вовсе, то, по сравнению с англичанами, является минимальным. Во всяком случае, специального слова для его наименования в русском языке нет [7, 11]. Л. Броснахан отмечает, что «русское осознание себя, как представляется, имеет границы, совпадающие с границами тела, в то время как у англичан оно распространяется сантиметров на 10 за пределами его тела» [11: 11].

Зона личной автономии, соблюдение которой является обязательной, проявляется в повседневной жизни англичан. При наблюдении за их поведением в транспорте, на улице, в магазине возникает ощущение, что

«privacy» – это даже не абстрактное понятие, а объективная реальность, не видимая простым глазом. Действительно, кажется, будто вокруг каждого человека очерчен невидимый круг, обозначающий зону сугубо личного пространства, который «отталкивает» людей друг от друга, когда они приближаются до максимально допустимого предела. Результат данного явления – люди не сталкиваются, а демонстрируют тончайшее чувство дистанции [3; 4]. Данное наблюдение подтверждают и авторы книги «Эти странные англичане», которые пишут: «В общественных местах англичане изо всех сил стараются не прикоснуться к незнакомому человеку, даже нечаянно. Если же ненароком такая неприятность все же случилась, следуют самые искренние и пространные извинения, которые, однако, ни в коем случае нельзя использовать для продолжения разговора» [5: 30].

Русские более толерантны к прикосновениям, в том числе незнакомых людей (например, на улице, в транспорте, магазине), и в подобных ситуациях не всегда считают необходимым извиниться. «По сравнению с западными традициями русские при ходьбе располагаются очень близко друг к другу. При ходьбе, езде в транспорте, сидении в общественном месте русский человек не боится прикоснуться корпусом. Вынужденное прикосновение корпусом мужчины к женщине не рассматривается как приставание к ней и не считается таковым» [7: 159] – пишут авторы книги «Русские: коммуникативное поведение» Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин.

В современной методике обучения иностранному языку формирование у учащихся коммуникативной компетенции, то есть способности посредством иностранного языка удовлетворять свои жизненные притязания и коммуникативные потребности, умений пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения, считается приоритетом. Коммуникативная компетенция обладает сложной структурой и содержит такие составляющие, как лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая компетенция. Владение основами межкультурного взаимодействия также входит в ряд компонентов. Для осуществления полноценного общения на иностранном языке необходимы как лингвистические умения, так и владение коммуникативными нормами данной лингвокультурной общности, умение выстраивать взаимоотношения в соответствии с определенной ситуацией общения.

Ознакомление студентов с нормами и традициями англоязычной культуры в рамках практического курса иностранного языка важно для формирования у них социокультурной и межкультурной компетенции. Направленность обучения на овладение коммуникативными нормами позволяет учащимся понять, как строятся социальные взаимоотношения в иной культуре, какие культурные ценности стоят в основе коммуникативного поведения, и в конечном итоге, позволяет избежать недопонимания и конфликтных ситуаций в межкультурном взаимодействии. Поскольку речевые акты, наиболее частотные при общении и незнакомцами, широко распространены в повседневной коммуникации, уже на начальном этапе обучения английскому языку целесообразно обращать внимание учащихся на

социокультурные особенности благодарности, совета, извинения, проводить параллели с родной лингвокультурой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Архипенкова А.Ю.** Выражение совета в английской и русской коммуникативных культурах: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
2. **Беляева-Станден Е.И.** Межкультурная прагматика совета – русско-американский диалог: Почему ты меня всегда критикуешь? – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004.
3. **Ларина Т.В.** Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2003.
4. **Ларина Т.В.** Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
5. **Майол Э., Милстед Д.** Эти странные англичане. – М.: Эгмонт Россия ЛТД, 2001.
6. **Павловская А.В.** Англия и англичане. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
7. **Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.** Русские: Коммуникативное поведение. – М.: Флинта: Наука, 2006.
8. **Сергеева А.В.** Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. – М.: Флинта: Наука, 2004.
9. **Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А.** Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж: Истоки, 2003.
10. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
11. **Brosnahan L.** Russian and English Nonverbal Communication. – М.: Bilingua, 1998.

УДК 803.0:659.123.1:802.0

Красавина О.И.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Процесс обучения студентов технических вузов переводу научно-технического дискурса необходимо осуществлять на основе системы упражнений, направленных на формирование переводческой компетенции, в составе которой выделяют коммуникативную, лингвистическую, межкультурную, дискурсивную, информационную составляющие. Важной характеристикой разработанной системы является акцент на последовательное использование скэффолдинга при обучении. В статье дано определение понятиям *переводческая компетенция*, *скэффолдинг*; рассмотрены составляющие переводческой компетенции, стадии скэффолдинга.

Ключевые слова: переводческая компетенция; скэффолдинг; зона ближайшего развития; угасающая помощь; контингентность; научно-технический перевод; педагогические технологии.

В результате расширения международных связей и обмена научно-технической информацией, переводческий процесс рассматривается как многоаспектная деятельность, предусматривающая преодоление не только языковых, но и культурных барьеров. Перевод является видом коммуникативной деятельности, при которой переводчик выполняет важную социальную функцию посредника между двумя разноязычными и разнокультурными сообществами. Однако для выполнения этой функции важно обладать определенными знаниями, умениями и навыками, необходимыми компетенциями, которые формируются в процессе обучения иностранному языку, а именно: переводческой, коммуникативной, информационной, межкультурной, лингвистической, дискурсивной.

При переводе научно-технических текстов наибольшее приближение к тексту подлинника дает перевод простой подстановкой, то есть дословный перевод. Это возможно, если в переводе мы можем отталкиваться от конкретной семы лексической единицы. Однако большинство языковых единиц неоднозначны, что особенно ощутимо в специализированных текстах. Кроме того, в языке перевода могут использоваться иные, нетипичные для исходного языка признаки предметной ситуации: иные правила сочетаемости, другая избирательность слов и т.п. Поэтому такой перевод часто оказывается неясен конечному получателю и зачастую ошибочен. Ошибки при переводе научно-технических текстов, часто обнаруживаемые в работе переводчиков-филологов, корректируются специалистами-практиками на основе опыта и специальных знаний при сформированной у них переводческой компетенции.

В настоящее время не существует четкого определения переводческой компетенции. Одни ученые (А. Хуртадо, М. Пресас, В.Н. Комиссаров, Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршнева, А.Б. Шевнин) считают, что переводческая компетенция представляет собой комплекс компетенций (стратегическая, языковая, коммуникативная, текстообразующая, межкультурная, семантическая и др.). Согласно другой точке зрения (Р.Т. Белл, В.Уилс, В. Коллер, П. Лоу, А. Ним), переводческая компетенция представляет собой набор характеристик.

Переводческая компетенция представляет собой сложную и многомерную категорию, включающую все те квалификационные характеристики, которые позволяют переводчику осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации; владение технологией перевода (т.е. совокупностью процедур, обеспечивающих адекватное воспроизведение оригинала, включая модификации, необходимые для успешного преодоления "культурного барьера"); знание норм языка перевода; знание переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода; знание норм данного стиля и жанра дискурса.

Сравнивая перечень «переводческих» компетенций, выделяемых разными авторами (А. Хуртадо, М. Пресас, В.Н. Комиссаров, Н.Н. Гавриленко и др.), можно заметить, что они, как правило, не существуют автономно друг от друга, а проявляются в виде единого комплекса.

В данной работе мы будем придерживаться мнения, что переводческая компетенция имеет следующий компонентный состав (рис. 1):

- **лингвистическая составляющая** (Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, проект ЕМТ (*European Master's in Translation*), Е.Р. Поршнева, А. Хуртадо, Ю. Хольц-Мянттяри, А.Б. Шевнин и др.);
- **дискурсивная составляющая** (Н.Н. Гавриленко, С.Ю. Тюрина и др.);
- **коммуникативная составляющая** (В.Н. Комиссаров, Е.Р. Поршнева, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г. Хансен и др.);
- **информационная составляющая** (проект ЕМТ (*European Master's in Translation*), исследователи группы РАСТЕ, З.Г. Прошина и др.);
- **межкультурная составляющая** (исследователи группы РАСТЕ, проект ЕМТ, Е.Р. Поршнева, Г. Хансен и др.).

Модель переводческой компетенции представлена ниже, на Рис.1.



Рис. 1. Составляющие переводческой компетенции

Эффективность формирования переводческой компетенции в вузе обеспечивается применением современных педагогических технологий, в том числе ориентации подготовки на формирование различных видов компетенций (коммуникативной, лингвистической, межкультурной, дискурсивной), использовании информационных технологий, включении студентов в деятельность, приближенной к реальным условиям профессии.

В течение 2011 – 2012 учебного года нами был проведен эксперимент на кафедре английского языка №1 (для технических факультетов) Санкт-

Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. В эксперимент были вовлечены студенты второго курса, обучающиеся на механико-машиностроительном факультете. В контрольной группе обучение проходило по пособию Амахиной С.А., Беляевой О.И. "Английский язык. Текстовые задания по развитию словарного запаса (Useful words and facts). Часть II .", 2006 [1]. В экспериментальной группе обучение проходило по авторскому пособию «Английский язык для студентов 2 курса механико-машиностроительного факультета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета», 2012 г. [2]

Пособие состоит из 9 разделов, отражающих тематику механико-машиностроительного факультета политехнического университета: машиностроение, робототехника, информационные технологии, автомобилестроение, нанотехнологии и др., а также приложения с грамматическим материалом, тестами и научно-техническими текстами для перевода. Все упражнения подобраны таким образом, чтобы формировать лингвистическую, коммуникативную, межкультурную, дискурсивную, информационную составляющие переводческой компетенции. Научно-технические тексты, которые использовались в процессе эксперимента, являются аутентичными, взяты из современных периодических журналов Великобритании и США: *Mechanical Engineering Magazine*, *The Open Mechanical Engineering Journal*, *PM Engineer*.

Для определения уровня сформированности переводческой компетенции будущих инженеров в начале эксперимента мы предложили студентам перевести научно-технический текст с английского языка на русский. Анализ результатов тестирования в обеих группах на констатирующем этапе эксперимента выявил уровень владения переводческой компетенцией между средним и низким (за исключением небольшого количества студентов), что является недостаточным для эффективного профессионально-ориентированного общения. Был зафиксирован следующий общий результат: при использовании 5-балльной системы оценки средний балл оценки тестового задания в рамках констатирующего среза составил 3,25. На основании результатов констатирующего эксперимента сделан вывод о необходимости проведения курса обучения, направленного на формирование основ переводческой компетенции.

Во время формирующего эксперимента студенты контрольной и экспериментальной групп выполняли задания на понимание прочитанного материала, обогащение активного словаря, поиск синонимов, выбор наиболее подходящих формулировок и т.п., после чего в результате обсуждения определялся лучший вариант перевода.

Данная стратегия обучения основывается на теории Л.С. Выготского, которая заключается в идее о том, что потенциал для развития познания ограничивается «зоной ближайшего развития» (ЗБР). Эта «зона» представляет собой область исследования, к которой учащийся когнитивно подготовлен, но для полноценного развития ему требуется помощь и социальное взаимодействие [3]. Преподаватель или более опытный сверстник

может предоставить учащемуся поддержку (учебную среду, исполняющую роль «строительных лесов» – *scaffolding*), которая облегчит ему понимание учебных дисциплин или поможет в развитии у него сложных навыков. Помощь со стороны преподавателя в начале обучения может быть частой и содержательной, а к завершению курса значительно уменьшается («угасающая помощь») или вообще отсутствует: «строительные леса, в которых более нет необходимости можно разобрать» [4].

Скэффолдинг – это стратегия обучения или, как считают Р. Жао и М. Орей [5], особый тип процесса инструктирования, который имеет место в ситуациях взаимодействия преподавателя и студента по решению учебных задач. Авторы выводят два основных правила:

1) помогать студенту в выполнении заданий, с которыми он пока не может справиться;

2) позволять студенту выполнить такой объем или такое количество заданий, с которыми он уже может справиться самостоятельно.

Скэффолдинг, как утверждает Марфа Ларкин, – это один из принципов эффективного инструктажа, который помогает преподавателям учитывать индивидуальные потребности студентов [5]. Скэффолдинг, по мнению некоторых отечественных исследователей (В.В. Буланов, Е.В. Виноградова, Ю.Б. Дроботенко, А.Н. Поддьяков и др.), является приоритетной стратегией взаимодействия преподавателя и студента в ходе самостоятельной работы.

Выделяют три стадии скэффолдинга:

1) «контингентность» (*contingency*) или зависимость;

2) «угасающая помощь» (*fading*);

3) передача ответственности (*transfer of responsibility*) [6].

Формирование переводческой компетенции претерпевает этапы, согласующиеся с этими правилами. Скэффолдинг включает использование многих различных инструментов: разбиение большой задачи на маленькие; «рассуждение вслух» для анализа процесса решения; провоцирование так называемого озарения (*insight*); кооперативное обучение, способствующее развитию навыков работы в команде; проблемное обучение; подсказки, вопросы; индивидуальное обучение; моделирование, визуализацию, графические изображения; активизацию фоновых знаний, а также использование информационных технологий [3].

На первой стадии скэффолдинга мы отбирали учебный материал занятия в соответствии с его задачами и возможностями, определяемыми уровнем подготовки студентов. На данном этапе большое внимание уделяется формированию лингвистической, коммуникативной и дискурсивной составляющих переводческой компетенции. Например, для ознакомления с терминологией, присущей научно-техническому дискурсу, а также со способами словообразования мы выполняли упражнения на подбор определений к терминам, перевод, поиск синонимов, словообразование и т.п. Мы оказывали помощь студентам при выполнении заданий, организовывали самостоятельную работу студентов с использованием четких инструкций и рекомендаций, а также контролировали результаты.

В работах многих исследователей (Many, Dewberry, Taylor, & Coady, 2009; Murthy & Messer, 2000; Pratt & Savoy-Levine, 1998; Wood, Wood, & Middleton, 1978) именно «контингентность» является ключевым понятием в процессе скэффолдинга.

После прохождения определённых тем студентам предлагалось выполнить задания на проверку уровня сформированности переводческой компетенции. Постепенно средний балл оценки тестовых заданий в рамках формирующего эксперимента начал улучшаться. Помощь со стороны преподавателя стала «угасающей». Упражнения стали сложнее, мы стали включать в процесс обучения использование информационных технологий (Формирование информационной компетенции). На аудиторном занятии преподаватель демонстрировал учащимся приёмы работы с применением информационных технологий: рекомендовал различные сайты, словари, машинные переводчики и т.п.; объяснял, как ими пользоваться; в чём сходство и различия тех/ иных технологий, после чего задавал релевантные задания, выполняемые во время самостоятельной работы. Мы наблюдали, при необходимости помогали советом, напоминали, консультировали, совместно со студентами обсуждали и корректировали результаты их деятельности. Информационные технологии предоставляют учащимся мощные средства для получения доступа к обширным информационным ресурсам, сотрудничества с другими людьми, консультаций с экспертами и обмена знаниями.

«Угасание» связано с третьей характеристикой скэффолдинга – передачей ответственности. В ходе «угасания» ответственность за выполнение задания постепенно перешла к студенту. На этом этапе мы предлагали студентам упражнения по переводу страноведческих реалий и терминов, единиц измерения, редактированию текстов, выполненных машинными переводчиками, перевод текстов с использованием электронных словарей, написанию статей, отзывов, подготовки презентаций и т.п. Навык работы с программами машинного перевода представляется особенно важным, поскольку будущему специалисту придётся изучать значительные объёмы иноязычных текстов по своему направлению. Практика редактирования текста, выполненного автоматической системой, может быть полезной для студентов, поскольку, исправляя ошибки в машинном переводе, учащиеся мобилизуют лингвистическую и информационную компетенции, совершенствуют собственные переводческие навыки.

Помимо лингвистической, информационной, коммуникативной, дискурсивной компетенций, на данном этапе большое внимание уделяется формированию межкультурной компетенции. Выпускнику технического вуза необходимо иметь способности к трансляции культурно-специфических смыслов в сферах функционирования научно-технического дискурса; вести конструктивный диалог культур, открыто обмениваться мнениями; строить собственное поведение в соответствии с нормами культуры стран изучаемого языка.

Третий этап скэффолдинга предполагает, что преподаватель не дает

советов, а лишь структурирует и вдохновляет поиск самостоятельного решения. Стадия передачи ответственности предполагает высокий уровень взаимного понимания [6]. Примеры упражнений представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Примеры упражнений

Стадии скэффолдинга	Примеры упражнений
«КОНТИНГЕНТНОСТЬ»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Restore the omitted parts of the extract. 2. Read the text below. Use the word given at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap in the same line. 3. Match the pairs of synonyms... 4. Match these words from the text to the definitions. 5. Look at the pictures below. Discuss in pairs advantages and disadvantages of...
«угасающая помощь»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explain the words in bold and make your own sentences with these words, the online dictionaries <i>YourDictionary</i>, <i>Macmillan Dictionary</i> or <i>Collins English Dictionary</i> may help you. 2. Find the Russian equivalents to the following English technical terms. 3. Find out the equivalents to the following measures...
передача ответственности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Translate the text from Russian into English. The online dictionaries Multitran or ABBYY Lingvo may help you. 2. Write a formal letter in 120-150 words to a local newspaper... 3. Prepare your presentation of... 4. Write a review about...

На заключительном этапе формирующего эксперимента студентам контрольной и экспериментальной групп был предложен текст на перевод, который было необходимо перевести за 60 минут. 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



Диаграмма 1. Результаты формирующего эксперимента

Выполнение упражнений на формирование лингвистической, коммуникативной, межкультурной, дискурсивной, информационной составляющих переводческой компетенции при последовательном использовании скэффолдинга способствует формированию переводческой компетенции студентов, что проявилось при проведении эксперимента со студентами механико-машиностроительного факультета.

В связи с тем, что, выпускникам вузов приходится самостоятельно работать в условиях интенсивного потока информации, поступающей на иностранных языках, приоритетной целью профессиональной иноязычной подготовки обучающихся должно стать формирование переводческой компетенции. Переводческая компетенция является комплексным образованием, требующим устойчивых знаний иностранного и родного языков, умений и навыков трансляции информации с одного языка на другой. В ее составе выделяются коммуникативная, лингвистическая, дискурсивная, межкультурная и информационная составляющие, формирование которых наиболее эффективно при включении скэффолдинга как особой стратегии обучения и инструктирования, нацеленной на максимальное использование как потенциала знаний обучаемого, так и помощи инструктора (преподавателя).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амахина С.А., Беляева О.И. Английский язык. Текстовые задания по развитию словарного запаса. Useful Words and Facts. Часть II. – СПб, 2006. – 139 с.

2. **Ветрова О.Г., Красавина О.И.** Английский язык для студентов 2 курса механико-машиностроительного факультета Санкт-Петербургского политехнического университета. СПб., – 2012. – 107 с.
3. **Семенов А., Нэнси Аллен, Джонатан Андерсон** и др. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей: Руководство по планированию. М., 2005. – 284 с.
4. **Bradley K.S., Bradley J.A.** Scaffolding academic learning for second language learners. The Internet TESL Journal, Vol. X, No. 5, 2004. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iteslj.org/Articles/Bradley-Scaffolding/>
5. **Маркова Н.Г.** Организация содержательного аспекта самостоятельной работы студентов в процессе их профессиональной подготовки. В сб.: Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Мат-лы XIII Междунар. науч.-практ. конф. Часть 1. М.; Челябинск, 2012. – С. 206.
6. **Janneke van de Pol, Monique Volman, Jos Beishuizen** Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9127-6/fulltext.html>



ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

УДК 372.881.111.1

Александрова Д.С.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА, НЕОБХОДИМОГО ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Освещаются проблемы организации наиболее важной лингвокультурной, страноведческой, речевой, социокультурной информации, нацеленной на приобретение определенных знаний, навыков, умений и способностей в рамках формирования иноязычной социокультурной компетенции. Обосновывается важность формирования данной компетенции в свете переустройства системы высшего образования по Болонскому типу с учетом компетентностного подхода. Описываются некоторые способы организации учебного материала, необходимого для формирования иноязычной социокультурной компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход; иноязычная социокультурная компетенция; социокультурный квант; лингвистическая памятка-алгоритм; речевая памятка-инструкция; сценарий; семантическая карта лексических единиц.

Одним из наиболее актуальных на сегодняшний день способов построения новой образовательной парадигмы считается компетентностный подход, с учетом которого, в частности, спроектированы государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО нового поколения). Компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума. Целью образования в рамках такого подхода является не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Таким образом, страны, усилия которых направлены на переустройство системы высшего образования по Болонскому типу с учетом компетентностного подхода, апеллируют к компетенциям и компетентностям как к ведущему критерию подготовленности современного выпускника высшей школы.

В курсе профессионально-ориентированного изучения иностранного языка одной из значимых задач обучения становится формирование у студентов ряда компетенций, в число которых входит иноязычная социокультурная компетенция. Формирование данной компетенции возможно благодаря использованию определенной методической системы. Названная система разрабатывается с позиций социокультурного подхода к

обучению, который, логично дополняя и совершенствуя коммуникативный подход, ориентирует коммуникантов на сопоставление картин мира в контексте национальной и мировой цивилизаций и тем самым подводит их к пониманию собственных ценностей, к осознанию национального достояния своей страны, своего народа. Данный подход направлен на расширение осведомленности студентов о социокультурных явлениях иноязычного общества, и включает иерархию целей и задач обучения, наличие принципов обучения и отбор содержания обучения. На наш взгляд, также немаловажным вопросом является проблема организации отобранного материала, которая адекватным образом учитывала бы цели и условия обучения. В данной статье сделана попытка представить возможные способы организации наиболее важной лингвокультурной, страноведческой, речевой, социокультурной информации, нацеленной на приобретение определенных знаний, навыков, умений и способностей в рамках формирования иноязычной социокультурной компетенции.

Согласно основным принципам социокультурного подхода к обучению языку, коммуникативное и социокультурное развитие обучающихся посредством языка проходит во взаимосвязи. Необходимо, чтобы социокультурные сведения создавали фон общения. Одна из задач данного подхода заключается в сообщении иноязычных фоновых знаний, в расширении осведомленности о достижениях культуры, о ее представителях, о социальных особенностях иноязычного общества. Важно найти оптимальные способы организации этих фоновых знаний и социокультурных сведений таким образом, чтобы студенты могли бы пользоваться ими в работе над материалом урока, а также могли бы с их помощью создать представления об иноязычном социокультурном контексте.

Предлагается организовать и систематизировать такого рода знания при помощи следующих когнитивных структур:

1. Социокультурные кванты.

Квант в переводе с латинского языка обозначает количество, порция, в нашем случае, это порция социокультурной информации, знаний, ассоциаций, переживаний, сопровождающих ту или иную лингвистическую единицу. Социокультурные кванты могут быть использованы как опорные элементы для составления представлений о социокультурной действительности иноязычного общества, культурных и ценностных доминант. Они могут рассматриваться с точки зрения личного и коллективного, универсального и специфически национального, социального и прочего человеческого опыта. Работа с социокультурными квантами способствует последующему адекватному взаимопониманию между студентами и представителями иноязычного общества, так как они дают возможность познакомиться с иноязычным социокультурным опытом.

Известно, что люди из разных культур с большей степенью вероятности поймут друг друга благодаря наличию описанного национально-культурного опыта. В кванты включается релевантная для понимания основных текстов информация о национальном характере, мировосприятии, образе жизни,

общественных явлениях, событиях. Следовательно, работу с ними необходимо проводить до презентации текста.

В социокультурные кванты предлагается включить, например, информацию об упомянутых, но не описанных в основных текстах исторических личностях, деятелях и стилях искусства, особенностях стратификации общества, общественных ассоциациях скульпторов и живописцев, значимых учебных организациях, галереях, музеях, площадях, парках, географических регионах, социальных событиях, агентствах по сотрудничеству за рубежом, традициях, национальных чертах характера, правилах поведения и так далее.

В рамках общей организации учебного материала социокультурный квант представлен рубрикой *It's interesting!*. Данное название мотивирует чтение и дальнейшую работу с квантом, направленную на овладение социокультурными знаниями.

Приведем пример социокультурного кванта:

It's interesting!

Hampstead Heath – The West End is famous for its parks "the lungs of London". The center of London has ten parks and among them Hampstead Heath. On Saturdays or Sundays in summer many artists from different parts of London and from other towns of England, Scotland and Wales bring their pictures to this place. A lot of people come here to have a good time in this wonderful park or to buy the pictures that are exhibited in the open air. Over a hundred artists exhibit their pictures regularly here.

Работу с социокультурными квантами необходимо начинать с проверки понимания студентами информации социокультурного характера, содержащейся в кванте. Возможные задания предполагают ответы на вопросы, связанные с данной информацией (What are the main differences of Hampstead Heath from any other parks?; Where is Hampstead Heath situated? и так далее). Наиболее эффективным путем восприятия и осознания социокультурных особенностей иноязычного общества, представленных в социокультурных квантах, является сопоставление данной в них информации с явлениями родной культуры (Do you have such kind of parks in your city, country?; Is creating such kind of park in your country a good idea? и так далее).

2. Лингвистические памятки-алгоритмы.

В данного вида памятках рекомендуется работа алгоритмического характера. Их содержанием являются точно определенные и однозначно осуществляемые предписания об употреблении некоторых лингвистических единиц в соответствии с языковой картиной мира представителей иноязычного общества. В лингвистические памятки-алгоритмы предлагается включить, например, информацию об особенностях употребления некоторых синонимов (to exhibit – display; artist – painter; colour – hue - tint- tinge- shade; to build- to construct- to erect; art – craft и так далее), об адекватном выборе слов согласно ситуации (употребление слова visit в значении экскурсия в музей, в галерею, слова excursion в значении экскурсия по городу, по стране),

о некоторых ложных друзьях переводчика (*artist* не переводится на русский язык словом «артист», а обозначает «художник»), реалиях (английское слово *college* может обозначать одну из структур университета, в этом случае это слово переводится факультет), сокращениях (*Mrs.*, *Ms.*, *Mr.*, *R.A.A.*, *R.B.S.* и так далее), а также информацию об особенностях употребления грамматических структур с социокультурным компонентом значения. Работа с данного вида памятками проводится на этапе работы с основным текстом урока, который подразумевает тренировку лингвистического материала. Однако при определении оптимального места отработки памяток-алгоритмов необходимо помнить о том, что они нацелены на предупреждение трудностей, с которыми может столкнуться студент, не только в процессе его последующей межкультурной коммуникации, но и непосредственно в процессе обучения.

В рамках общей организации учебного материала лингвистические памятки-алгоритмы представлены рубрикой ***Remember!***. Данное название дает установку на запоминание лингвистических особенностей, содержащихся в памятке.

Приведем пример лингвистической памятки-алгоритма:

Remember!

As nouns, *painting* describes rather the action or operation, and *picture* the result. When we speak of a good *painting*, we think of its execution as to drapery, disposition of colours and the like; but when we speak of a fine *picture*, we refer to the object represented, and the impression which it can produce. *Paintings* are confined either to oils or paintings in colours but every drawing, whether in pencil, in crayon, or in India ink, may produce *a picture*, and we have pictures in embroidery, pictures in tapestry, and pictures in mosaic.

Возможные задания, направленные на отработку данной памятки, предполагают тренировку в ситуативных различиях употребления данных синонимов (например, Fill in the gaps in the following sentences using the word *painting* or *picture*. Use these words in your own sentences и так далее).

3. Речевые памятки-инструкции.

В этих памятках студенты получают рекомендации о том, как правильно выражать свои мысли, и при каких условиях то или иное речевое действие осуществляется успешно. В данного вида памятки предлагается включить инструкции об употреблении в формальных и неформальных ситуациях различных речевых формул, о некоторых смягчителях, убирающих догматический тон из высказывания (*would*, *I'm afraid* и т.п.), о правилах написания деловых писем и резюме, а также заполнения некоторых профессиональных бланков и так далее. Наиболее целесообразно отрабатывать речевые памятки в речевом блоке урока, чтобы студенты имели возможность закрепить полученную информацию сразу же непосредственно в условно-речевых и речевых упражнениях, нацеленных на аккумуляцию

всего учебного материала урока и презентацию всех полученных знаний, навыков и умений в речи.

В рамках общей организации учебного материала речевые памятки-инструкции представлены рубрикой **Mind!**. Данное название дает студентам установку на обращение особого внимания на рекомендации, заложенные в памятки.

Приведем пример речевой памятки-инструкции:

Mind!

English people are very reserved in their disagreement and disapproval. To sound more polite they use:

1. Introductory phrases (e.g. Actually, well, frankly, with respect, to be honest, as a matter of fact, in those circumstances, in fact, I think, I'm afraid);
2. Qualifies with adjectives (e.g. a slight, a little too, a bit too, rather);
3. not + very + positive adjectives instead of negative adjectives (e.g. not very good - instead of bad);
4. not + a verb (I don't think you are right - instead of you are wrong).

Возможные задания при работе с памяткой предполагают использование данных инструкций в речи (Say the following sentences of disapproval and disagreement the English way. Make up your own dialogues with disapproval and disagreement, try to sound more polite и так далее).

4. Социокультурная информация может быть представлена в виде *сценариев*, систематизирующих знания о социальном взаимодействии. Они используются для представления информации о стереотипных эпизодах, в которых отражается поведение людей или интерпретация поведения в определенной коммуникативной ситуации. Сценарии представляют собой краткое описание какой-либо проблемы, студентам предлагается несколько возможных вариантов ее решения, из которых они выбирают правильный в соответствии с поведенческими социокультурными особенностями иноязычного общества. Использование данной когнитивной структуры при организации социокультурной информации помогает решить следующие задачи:

- осознания того, что поведение людей в определенных ситуациях и их реакция на определенные проблемы обусловлены национально-специфическими особенностями восприятия окружающей действительности;
- анализа и сопоставления различных интерпретаций и точек зрения на возникшую проблему;
- понимания культурных особенностей восприятия данной проблемы представителями различных общностей;
- формирования навыков и умений решения проблем в межкультурных поведенческих ситуациях;
- повышения мотивации студентов к дальнейшему совершенствованию социокультурных навыков и умений. [3]

Работу с социокультурными сценариями, как и с речевыми памятками-инструкциями, лучше всего проводить в речевом блоке урока, перед непосредственным употреблением активизируемого материала урока в речи.

Особенно актуальна взаимосвязь работы со сценарием с тренировкой диалогической речи в наиболее приближенных к инокультурным ситуациям общения.

Примером такого сценария может быть ситуация в учебном заведении, сцена знакомства с преподавателем:

It is your first day at the college of art and the teacher of painting is introducing himself. His full name is Alan Jones. How would you call him?

- a) Alan. B) Teacher.
- b) Mr. Jones.
- c) Professor Jones.

Проблема данной ситуации заключается в том, как правильно обращаться к преподавателю в соответствии с нормами иноязычного общества, если студент знает его имя и фамилию. Студентам предлагается выбрать, по их мнению, правильный вариант решения из предложенных. Далее они должны прокомментировать свой выбор, а также проанализировать и сопоставить различные интерпретации и точки зрения на возникшую проблему остальных студентов. После такой дискуссии можно предложить студентам проверить свои варианты ответа и посмотреть, почему они, возможно, были не совсем верными.

Check your answers using the key.

c) is correct,

a) is OK (In UK only very young pupils call their teacher "Teacher"; academic titles in UK are not often used; you should be polite but remember that it is common in British universities to call teachers by their first names).

Данный сценарий запомнится лучше, если провести со студентами параллель с идентичной проблемой в родной культуре. Заключительным этапом работы со сценарием является задание студентам употребить полученные знания при выполнении речевого упражнения по какой-либо ситуации.

5. Общепризнанной когнитивной структурой, аккумулирующей социокультурную информацию является *семантическая карта социокультурных лексических единиц*. Семантическая карта представляет в графически упорядоченном и логически связанном виде основные понятия обсуждаемой темы или проблемы. Она помогает коммуникантам воспринимать и запечатлеть в памяти новый опыт, позволяет упорядочить знания в какой-либо предметной сфере и отражает в какой-то мере специфику видения мира носителями другого языка. Семантическую карту можно использовать на этапе презентации лингвокультурной информации, когда формируется своеобразный словарь-тезаурус по теме, в котором отражается специфика языковой картины мира иноязычного общества, а также на завершающем этапе работы над темой или арт-секцией. Эффективным приемом работы с картой может быть ее составление самими студентами при помощи словаря, предложенных преподавателем слов по теме и ключевых слов для карты. При составлении семантической карты в центр смыслового комплекса помещаются ключевые слова, по ассоциации с которыми студенты формируют лексико-семантические поля из списка слов,

предложенного преподавателем или из выученных ранее понятий. Такого рода семантические карты способствуют ассоциативному запоминанию слов и выражений, облегчают выполнение студентами устных и письменных речевых упражнений. Приведем пример семантической карты, обобщающей понятия темы «Живопись» на Рис.1.:

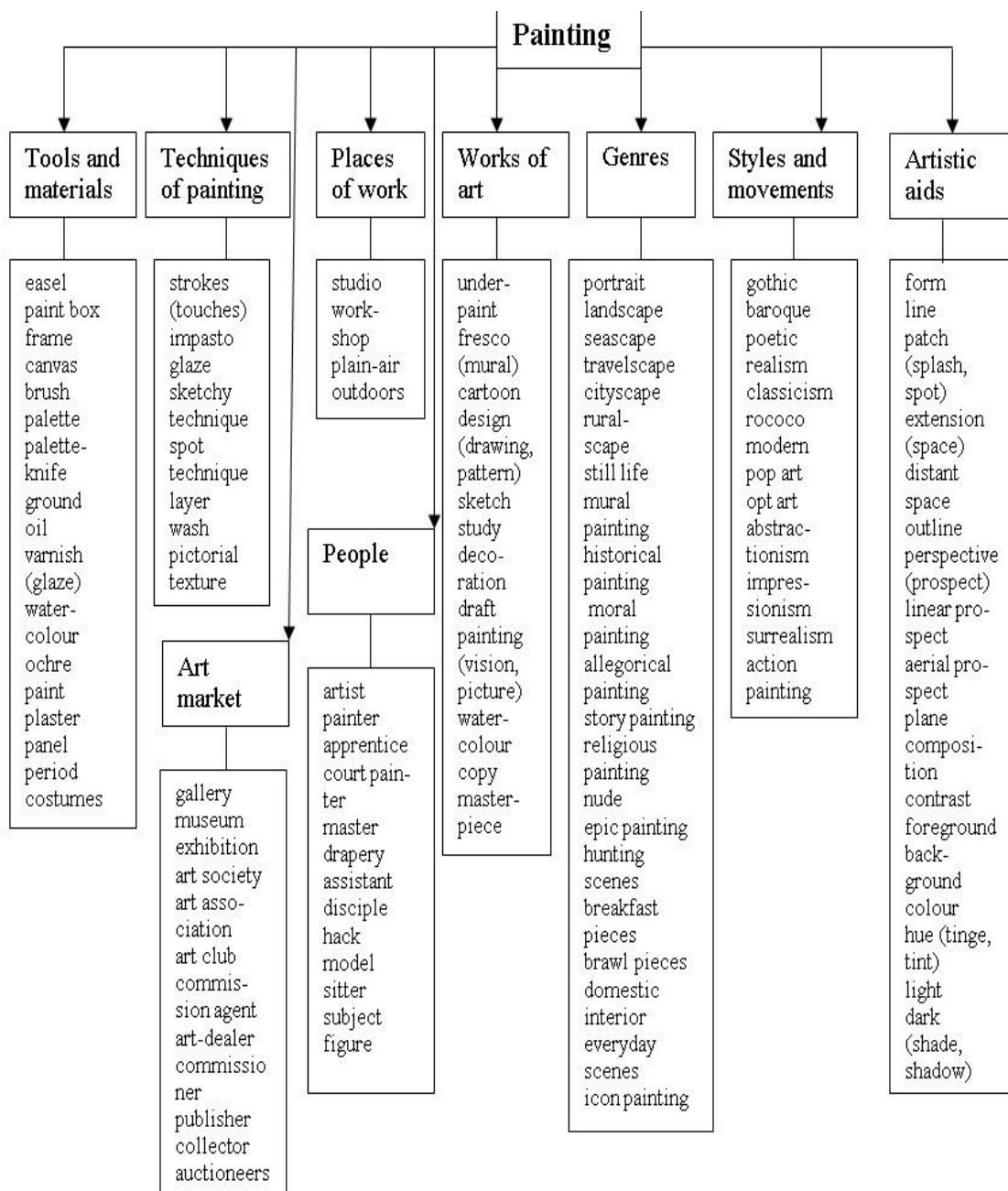


Рис. 1. Семантическая карта, обобщающая понятия темы «Живопись»

В заключение необходимо отметить, что методически верная организация материала способствует оптимальному усвоению необходимых знаний, развитию навыков и умений, формированию способностей, а такие когнитивные структуры, как социокультурные кванты, лингвистические памятки-алгоритмы, речевые памятки-инструкции, сценарии и семантические карты могут стать эффективным способом организации важной лингвокультурной, страноведческой, речевой и социокультурной информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Байденко В.И.** Болонский процесс: середина пути. М., 2005.
2. **Байденко В.И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
3. **Воробьева Е.И.** Профессионально-направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка (немецкое отделение, 4-5 курсы). Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 212 с. + 55 с. прил.
4. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. **Мирошникова Н.Н.** Оптимизация отбора и организации учебного материала для обучения взрослых английскому языку. Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003. – 179 с. + 177 с. прил.
6. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1991. – 305 с.

УДК 378.147:811.111'342.3

Бойцова Е.М.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Рассматриваются вопросы, связанные с обучением восприятию английской речи на занятиях по аудированию в вузе. Описаны следующие составляющие умения воспринимать звучащую речь: осведомленность о фонетических явлениях английского языка; просодию как средство организации структуры звучащего текста; фоновые знания слушающих, обеспечивающие адекватное понимание содержания сообщения. Работа со студентами по этим направлениям трактуется как предпосылка успешного формирования аудитивной компетенции.

Ключевые слова: английский язык; студент; обучение; аудирование; произношение; письмо; просодия; интонация; дискурс; фоновые знания.

Обучение аудированию связано с рядом трудностей, которые не всегда легко преодолеть. Одной из этих трудностей является большой разрыв между

написанием и произношением в английском языке. Общеизвестно, что английская орфография в значительной степени не отражает произносительную норму. Наблюдается большая разница в том, что мы видим на письме и в том, что мы слышим. Несоответствие между письменной нормой и произношением, и, в первую очередь, ориентация на письменную речь в процессе обучения российских учащихся является одним из факторов, затрудняющих понимание звучащей речи. Между тем, при анализе результатов опроса, проведенного среди студентов первого курса одной из технических специальностей Политехнического университета, было обнаружено, что подавляющее большинство не только не знает правил транскрипции, но и считает эти знания абсолютно ненужными. Ошибки в произношении иностранных слов делают почти все студенты технических специальностей, и это, безусловно, затрудняет понимание устной речи. Студенты не всегда могут соотнести то слово, которое они видят написанным на бумаге, с его звучанием.

Другими факторами, затрудняющими понимание звучащей речи, являются широкая вариативность и изменчивость произношения в английском языке. Так, У. Лабов, исследуя североамериканское произношение, указывает не только на значительные различия, особенно в произношении гласных фонем в региональных вариантах, но и на звуковые изменения, происходящие в настоящем времени [10]. Это означает, что проблемы в понимании воспринимаемой речи являются объективными. Эти проблемы связаны не только с уровнем владения языком, но и с его современным функционированием.

Если мы проведем анализ тех лингвистических трудностей, с которыми сталкиваются студенты при прослушивании текста на английском языке, то наиболее заметными из них являются следующие:

а) неумение разделить речевой поток на отдельные слова. Наиболее трудны для понимания такие предложения или словосочетания, в которых содержатся сокращенные грамматические формы: *it's all's taken place; would've been; Is'ther'pressure'd you think?* Быстрый темп произнесения и отсутствие варьирования мелодического уровня высказывания затрудняют их восприятие;

б) отсутствие понимания таких фонетических явлений, как элизия, ассимиляция, добавление лишних звуков. При прослушивании текстов студентам не удалось понять следующие фразы: *“next to the window”* вследствие отпадения [t] в *“next”*, и они воспринимали эту фразу как *“nexter the window”*. Предложение *“I'm walking to the tent”* было понято как *“I'm walking to the dent (dentist)”*, поскольку аспирация [t] не была заметна в речи говорящего.

При изучении ошибок и неточностей восприятия текста на английском языке очевидно, что студенты часто не понимают и правильную речь. Так, вместо фразы *«slip of the ear»* ряд студентов услышали: *“slip of the year”*; фраза *“the queen was keen to shelter the matter”* была услышана как: *“the queen was king to shelter the matter”*.

Вышеуказанные примеры требуют от преподавателя выработки определенного подхода к объяснению фонетических особенностей звучащего

текста. Преподавателю следует создать систему упражнений, которые будут направлены на:

- а) умение сегментировать речевой поток;
- б) умение распознавать звучащее слово;
- в) умение найти соответствие между звучащим словом и его письменным аналогом;
- г) умение восстанавливать сокращенные грамматические формы.

Работу по восприятию иностранной речи следует начинать с обучения студентов способности определять на слух звуковую структуру английских слов вне зависимости от их значения. Если студент в состоянии разделить прослушиваемый текст на иностранном языке на отдельные слова, то можно утверждать, что этот студент обладает определенным уровнем фонетического восприятия звучащего текста. Достаточно большое количество исследований указывает на особенности пограничных сигналов слов в английской речи. Существуют работы, указывающие на то, какие фонемы обычно закрепляются за инициалами и финалями английских слов. Исследователи приходят к выводу о том, что начало слова является той его частью, на которую опирается слушающий в процессе узнавания звучащего слова. Вследствие этого начало слова стремится сохранить свою идентичность. Оно является своеобразным «оплотом надежности», что используется слушающими при восприятии речи. Поэтому легко воспринимаются те слова, в которых ударение падает на начальный слог [4].

Одной из особенностей прослушивания текста на иностранном языке является применение так называемой «компенсационной стратегии», то есть, компенсации пробелов в знании словарного запаса или грамматики слушающими за счет обращения к языковой догадке [10]. Компенсационная стратегия действует при наличии избыточной информации почти в каждом речевом высказывании. Слушающий должен стремиться к получению нужной информации из звучащего текста на иностранном языке, не пытаясь понять каждое слово высказывания.

В методической литературе можно найти утверждение того, что развитие умений аудирования должно осуществляться на материале тех типов текстов, с которыми учащиеся встретятся в реальной жизни. Примеры таких типов текстов сводятся к следующим: новости, лекции по учебным предметам, объявления по радио или телевидению, инструкции, интервью и так далее [8]. Является ли такая градация достаточной и помогает ли она адекватному восприятию информации? Способствует ли распределение текстов по содержательной направленности формированию компенсационной стратегии? Мы считаем, что, безусловно, обеспечивает, но только частично.

Что же в таком случае должно быть взято за основу обучения восприятию звучащего текста на занятиях по английскому языку? На наш взгляд, это обращение к дискурсивному анализу текста. С одной стороны, дискурс обращен к прагматической ситуации, и речь рассматривается как коммуникативный компонент, направленный на общение людей или сообщение необходимой информации. С этой точки зрения выделение таких

типов текстов как новости, лекция, сообщение о погоде, объявление вполне оправданно. С другой стороны, дискурс отражает умственные действия участников коммуникации и строится согласно «...правилам и стратегиям порождения и понимания речи в тех или других условиях, определяющих ... степень ее связности, соотношение общего и конкретного, нового и известного, субъективного и общепринятого, эксплицитного и имплицитного...» [6: 137]. Следовательно, необходима и другая градация текстов, основанная на внутритекстовых отношениях. Такая градация может включать, например, такие тексты, дискурсивный анализ которых выявляет причинно-следственную структуру; структуру: «проблема и ее решение»; «ситуация и ее оценка» и так далее.

Ступенью к пониманию многоплановости звучащего текста является обращение к дискурсивным маркерам этого текста. Преподавателю следует указывать на то, что сигналы речевого потока, которые ведут к пониманию смысла текста, всегда бывают оформлены фонетически. Обращение к просодическим характеристикам текста напрямую связано с идеей компенсационной стратегии. Л.Р.Зиндер в книге «Общая фонетика» писал: «Теснейшая связь, существующая между интонацией и смыслом предложения, делает ее одним из важнейших факторов коммуникации. Известно, что для понимания предложения не обязательно узнавание всех составляющих его слов. Контекст часто помогает восстановить нерасслышанное слово, а если даже такое «восстановление» и не происходит, то понимание смысла предложения в целом отнюдь не исключено» [3: 306].

Зиндер Л.Р.указывает на лингвистическое значение интонации, говоря о том, что существуют общепринятые модели, которыми пользуются говорящие, иначе их бы не понимали собеседники: «Только общеобязательностью (разумеется, для данного языка) каждого, пусть самого тонкого, оттенка интонации можно объяснить тот факт, что тысячи слушателей в общем одинаково воспринимают сказанное актером, чтецом или оратором» [3: 306]. На наш взгляд, базовые интонационные контуры могут быть характерны для целого ряда языков, тогда как эмоциональные модели могут значительно различаться. Из практики преподавания английского языка очевидно, что студенты хорошо понимают базовые интонационные значения мелодического рисунка английского языка: вопрос, одобрение, удивление, протест, несогласие и так далее.

В лингвистической литературе существует достаточно много описаний различной организации текста, основанных на его фонетической природе. Многие исследователи, например, обращаются к абзацу как к носителю законченной мысли. Монологическая речь характеризуется произнесением первой синтагмы абзаца в более широком диапазоне голоса и сужением произносительного диапазона к концу звучащего абзаца [1]. Знание такой особенности произношения помогает понять тот момент, когда говорящий начинает сообщать новую информацию. В лингвистике достаточно известными являются такие исследования, которые указывают на то, что нисходяще-восходящий и восходящий тоны являются маркерами

информации, известной собеседникам, а нисходящий тон слова или фразы вводит новую информацию[2].

Просодических факторов, определяющих дискурс звучащего текста, достаточно много. Лингвисты рассматривают значение речевого ритма речи как источник просодической организации текста. Например, в статье Г.Г.Молчановой анализируется ритмическая схема, состоящая из трех ударов и затем падения тона [7]. Эта схема часто употребляется в обращении к базовым понятиям человеческого бытия: «Тройка-это оценка» (ее нужно заслужить); «eat, pray, love»(живи согласно нравственным принципам).

Слово, которое является новой информацией, воспринимается как ударное, а признаком ударности может быть некоторое особое качество звука, которое является довольно типичным для слова, выделенного ударением. Так, говоря о ситуации в Техасе, вызванной неблагоприятной экологической обстановкой, диктор БиБиСи употребляет фразу «You could hear». Фонема [h] в “hear” произносится не как глоттальный фрикативный, а как плоскощелевой заднеязычный звук. Произношение фонемы в данном случае не является чем-то необычным. Данное произношение часто встречается в эмоциональной речи носителей языка.

Очевидно, что современное представление о дискурсе включает грамматику текста, а также принципы построения дискурса с учетом экстралингвистических факторов. В анализ текста включается характеристика социальной среды, личностные характеристики собеседников, мнения и установки говорящих, которые реализуются в языке. Современное понимание дискурса основывается не только на той информации, которую сообщает говорящий, а базируется на различных типах знаний, которыми обладают слушающие. На основе этих знаний происходит стратегия отбора информации, которая имеет наибольшее значение для слушающих. П.Г. Лузиной подчеркивается, что при восприятии текста идет постоянная обработка внутренних когнитивных запасов и внешней ситуации общения: «Речь идет о соотношении в семантико-прагматической информации того, что говорится и того, что подразумевается»[5: 140].

Данная мысль заставила нас обратить внимание на то, с какими аспектами функционирования языка связана степень достоверности понимания слушающими звучащего текста на иностранном языке. В литературе указывается на две модели описания процесса восприятия звучащего текста: «bottom up» и «top down». Модель «bottom up» анализирует процесс распознавания слушающим фонемного и слогового состава с целью понимания значения воспринимаемого текста. Модель «top down» анализирует использование слушающим фоновых знаний для предчувствия или догадки о том, что будет сказано говорящим [10]. До последнего времени считалось, что наиболее характерной для адекватного восприятия иноязычного текста является способность индивида правильно распознавать отдельные слова. Считалось, что ошибки в понимании звучащего текста лежат в неспособности различить и правильно понять звучащее слово. Но это не всегда так. Автор этой статьи провел эксперимент с текстом, сообщаемым

прогноз погоды, в котором было много слов, незнакомых студентам. Кроме того, сообщение о погоде произносилось в очень быстром темпе и с ровной, невыразительной, однообразной интонацией. Очевидно, трудности в понимании быстрой речи связаны, прежде всего, с неявной выраженностью коммуникативного плана высказывания. Несмотря на то, что студенты признавали быстрый темп одной из главных трудностей восприятия устного текста на английском языке, прогноз погоды был понят ими достаточно легко. Успешность понимания быстро произносимого текста с однообразной интонацией без выделения значимых слов была обеспечена стандартной ситуацией сообщения и стандартным набором произносимых фраз. Распознавание ожидаемой информации слушающим является достаточно высокой. Фоновые знания, которыми обладали студенты, помогли им понять иностранный тест без особого труда.

Обучение аудированию в вузе должно быть основано на особых принципах, принимая во внимание тот факт, что работа со звучащим текстом имеет свою специфику, основанную на закономерностях построения устного сообщения на иностранном языке. Прежде всего, занятия, направленные на обучение восприятию иностранной речи на слух, должны включать тренировку восприятия фонетических особенностей текста. Кроме того, особое внимание должно быть уделено дискурсивному анализу звучащего текста и способности студентов распознавать в речевом потоке сигналы, указывающие на особенности дискурса предъявляемого сообщения. Обращение к фоновым знаниям учащихся, которые призваны облегчить понимание звучащего текста, является неотъемлемой составляющей учебной стратегии на занятиях по аудированию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бурая Е.А., Галочкина И.Е. и др. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 271 с.
2. Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Мелодика и ритм как составляющие социокультурной компетенции. Вестник МГЛУ. —2010. – вып.1– (580). –С.42-54.
3. Зиндер Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи.-2-е изд., испр. и доп. СПб.: «Академия», 2007. 575 с.
4. Лебедева Л.Д. Некоторые аспекты современных исследований пограничных сигналов в английском дискурсе. Вестник МГЛУ.– 2010. – вып.1– (580), —С.91-99.
5. Лузина Л.Г. Виды информации в дискурсе. В сб.: Дискурс, речь, речевая деятельность. М.:РАН, 2000. – С.137-154.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия,1990. 685 с.
7. Молчанова Г.Г. Вербальный символ и маркетинговые коммуникативные стратегии текста. Вестник Московского университета. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012.– №3. – С.9-26.
8. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух. Иностранные языки в школе. –2008. – №1. – С.8-18.
9. Labov W., Ash S. The Atlas of North American English. Phonetic, Phonology and Sound Change. Mouton de Gruyter, 2006. 526p.
10. Wilson JJ. How to Teach Listening. Pearson Education Limited, 2008.192p.

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКУ ПРЕЗЕНТАЦИИ В КУРСЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается роль презентации в бизнес контексте и приёмы обучения данному навыку в рамках курса делового английского языка. В статью включён конспект обучающего занятия по теме с рядом интерактивных заданий и методических приёмов, способствующих освоению этапов подготовки и проведения презентации, а также способы получения обратной связи и оценки выступлений в группе.

Ключевые слова: визуальные средства; дискурсивная компетенция; коммуникативная компетенция; межкультурная компетенция; обратная связь; профессионально ориентированное обучение; языковая компетенция.

Известно, что в ходе реформы российского образования решается ряд существенных проблем, и в том числе проблема снижения качества подготовки выпускников и слабая ориентация подготовки кадров на потребности рынка. В связи с этим повышение качества профессионально ориентированного обучения является приоритетным направлением в системе высшего образования. В значительной мере реализации этого направления способствует преподавание иностранных языков, и английского языка, в частности.

Студенты приобретают широкий спектр знаний, изучая общий английский язык, а также деловой английский язык, входящий в аспект «язык для специальных целей» (ESP). Обучающимся предстоит успешно использовать последний в контексте различных культур и различных деловых ситуаций, и при этом пользоваться рядом практических бизнес навыков. Таким образом, роль делового английского языка не только и не столько в том, чтобы говорить о бизнесе и производстве, но прежде всего, чтобы успешно в нём оперировать и развиваться. Это, в свою очередь, обуславливает тот факт, что преподавание делового английского языка нацелено на формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя языковую, дискурсивную и межкультурную компетенции.

Курс делового английского языка введён в программу работы Учебного лингвистического центра СПбГУ и неизменно пользуется популярностью среди студентов не только экономических, но и технических специальностей. Данный курс даёт слушателям возможность в дополнение к занятиям в университете приобрести практические навыки делового общения на английском языке, в т.ч. в проведении переговоров и совещаний, общении по

телефону, обсуждении деятельности компании, ведении “small-talk” (непринуждённой беседы) и т.д.

Особое место в программе курса занимает обучение навыкам презентации, т.к. это тот комплекс навыков, который с успехом может быть использован не только в отдалённом будущем в профессиональной деятельности, но и непосредственно в процессе обучения в университете. Это могут быть занятия по учебным дисциплинам, выступления на научно-практических и международных студенческих конференциях.

Несомненно, презентации стали де-факто инструментом бизнес коммуникаций. Компании живут, продукты запускаются – зачастую в зависимости от качества презентаций. Аналогично, идеи, планы и даже карьеры разрушаются из-за неэффективных коммуникаций. Из миллионов презентаций, проводимых каждый день, только мизерный процент делается на достойном уровне.[1]

Когда студентам задают вопрос о том, кто, по их мнению, самый выдающийся коммуникатор в мире бизнеса, они, не колеблясь, называют имя Стива Джобса, сооснователя и лидера корпорации Apple, чьи презентации никого не оставляли равнодушным. Его стиль постоянно развивался и изменялся. Большинство людей проводят презентации, чтобы передать информацию. Выступления Стива Джобса всегда были задуманы так, чтобы создать новые переживания, которые бы оставляли его аудиторию вдохновлённой и воодушевлённой.

Многие видели его поражающие воображение выступления и, несомненно, хотели бы приблизиться к такому уровню ораторского мастерства.[2]

Вот почему тема «Presentations» в программе курса неизменно вызывает интерес. Изучение данной темы позволяет студентам:

- овладеть техникой проведения эффективной деловой презентации на английском языке;
- повысить коммуникативную компетентность и улучшить презентационные навыки;
- научиться способам эффективного представления информации и приёмам успешного взаимодействия с аудиторией.

Для прохождения обсуждаемой темы в программе предусмотрено 6 часов (3 занятия по 2 академических часа).

Class 1 – Introduction. Organizational and psychological aspects of giving presentations.

Class 2 – Language for presentations.

Class 3 – Practice and feedback.

Хотя презентации – это наиболее творческое задание, по которому не дано никаких дидактических ограничений, тем не менее, обучать презентационным навыкам особенно интересно и ответственно, поскольку приходится задействовать не только собственно лингвистический аспект, но и психологический, поведенческий и т.д.

Как часто можно слышать презентации студентов с блестящим знанием английского языка, но речь их настолько монотонна и невыразительна, что они быстро теряют внимание аудитории. Подобным же образом, людей с неповторимым стилем и богатым информационным багажом, но не владеющих языковой компетенцией, трудно назвать блестящими ораторами. Безусловно, во многих случаях аудитория может быть изначально заинтересована именно в содержании и может снисходительно отнестись к языковым проблемам говорящего, но это при условии, что информационный посыл имеет для слушателей большую ценность. Однако, несомненно тот факт, что владение всеми необходимыми навыками в комплексе – это неременный залог успешной презентации, а преподаватели, концентрирующиеся только на языковом аспекте, оказывают своим студентам плохую услугу.

Как уже упоминалось выше, на первом занятии в теме «Presentations» рассматриваются некоторые структурные, организационные и психологические вопросы проведения презентации, а именно:

- подготовка и планирование презентации;
- структура деловой презентации;
- приёмы эффективной организации информации;
- трудные ситуации и пути их решения.

Далее приводятся ключевые моменты содержания конспекта первого занятия (**Class 1**). В предлагаемом конспекте под рубрикой **Class procedure** предлагаются методические рекомендации на определённых этапах лекции-презентации. Сноски с пометкой **Box1, 2...** и т.д. означают информацию, подаваемую в качестве раздаточного материала, либо представленную на доске или другом носителе, предлагаемом группе.

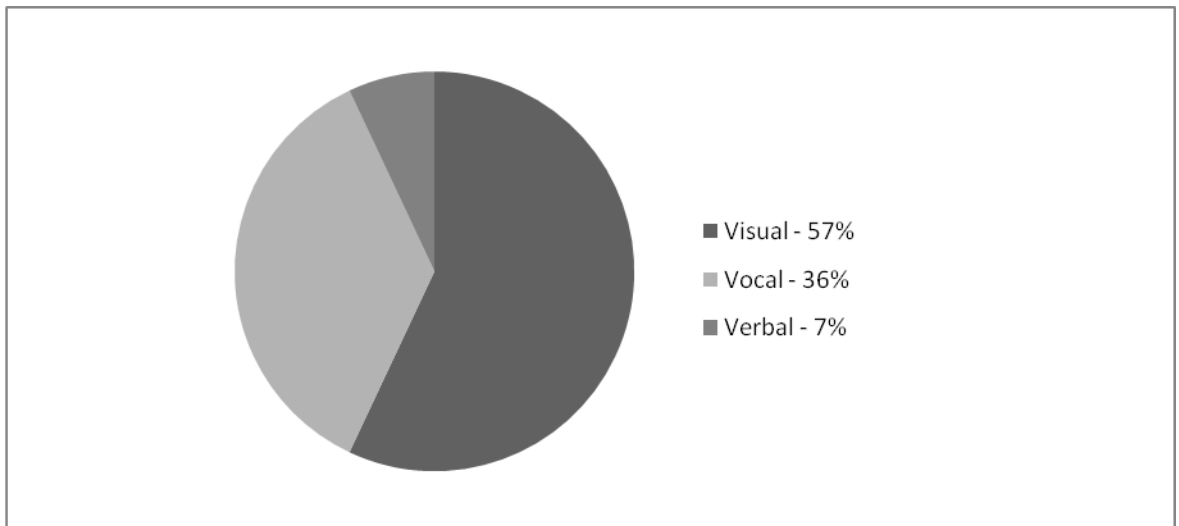
Class 1

Successful people, either in business or in the professions, possess the ability to communicate well. It is not simply being able to transmit the exact message desired in a way that will be received and understood. Being able to communicate this message through the vehicle known as “presentation” has become a widely sought-after skill.

Most of us think of communication as just speaking or writing. However, that is only one part of the actual process. In fact, over half of an oral message is actually communicated visually.

Hence, we can say that it is not so much *what* you say as *how* you say it.

Box 1



The process of delivering an effective talk is comprised of two parts: preparation and presentation. Both are equally important.

Step 1. Planning

Careful planning of a presentation will make you more confident and help you to overcome your nervousness. There are five elements to consider when preparing a talk.

1. Objective

- To inform
- To persuade
- To train
- To entertain the audience, etc.

2. Audience

- Who is your audience?
- How many people will be attending?
- What do they need to know?
- What do they expect?

3. Contents

- Brainstorm your ideas
- Decide what is the most relevant and appropriate
- Be selective, don't present too much in your message

4. Structure

Most audiences appreciate the structure which is easy to follow. It consists simply of three parts: an introduction, a middle section (the body) and a conclusion.

But in modern approach a more up-to-date structure is adopted.

Class procedure

- a. These words are randomly written on the board:

Examples Recap Bang! Bang! Bridge Message Opening

- b. The students are asked what they think the words mean in the context. Then they are asked to work in pairs or threes to put the different parts of the presentation into a possible order. The most exciting thing for students to think where to put the two *Bang!*s , where *Recap*, etc.

However, one likely answer is:

Bang! Opening Message Bridge Examples Recap
Bang!

This makes an easy- to- remember mnemonic using the first letters of the words: Bomber B.

Giving this mnemonic to the students will help them when they are planning their presentations in the future.

Box 2

Parts of a presentation

Examples – examples to make your points clear

Recap – short for *recapitulation*, a summary of your main points

Bang! – something that you say or do that has a lot of impact and gets the attention of the audience, e.g. a surprising fact, a reference to “here and now”, a story or joke, audience participation, a visual aid

Bridge – an explanation of how your message connects to the needs of the audience

Message – main points of your presentation (three main points is a good manner)

Opening - thanking the organizers for inviting you, a few words about yourself, telling the audience the topic and overall structure of your presentation

[6]

- Humour in good taste and relevant is welcome
- Passive verbs and abstract concepts, as well as jargon, are better avoided
- One is recommended to give the audience clear signals to show the direction your presentation is taking*

*В данном случае имеется ввиду такое понятие, как *signposting*, т.е. использование фраз, дающих слушателю представление о том, как развивается повествование.

Например:

- *Let me start by.....*

- *We've looked at.....*

- *Let's move on to....*

- *Next...*

- *I'd like to sum up now.....*

Подробнее эти фразы рассматриваются на Занятии 2.

- Visual aids are used only as a support or illustration of what you are delivering and to add emphasis to a talk, but they must be simple to understand (materials, hand-outs, OHP, laptop, pointer, flipchart, PowerPoint etc.)

5. Rehearsal

This is to:

- Identify any weak points or gaps
- To make sure you can pronounce any figures and proper names correctly and confidently
- To fine-tune the timing

Most professional presenters do this as a matter of course, although it is not always relevant to a business context which might demand a more impromptu performance.

Step 2. Presentation

If you wish to make an effective presentation, take care of five elements.

1. Nervousness

- Prepare your talk well
- Do not fall into the trap of speaking too quickly
- In fact, speak slower during the first few moments of a talk (it really works to overcome nervousness)

2. Rapport

Rapport is the relationship between you and your audience.

- Be friendly and make eye contact, don't look over the tops of everyone's heads
- It's critical that you are able to observe the reactions to your message and make any adjustments to your talk

Class procedure

To read or not to read, that is the question

1. Say to the students:

“Some people like to read their presentations word-for-word. Others prefer to use brief notes and speak freely. What are the advantages and disadvantages of each?”

2. Have a whole-group discussion on the issue. In **Box 3** are some points that are likely to be raised.

Box 3

Reading a presentation word-for-word

Reading word-for-word gives a sense of security to learners of English and they can make sure that it's clear and the audience understands.

But...it also means that the speaker will lose eye contact with the audience, the speaker's voice will be less expressive, and generally the presentation might be quite boring.

3. Body language

Remember that 57 % of the message is communicated by what the audience can see.

- Avoid any distracting mannerisms like pacing, rocking back and forth on your feet, etc.
- Use open-handed natural gestures – as open-handedness conveys security

4. Vocal quality

The sound of your voice carries 36% of the message. It means you should consider the volume, tone, tember and tempo of your presentation. Interesting public speakers or presenters will vary the volume, the tempo, the tember and the tone of the talk to make themselves heard. It's critical to work on delivery techniques such as **intonation**, **stress** and **chunking**.

Intonation is about how the voice rises and falls in pitch during speech. It is related to culture, so that a German speaker, say, might sound monotonous to an English listener, but quite lively to a Japanese. Try to explore this aspect and read short texts in strange ways – too fast, too slow, too loud. The idea is to make you more aware of your own voices.

Stress has to do with where speakers put their emphasis on particular words, or on specific syllables within the words. You need to understand how altering the stress patterns the meaning of the sentences.

Box 4

Stress

WE plan to deliver next month. (*as compared to the incompetents in the department next door*)

We PLAN to deliver next month. (*but we're not sure if it will happen that way*)

We plan to DELIVER next month. (*as opposed to start production*)

We plan to deliver NEXT month. (*not this month, and not in two months' time*)

We plan to deliver next MONTH. (*not next week, not next year*)

Chunking** is how words are characteristically grouped together in spoken utterances. Training in this involves identifying such “chunks” and inserting pauses at the appropriate places. An excellent way is to listen to well-known politicians or business leaders giving a speech. If transcripts are provided, it's reasonable to train to predict where the pauses (and stress, and rises and falls in intonation) will be, and then to compare predictions to the real version. [4]

****Chunking** – термин, употребляемый в фонетике для вычленения логических частей высказывания и паузации. При первичном ознакомлении студентам даётся небольшой текст для самостоятельного членения предложений и последующего прочтения, а потом для сравнения предлагается этот же текст с уже выполненной разметкой и студенты читают его по данной разметке.

В качестве иллюстрации можно предложить следующий текст, представляющий собой начало презентации (текст дан уже с готовой разметкой):

Good morning everyone. / I hope you all found / somewhere to park your car / this morning. / They say the roads works / will be finished shortly, / but they've been saying that / for the last six months! / OK, / I'm going to talk to you / about a new product /to help people / give up smoking. / Did you know / that every day / one thousand people / die / from a smoking related disease? / That's the same / as two jumbo jets / crashing / every day./

5. Question time

Do not be afraid of questions from the audience. It is civilized practice to solicit them.

- Listen to the speaker carefully, perhaps nodding in approval and paraphrasing the question for clarification
- Answer the questions shortly and simply

If you do not know the answer it is better to say so

Class procedure **The best presentation I ever heard**

1. Ask each student to recall one presentation they heard which they thought was really good. They should note down one reason why it was so good.
2. Share with the whole group and pool ideas on the board.

Follow-up

Do the same for the **worst** presentation they ever heard. [6]

На Занятии 2 слушатели подробнее знакомятся с лексико-грамматическими особенностями и стилистическими приёмами, используемыми в деловой презентации. [7]

Подготовительный этап в создании презентации играет крайне важную роль. Он должен включать аудирование и просмотр видео наиболее ярких выступлений учёных, лекторов, представителей бизнеса и т.д. Здесь весьма полезным представляется сайт <http://w.w.w.academicearth.org/>, один из популярных аудитивных ресурсов, поскольку студенты могут имитировать профессионально отработанную речь выступающего, заимствовать у него удачные приёмы речи, а так же, при необходимости, провести компрессию данной информации в краткие формулировки презентационных слайдов или карточек, используемых в процессе выступления. [3]

Лучший способ освоения навыков проведения презентации – это предоставить студентам практическую возможность выступления в группе. С этой целью проводится Занятие 3. Студенты сами выбирают тему для своих выступлений. Это может быть презентация продукта, компании, обучающая презентация в рамках тренинга и т.д. Не менее важно организовать обратную связь, провести анализ индивидуальных презентационных особенностей выступающего и их коррекцию, т.к. полученные результаты потом можно с

успехом использовать для дальнейшего профессионального и личностного развития.

Для более активного восприятия выступлений и презентаций студентам предлагается опорная шкала **Presentation evaluation***(**Box 5**), по которой можно детально и осмысленно оценить сильные и слабые стороны презентации и выставить свою оценку, а также предлагается шкала для самооценки (**Box 6**).

Box 5

	Excellent		Satisfactory		Weak	
Organization	6	5	4			
Were the aims clear?	6	5	4			
Were the ideas clearly linked?	6	5	4			
Was the summary effective?	6	5	4			
Content	6	5	4			
Were the facts and information accurate?	6	5	4			
Was the content relevant to the topic?	6	5	4			
Did the talk hold the audience's attention?	6	5	4			
Did the speaker deal with questions effectively?	6	5	4			
Language	6	5	4			
Was the speaker's language accurate?	6	5	4			
Did the speaker use a wide range of vocabulary?	6	5	4			
Did the speaker use the signposts?	6	5	4			
Delivery	6	5	4			
Was the speaker's voice clear and easy to understand?	6	5	4			
Was the speed and volume appropriate?	6	5	4			
Did the speaker emphasize important points well?	6	5	4			
Body language	6	5	4			
Did the speaker use gestures where appropriate?	6	5	4			
Did the speaker maintain good eye contact?	6	5	4			
Did the speaker appear relaxed and in control?	6	5	4			
Visual aids	6	5	4			
Were any visual aids clear and well presented?	6	5	4			

Did the speaker exploit the visual aids fully?	6	5	4			
What is your overall impression of the talk?						
Good points:	[5]					
Weak points:						
Suggestions for improvements:						
<p>Box 6 Tips for self-assessment</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Organisation ➤ Content ➤ Language ➤ Delivery ➤ Body language ➤ Visual aids ➤ Overall impression <p style="text-align: center;">My strengths:.....</p> <p style="text-align: center;">My weaknesses:.....</p> <p style="text-align: center;">Group's suggestions for improvement:</p>						

Рекомендуется также использовать видеозапись выступления, что даёт возможность в ходе обсуждения вернуться к наиболее значимым моментам прослушанной презентации. Предлагаемый алгоритм подготовки и организации презентации предлагается вводить на курсах для студентов с уровнем знаний Intermediate и Upper-Intermediate.

Для студентов с более высоким уровнем знаний и умений презентация может быть более ёмким интерактивным заданием, предполагающим такие этапы подготовки, как Интернет-поиск информации по теме, аудирование подкастов наиболее ярких с речевой точки зрения выступлений, формирование слайд-шоу или электронного коллажа, а затем собственно выступление с элементами «риторического обогащения», тренинга и участие в его обсуждении в интерактивном режиме. Таким образом, презентация может представлять собой серьёзное и ответственное лингвокомпьютерное задание и вид учебной деятельности. [3]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Нэнси Дуарте. Slide:ology. Искусство создания выдающихся презентаций. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2011. – 378с.
2. Кармин Галло., iПрезентация. Уроки убеждения от лидера Apple Стива Джобса. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2011. – 224с.

3. **Попова Н.В.** Способы актуализации междисциплинарных связей в лингводидактическом аппарате учебника по иностранному языку. Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе. Межпредметные связи. Сб. науч. трудов. Вып.18. – Харьков, –2011. – С. 197-206.
4. **Evan Frendo.** How to teach business English. – Longman, 2008. – 162с.
5. **Miles Craven.** Real. Listening and speaking.3. – Cambridge, 2009. – 111с.
6. **Paul Emmerson and Nick Hamilton.** Five-minutes activities for business English. – Cambridge University Press, 2005. – 111с.
7. **Williams E.J.** Presentations in English. – Macmillan ,2008. – 131с.

УДК 372.881.111.1

Вдовина Е.К.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Рассматриваются лингвометодические вопросы обучения студентов-экономистов написанию аннотаций реферативного типа на основе чтения англоязычной прессы. Рассмотрены характеристики письменного текста и их учет при обучении письму. Обосновывается целесообразность организации написания аннотации как этапов порождения текста в условиях интерактивного взаимодействия участников учебного процесса. Сравняются два способа обучения письму: с ориентацией на конечный продукт и процесс создания продукта. Дано описание редактирования.

Ключевые слова: навык академического письма; аннотация реферативного типа (АРТ); подход к обучению письму; ориентация на процесс или продукт; лингвометодическое обеспечение; редактирование.

Письменная форма иноязычной коммуникации традиционно рассматривается теоретиками и практиками как наиболее сложная в обучении, требующая значительных усилий и времени. Это обусловлено, в первую очередь, слабой подготовленностью студентов-нелингвистов к письму как виду речевой деятельности, ограниченностью учебного времени и приоритетным вниманием, уделяемым устным формам коммуникации в развитии иноязычной коммуникативной компетенции. Несмотря на это, в последние годы письмо, как вид речевой деятельности, начинает занимать все большее место в определении задач формирования профессиональных навыков межкультурной коммуникации студентов неязыковых направлений подготовки.

Эта тенденция обусловлена рядом факторов, среди которых возрастающие возможности студентов неязыковых направлений подготовки участвовать в международных образовательных программах, включая академическую мобильность, программы двойного диплома российских и зарубежных университетов, совместные исследования и гранты. В международной университетской среде навык академического письма, в первую очередь, на английском языке, как наиболее распространенном языке университетского обучения, особенно актуален в силу того, что письменные задания в специальных дисциплинах и формы промежуточного и конечного контроля составляют неотъемлемую часть общего учебного процесса в зарубежных университетах.

Второй фактор, который обусловил появление новых приоритетов обучения академическому письму на иностранном языке студентов-нелингвистов, связано с процессами глобализации в сфере научно-исследовательских разработок. На нынешнем этапе магистрам и аспирантам уже недостаточно владеть навыками чтения специальной литературы, чтобы быть в курсе мировых научных достижений и использовать в своей научной работе материалы, доступные на английском языке и предоставляемые онлайн-ресурсами зарубежных организаций, институтов и предприятий. Сегодня стремительно развиваются возможности магистров и аспирантов публиковаться в престижных иностранных научных изданиях и исследовательских центрах, участвовать в международных проектах, получать гранты, а это требует профессионального уровня владения академическим письмом на английском языке.

Исходя из сложности задачи, обучение профессионально ориентированным навыкам академического письма на английском языке целесообразно начинать еще на этапе бакалаврской подготовки. От этого в большой степени зависит, смогут ли молодые научные кадры на продвинутом этапе языковой подготовки в магистратуре совершенствовать накопленные к этому времени базовые навыки и реально пользоваться преимуществами, которые предоставляет владение дополнительным языком в решении академических и, в перспективе, профессиональных задач.

Выбор жанра академического письма на начальном этапе обучения

Под академическим письмом мы понимаем процесс создания продуктов речевой деятельности в письменной форме, которые используются в академических целях, например, конспекты и заметки, аннотации и рецензии, тезисы, отчеты, эссе и другие жанры академической письменной речи. Отличительные особенности этих и других жанров определяют специфику задач, которые необходимо решать в обучении письму. В самом общем смысле, жанры отличаются по самым разным параметрам, включая следующие:

- характер источника информации, определяющий содержание продукта письменной деятельности (письменный текст для аннотации и рецензии, лекция для конспекта, устное обсуждение для заметок, эксперименты для отчета, собственная интеллектуальная деятельность для эссе и тезисов и т.д.);

- краткость письменной формы и количество исходных источников информации (например, аннотация и рецензия создаются на основе одного источника, поэтому они короче, чем эссе или тезисы, для которых требуется, как правило, несколько источников);

- объективный/субъективный характер создаваемого вторичного текста в зависимости от того, отражается ли в нем только информации первоисточника, как, например, в аннотации или конспекте, или ожидается выражение субъективного отношения создателя вторичного текста к информации, почерпнутой из первичного текста, как, например, в рецензии или эссе. В последнем случае необходимость формулировки собственных умозаключений и личного отношения придает задаче более сложный, комплексный характер, так как необходимо не только понять и усвоить информацию первоисточников, но и подвергнуть ее оценке и творчески использовать ее для получения собственного письменного продукта.

Исходя из целесообразности движения от более простых задач к более сложным и комплексным, логично начинать обучение с такого вида письменного жанра, который отличается относительной краткостью, представляет собой вторичный текст, создаваемый на основе одного первичного текста, и цель которого состоит в кратком объективном изложении содержания первичного текста. Очевидно, что в полной мере именно аннотация отвечает этим требованиям.

Конкретно для целей обучения основам академического письма студентов экономического профиля представляется оптимальным выбрать в качестве первичных текстов газетные статьи, так как, во-первых, они представляют собой аутентичные письменные источники, содержащие профессионально значимую информацию. Во-вторых, письменная компрессия первичных текстов в аннотировании обеспечивает более глубокое понимание содержания аутентичных газетных статей в условиях несовершенного владения иностранным языком достаточно большой категорией студентов-нелингвистов. В-третьих, взаимосвязанное обучение чтению и письму с использованием интерактивных форм учебного взаимодействия оказывает положительное влияние на совершенствование коммуникативной компетенции, включая ее социокультурный компонент. В контексте профессионального образования, умение эффективно читать англоязычные газетные статьи актуального для экономистов содержания обуславливает расширение информационного поля студентов и тем самым вносит вклад в их профессиональную компетентность.

Для целей данной статьи назовем данный вид компрессии первичного текста аннотацией реферативного типа (АРТ), то есть, письменной формой, промежуточной между краткой библиографической аннотацией и реферированием текста. Этот вид аннотации позволяет значительную вариативность такого важного показателя, как степень «сжатия» информации. Содержание первичного текста может подвергаться обобщению в той мере, в которой это считается рациональным в каждом конкретном случае, исходя из этапа обучения, времени, отводимого на чтение и письмо,

количества занятий и степени готовности студентов к работе с определенной тематикой. Все это делает АРТ исключительно гибкой формой обучения академическому письму. Дополнительный аргумент в пользу АРТ на начальном этапе обучения академическому письму как виду речевой деятельности состоит в том, что данный письменный жанр может рассматриваться как базовый по отношению к другим видам компрессии текста в таких законченных по своей форме и актуальных в академической сфере письменных речевых сообщениях, как конспект, рецензия, отчет, тезисы, на следующих этапах обучения которым приобретенные навыки написания АРТ будут исключительно полезными.

Характеристики письменного текста и обусловленные ими особенности организации обучения письму

Специфика лингводидактических задач обучения академическому письму в большой степени обусловлена особенностями письменной формы коммуникации, которые следует принимать во внимание при планировании модуля «Написание АРТ на основе газетной статьи». Из двух продуктивных видов речевой деятельности, письмо отличается от говорения по целому ряду параметров, среди которых выделяются такие свойства письменной речи как статичность, эксплицитность, экономность, дистанцирование, организация текста, медленный темп создания текста, а также языковой стандарт письменного дискурса [6].

Рассмотрим названные характеристики с позиции организации и методики обучения письму:

1. **Статичность** обусловлена необходимостью фиксирования письменного текста в графической форме, что дает возможность неоднократного обращения к одному и тому же тексту, корректировки и редактирования с целью получения удовлетворяющего создателя окончательного варианта. Для сравнения, корректирование устной речи, согласно общепринятым требованиям современной лингводидактики, целесообразно только после акта говорения, что требует особых форм фиксации устной речи.

2. **Эксплицитность**, как специфическая черта письменного текста, обуславливает передачу всех смыслов и интенций автора, главным образом, лингвистическими средствами. Невозможность использования характерных для устной речи экстралингвистических средств, которые оказывают дополнительную поддержку пониманию устной речи слушателем, делает необходимой целенаправленную работу с планом выражения текста с целью получения более точных, свободных от двусмысленности, формулировок.

3. **Экономность** письменного текста проявляется по сравнению с устным текстом, для которого характерна большая языковая избыточность за счет уточнений, повторов, перифраза. Поэтому в учебном контексте требования к необходимому объему устной речи связаны с ограничением времени говорения, и темп речи может существенно влиять на объем устного текста. При создании письменного текста важно умение использовать оптимальные лексико-грамматические средства, необходимые для передачи

того или иного смысла. Отсюда важность установки на создание текстов четко определенного объема, выражаемого в количестве слов, и требования, которые предъявляются к большинству письменных работ академического свойства, включая письменные экзаменационные работы, аннотации и статьи для публикации.

4. **Дистанцирование**, под которым понимается отсутствие непосредственного партнера в акте письменной коммуникации, что обуславливает важность развития «когнитивной эмпатии», то есть умения принимать во внимание целевую аудиторию и рассматривать свой текст через призму его восприятия потенциальным читателем. Это обуславливает необходимость осознания студентами различий при создании отдельных письменных произведений для определенных адресатов и имеющихся средств достижения намеченных целей.

5. **Организация** письменного текста исключительно важна, так как тщательно организованный текст облегчает его понимание. У пишущего есть возможность и время, чтобы придать тексту целостность или когерентность, которая обеспечивает логическую последовательность изложения, а также сосредоточиться на грамматической и лексической когезии. В методическом аспекте это означает, что процесс создания письменного текста необходимо организовать как рекурсивный процесс с возможностью и необходимостью редактирования собственного текста, что и дает в результате развитие навыков качественной письменной речи.

6. **Медленный темп** создания письменного текста проявляется в том, что на написание текста уходит больше времени, чем на устно-речевой акт такого же объема содержания, который доводится до адресата одновременно с его производством. В методическом плане это означает обязательность введения с самого начала обучения академическому письму понятия «лимит времени» для выполнения задания, наряду с понятием «количество слов», в качестве критериев уровня сформированности навыка письма.

7. И последнее, не менее существенное условие для обучения письменной речи, – это **языковой стандарт**, то есть, особенности письменного дискурса в отличие от устно-речевого. Хотя навыки устно-речевой деятельности, несомненно, помогают в развитии навыков письма, письменная речь является самостоятельным видом коммуникации и требует целенаправленного формирования и овладения специфическими языковыми средствами. С этой целью необходимо представление студентам заранее подготовленного лингвометодического обеспечения, гарантирующего овладение спецификой письменного дискурса.

Овладение приемами переработки информации первичного текста

Обучение письму – это длительный процесс и в силу многоаспектности создания письменного произведения, и из-за разнообразия письменных жанров, актуальных в академической и профессиональной среде. Поэтому, чем раньше начинается обучение, тем выше вероятность овладения навыками письма в той степени, чтобы самостоятельно создавать письменные речевые сообщения. Поскольку студенты неязыковых направлений подготовки не

имеют специальной дисциплины по академическому письму, то логично предположить, что такое обучение следует органично встраивать в качестве компактных модулей в общий курс профессионального английского языка, интегрируя обучение письму с развитием других коммуникативных навыков, и, в первую очередь, чтения.

Уровень коммуникативной компетенции обучающихся в аспекте чтения способствует успеху работы по созданию такого типа вторичного текста как аннотация реферативного типа (АРТ), но при этом не является гарантией получения адекватного результата, так как задача компрессии текста в письменной форме сопряжена с количественными и качественными изменениями первичного текста, а это самостоятельная речемыслительная деятельность творческого характера. На этапе чтения сложные мыслительные операции направлены на антиципацию и на извлечение необходимой информации. На этапе письма полученная информация подвергается компрессии на семантическом и структурном уровнях, и результаты «сжатия» текста фиксируются в виде вторичного текста [3].

Модуль «Написание АРТ на основе газетной статьи» длительностью пять-шесть недель при одном двухчасовом занятии в неделю дает, как показывает практика, положительные результаты в группах с уровнем владения не ниже В1 по европейской шкале (CEFR): студенты усваивают специфику жанра АРТ, его структуры, начинают сознательно использовать типичные для аннотаций клише, понимают цели и способы редактирования, и получают первичный опыт оценки/самооценки письменного продукта. Достижение намеченных целей модуля оптимизируется, если на более ранних этапах иноязычной подготовки, предшествующих модулю, студенты знакомятся с приемами перифраза, обобщения и «сворачивания» текста через систему упражнений. Предварительное овладение техникой компрессии снимает часть проблемы на этапе взаимосвязанного обучения чтению и письму, когда при переработке содержания газетной статьи с целью написания АРТ происходит не просто сокращение объема текста, а формулирование вторичного текста своими словами и соответствующее изменение структуры текста [1].

Подход к «сжатию» информации будет варьироваться в зависимости от характера информации, рассматриваемой в статье. В самом общем плане, газетные статьи можно разделить на два типа: информационные и дискуссионные. Для целей обучения написанию АРТ это разделение полезно, так как подходы к компрессии этих типов отличаются. Сжатие информационной статьи может осуществляться линейно, когда информация последовательно сокращается и обобщается по ходу рассмотрения статьи, абзац за абзацем, и каждый смысловой отрезок/абзац перефразируется в одном полном предложении. В результате возникает набросок для будущей аннотации статьи, например, в виде маркированного списка рассматриваемых в ней аспектов, на основе которого и будет создаваться собственно аннотация [5].

При компрессии информации дискуссионной статьи целесообразнее нелинейный, иерархический подход, так как в этом случае необходимо четко дифференцировать факты и мнения. Поэтому для того, чтобы развернутая аннотация не распадалась на отрывочные, не связанные друг с другом высказывания, полезными являются приемы логической организации содержащейся в тексте информации, например, с помощью графических систематизаторов в виде таблиц, блок-схем или логико-смысловых карт.

Процесс анализа содержания статьи как первичного текста более эффективен в интерактивном взаимодействии студентов через прием вопросно-ответной формы при ранжировании информации: общее/частное, главное/дополнительное, причина/следствие и т.д. Однако прием вопросно-ответной формы стимулирует мыслительную деятельность только тогда, когда возникает потребность найти выход из познавательного затруднения, которое должно быть озвучено, сформулировано и выведено в область сознания, поскольку, пока не ясна проблема, постановка вопросов не может быть эффективной. В дискуссионной статье познавательное затруднение следует искать в необходимости дифференцировать факты и мнения, и логика поиска выхода из затруднения может быть в общих чертах следующей:

- констатация исходного факта/темы и возникающего на его основе предмета разногласий;
- выяснение сторон-участников дискуссии и различий их мнений;
- определение того, чью/какую позицию занимает автор статьи в отношении предмета дискуссии;
- Обнаружение аргументов, используемых автором для поддержки своей позиции.

Практика формулирования «качественных» вопросов располагает к активному речевому взаимодействию студентов с разным уровнем владения языком. Такие вопросы позволяют студентам проявлять индивидуальные особенности восприятия и интерпретации актуальной информации и в меньшей степени ощущать дискомфорт, который, как известно, испытывают более слабые, в языковом отношении, студенты. Поэтому прием вопросно-ответной формы стимулирует развитие навыка спонтанного говорения и внимательного слушания, обуславливая дополнительные эффекты взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности.

Обсуждение этих вопросов следует выстраивать таким образом, чтобы каждое утверждение студента подкреплялось ссылкой и цитированием того фрагмента текста, в котором находится подтверждение данного заявления. Для удобства ссылок можно пронумеровать абзацы. В этом случае обсуждение не только приобретает серьезный обоснованный характер, но и способствует более точному пониманию текста, так как прием цитирования в поддержку определенного утверждения открывает путь к исправлению возможной ошибки. Прием цитирования не только полезен с прагматической точки зрения, он позволяет осознать важность ссылки и точности передачи чужих мыслей, что вносит определенный вклад в решение проблемы плагиата.

Необходимость первоначально выявить факты, представленные в статье, не означает, что на этом этапе следует ограничиться только фактическими вопросами *Что, Кто, Где, Когда*. Естественными должны становиться вопросы на уточнение, на подтверждение, на полноту ответа, на дополнительную информацию, то есть те типы вопросов, которые ассоциируются с критическим мышлением, развитие которого обуславливает более глубокое понимание смыслов, скрывающихся за значениями слов, и более высокое качество познавательной деятельности. На фоне этих вопросов ссылки на первичный текст и цитирование фрагментов статьи приобретает особую ценность.

Два подхода к обучению письму

Имеются различные подходы к обучению письму как виду речевой деятельности. По одной из имеющихся классификаций (К. Hyland), выделяется письмо, ориентированное на конечный продукт, и письмо, ориентированное на процесс создания продукта. В основе первого варианта лежит рассмотрение и оценка готовых видов письменных работ определенного жанра, которые служат в качестве эталона для имитации при написании собственного конечного продукта. Внимание уделяется структуре текста, и основная подготовительная работа ведется по овладению лексико-грамматическими структурами письменного дискурса. Поскольку имитация является одним из приемов обучения, то задания даются на основе готовых текстовых образцов и письмо увязано с чтением. Типичными учебными заданиями являются упражнения на заполнение пропусков, завершение незаконченных предложений, на манипуляцию лексическими и лексико-грамматическими единицами. В своей основе этот подход ориентирован на учебную письменную практику, не являющуюся коммуникативной деятельностью [4].

Во втором случае обучение письму строится как творческий, по своему характеру, процесс порождения письменного текста, осуществляемый поэтапно, начиная от генерирования идей (мозговой штурм, составление семантической или логико-смысловой карты) и планирования содержания текста, до написания первоначального, промежуточного и конечного вариантов текста. Процессуальный подход характеризуется рекурсивностью, т.е. возможностью неоднократно возвращаться к предыдущим этапам работы с первичным и вторичным текстом и редактирование вторичного текста самостоятельно или с участием других студентов и преподавателя. Производимые при этом изменения и замены могут касаться не только отдельных слов и лексико-грамматических структур. Может изменяться содержание и структура текста с целью избегания повторов, изменения последовательности аргументов, объединения двух коротких предложений в одно или сокращения текста за счет отказа от некоторых деталей и большего обобщения информации.

В условиях ограниченности времени на обучение письму считается целесообразным использование комбинированного, или смешанного варианта, так как оба подхода имеют свои преимущества и ограничения.

Необходимо также принимать во внимание потребности и возможности студентов, а также различия в их познавательных стратегиях.

Редактирование промежуточного варианта аннотации

Какой бы подход ни выбирался, для целей формирования навыка автономного письма необходимо обучение студентов навыкам редактирования на примере своих и чужих текстов.

Будучи исключительно сложным видом речевой, следовательно, мыслительной деятельности, иноязычное академическое письмо процессуально должно иметь две четко дифференцированные фазы: фаза целенаправленной работы над содержанием должна всегда предшествовать фазе специально организованной работы над языковым оформлением. Методически это означает то, что сначала студентам дается установка на формулирование смысла высказывания теми языковыми средствами, которыми они владеют на момент письма. Имея первичный текст не только как источник содержания, но и его языкового оформления, студент воспользуется некоторыми имеющимися в тексте языковыми средствами даже при установке на формулирование вторичного текста своими словами (в первую очередь за счет ключевой и тематической лексики). На этапе редактирования внимание переключается на план выражения и в опоре на соответствующее лингвистическое сопровождение студент на практике осваивает приемы придания вторичному тексту свойств академического текста [3].

Работа по коррекции лексико-грамматической и стилистической стороны текста представляет собой важный этап обучения письму. Ему следует отводить достаточное время, так как именно на этом этапе происходит переход от того, что пишущий может сделать самостоятельно, опираясь на здравый смысл при выполнении задания и используя известные ему лексико-грамматические средства, к тому, как сознательно контролировать качественные изменения текста на уровне плана содержания и плана выражения. На этапе редактирования достижение цели зависит в значительной степени от того лингвистического сопровождения (в зарубежной методике для этого имеется термин *language scaffolding*), которое преподаватель предложит студентам. Это может быть оценочная рубрика с вопросами, отвечая на которые студент анализирует, в какой степени ему или его партнеру удалось добиться результата по отдельным критериям, предъявляемым к тексту аннотации. Это может быть список активных глаголов академического регистра, «языковые и оценочные клише» («в статье излагается», «автор рассматривает важную проблему», «особое внимание уделяется», «в заключение приводятся интересные выводы» и т.п.), или слов-связок для оформления смысловых отношений в тексте с целью достижения эффекта связанности текста [2].

Как и на этапе чтения газетной статьи, написание чернового варианта и его редактирование более результативны в интерактивной форме работы студентов в парах или небольших группах. Принимая во внимание новый вид работы с текстом, а так же, как правило, значительный разброс в уровне владения языком в учебной группе, необходимо периодически включать всех

студентов в групповое обсуждение промежуточных результатов. Варьирование этапов индивидуальной, парной, мини групповой и общей групповой работы позволяет балансировать между преимуществами и недостатками каждой формы, включая время от времени механизмы рефлексии, оценки и самооценки, тем самым постепенно формируя условия для усиления автономности студентов при создании письменных академических текстов.

При планировании занятия/занятий необходимо стремиться к их стратегической «законченности», то есть, чтобы занятие имело четкие и понятные студентам этапы работы и логическое завершение с четко сформулированным промежуточным/конечным результатом. С одной стороны, у студентов должно быть достаточно времени для осознанного овладения новыми видами работы с текстом. С другой стороны, важно, чтобы студенты учились выполнять заданный объем работы в определенном временном режиме. Идеальным мог бы быть электронный таймер, отсчитывающий время, остающееся до окончания занятия. При наличии соответствующего ТСО показания электронного таймера можно проецировать из компьютера на экран, так чтобы студенты могли сами контролировать выполнение очередного этапа. При работе над первым текстом желательно все основные этапы работы (от чтения до оценки/самооценки и рефлексии) распределить на два занятия, при возможности в течение одного-двух дней, чтобы не прерывать на длительное время целостный по своему характеру творческий процесс.

После того, как студенты успешно прошли и обсудили в групповой беседе все основные этапы чтения и письма при работе над первым текстом, они могут выполнять отдельные этапы в виде домашнего задания, например, актуализировать фоновые знания, просматривать статью до занятия и письменно отвечать на вопросы на понимание смыслов и интенций. Либо напротив, самостоятельно формулировать текст аннотации на основе схемы-наброска, созданного на занятии, или редактировать его в опоре на оценочную рубрику.

В таблице 1. представлена оценочная рубрика, предлагаемая студентами для анализа работ друг друга. Подчеркнем необходимость предварительного объяснения студентам смысла компонентов рубрики и демонстрации того, как пользоваться ею на конкретном примере, привлекая студентов к оценке и обсуждению вариантов улучшения качества текста-образца.

Таблица 1. Оценочная рубрика для студентов

SUMMARY EVALUATION SCORING RUBRIC

Read the questions and mark **YES**, **PM** (Partially Mastered) or **NO**. **YES** = 10 points, **PM** = 5 points, **NO** = 0 points. Make suggestions concerning the improvement of the text. Explain your point to your partner.

Content and Organization			
1. Does the summary begin with a reference to the source/author of information? - If you have the reference, point at it. If not, have a look together to decide how to begin.	YES	PM	NO
2. Does the first sentence contain the author's thesis? - If not, discuss the point with your partner and make changes.	YES	PM	NO
3. Do the following sentences of the summary develop the author's thesis by including the main supporting arguments? - How many of them can you identify in the order of importance? Are they sufficient?	YES	PM	NO
4. Are the details used to support the author's point? - If not, suggest omitting / including some of them.	YES	PM	NO
5. Is the summary written in one paragraph and not as a list of separate points?	YES	PM	NO
Language			
6. Does the writer paraphrase the original text by using his/her own words? - If not, make some suggestions.	YES	PM	NO
7. Does the writer use academic vocabulary and avoid contracted forms? - If not, circle contracted forms if they occur and make suggestions.	YES	PM	NO
8. Is the summary error-free (no grammar mistakes: tenses, prepositions, articles)? - If not, give a hand in correcting possible mistakes or consult the instructor.	YES	PM	NO
9. Does the writer use transition words correctly and efficiently to link the ideas logically? - Make suggestions if linking words may improve the flow of the text.	YES	PM	NO
10. Are the sentences of diverse structures and of varied length? - Make suggestions if some short sentences can preferably be joined.	YES	PM	NO

Total score: _____ out of 100

Очевидно, что модуль обучения написанию АРТ может заложить лишь основы необходимых навыков академического письма. Требуется их регулярное совершенствование в самостоятельном режиме, но с предусмотренными отчетами о проделанной работе, например, в формате индивидуального портфолио.

Новые формы самостоятельной коммуникативно-направленной работы по совершенствованию иноязычной профессиональной компетенции

открываются благодаря онлайн-версиям ведущих англоязычных средств массовой информации. Получив базовые навыки беспереводного чтения газетных статей и написания АРТ, студенты могут переходить не только к чтению статей определенной тематики, но и знакомиться, анализировать, оценивать комментарии по отдельным значимым публикациям в онлайн-блогах авторов статей. Задания на выбор каждым студентом наиболее интересного комментария для обсуждения в аудитории пользуются большой популярностью у студентов, так как обуславливают естественную среду для содержательной дискуссии и заинтересованного обмена мнениями.

В перспективе следует стимулировать студентов на реальное участие в обсуждении проблем, поднимаемых авторами статей на профессиональную тематику через написание студентами собственного комментария. Так как выход в аутентичную, виртуальную по форме сферу коммуникации связан с высокими психологическими, социальными, межкультурными и, естественно, языковыми барьерами, создание блога учебной группы может рассматриваться как промежуточный этап в становлении профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции. Заранее спланированные задания по определенному графику могут включать написание своего комментария по прочитанной статье, а также краткого отзыва на комментарий одного из сокурсников.

В заключение особо подчеркнем, что специфика предложенной методики по взаимосвязанному обучению академическому чтению и письму базируется на когнитивно-коммуникативном подходе к овладению языком, при котором иностранный язык рассматривается и как средство коммуникации (устной и письменной), и как средство познания в профессиональной области (цели чтения и переработки первичного текста). Когнитивно-коммуникативный подход в обучении письму открывает дополнительные возможности для более тесной интеграции дисциплины «Иностранный язык» с общеобразовательными дисциплинами студентов-нелингвистов и тем самым повышает роль иностранного языка в формировании профессиональных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М.: Высшая школа, 1985. – 127 с.
2. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – С.154- 156.
3. Цибина О. И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом ВУЗе (английский язык): Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд.пед.наук – Москва, 2000. 20 с.
4. Hyland K. Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 2-13.
5. King J.M. Teaching Summarizing: [Electronic resource]. – 2010. URL: <http://www.jorabek.com/community/> (дата обращения: 10.04.2010).
6. Ur P. A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – P.159-163.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Рассматриваются особенности формирования лексических навыков у учащихся старшей ступени среднего образования и студентов неязыковых вузов. Отмечается определенное количество проблем в овладении лексическими навыками на основании данных анализа работ ЕГЭ. Объясняются причины появления лексических ошибок, рассматриваются способы их устранения. Предлагаются практические рекомендации по обучению лексике и преодолению трудностей при создании продуктивного и непродуктивного лексического запаса.

Ключевые слова: лексический навык; лексическая единица; словообразование; устойчивые словосочетания; синонимия, контекст; продуктивные речевые умения.

В настоящее время основной формой государственной итоговой аттестации выпускников школ Российской Федерации, а также вступительных испытаний в высшие учебные заведения является Единый государственный экзамен (ЕГЭ). ЕГЭ по иностранному языку не является обязательным для всех выпускников средних образовательных учреждений. При поступлении в технические и другие неязыковые ВУЗы не все абитуриенты выбирают иностранный язык в качестве одного из итоговых экзаменов. Поэтому преподавателям иностранных языков в неязыковых ВУЗах приходится проводить дополнительное тестирование для определения уровня владения иностранным языком. Представляется логичным использовать для этих целей формат ЕГЭ с его стандартизированными заданиями и единой методикой оценивания. Следует также учитывать, что для дифференциации экзаменуемых по уровням владения иностранным языком в пределах, сформулированных в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования по иностранным языкам, во все разделы включаются наряду с заданиями базового уровня задания более высоких уровней сложности [3].

За время существования ЕГЭ по английскому языку (с 2006 г.), накопилось достаточное количество данных, чтобы провести анализ результатов. В результате анализа обнаруживается большое количество ошибок, которые выпускники школ допускают в лексико-грамматической части, т.е. в разделе «Грамматика и лексика».

Раздел «Грамматика и лексика» в формате ЕГЭ включает три текста с 20 заданиями, из которых 13 заданий с кратким ответом и 7 заданий с

выбором одного правильного ответа из 4 предложенных. Следует обратить внимание на то, что экзаменуемым предлагаются связные тексты, что позволяет решать лексико-грамматические задачи в условиях контекста. Для этого экзаменуемые должны хорошо ориентироваться в установлении лексико-грамматических связей, а также в сочетаемости лексических единиц.

Второе задание раздела «Грамматика и лексика» (B11-B16) является лексическим заданием на словообразование. Целью задания является проверка владения различными способами словообразования, умения определить необходимую часть речи, а также знания смыслообразующих аффиксов. В данном задании дается связный текст с шестью пропусками. При проверке задания учитывается не только словообразовательная, но и лексическая точность ответа,

В третьем задании раздела «Грамматика и лексика» дается связный текст с семью пропусками. Для каждого пропуска предлагается четыре варианта ответа, из которых только один является правильным. Целью задания является проверка умения использования лексики в коммуникативном контексте с учетом специфики:

- форм одного слова и слов, близких по написанию и звучанию;
- значений одного слова и его синонимов, антонимов и омонимов;
- норм лексической сочетаемости, принятых в английском языке.

При выполнении раздела 3 ЕГЭ «Грамматика и лексика» следующие лексические ошибки являются типичными для учащихся. Это, прежде всего, ошибки на словообразование. Наиболее часто встречается образование от опорных слов однокоренных слов не той части речи, которая требуется по контексту. С этим же связано и наличие орфографических ошибок (*valueable, importent*), которые рассматриваются как ошибки в словообразовании. Также учащиеся часто образуют несуществующие слова (например, *difficultness* вместо *difficulty*). Много ошибок учащиеся делают при использовании отрицательных префиксов (*unhonest, inhonest*). Типичной также является ошибка, когда вместо заполнения пропуска словом с отрицательным префиксом учащиеся употребляют или опорное слово без изменения, или слово, образованное с помощью суффикса (*honestly, honesty* вместо *dishonest*), что говорит о непонимании контекста. Встречается также много ошибок на употребление фразовых глаголов. Фразовые глаголы вызывают большие трудности у учащихся, что объясняется чужеродностью данного явления для русского языка.

Следует также отметить, что лексические ошибки часто встречаются при выполнении четвертого раздела ЕГЭ «Письмо». Однако данный материал требует отдельного анализа, который целесообразно проводить в контексте изучения овладения продуктивным умением письменной речи.

Таким образом, анализ выполненных работ ЕГЭ наглядно показывает недостатки в сформированности лексического навыка у выпускников средних общеобразовательных учреждений.

Лексический минимум выпускников полной средней школы при профильном обучении составляет не менее 1600 лексических единиц, при базовом обучении – 1400 единиц [5]. При этом речь идет об активном вокабулярии, т.е. о словарном запасе учащихся, который позволяет им осуществлять все виды речевой деятельности, как продуктивные, так и рецептивные. Что касается пассивного словарного запаса, его объем не специфицируется. В то же время, с появлением разнообразных заданий для проверки умения чтения роль пассивного вокабуляра значительно возросла. При условии отсутствия у учащихся времени (и желания в большинстве случаев) читать объемные тексты на английском языке дома, преподаватель должен обеспечить увеличение объема словаря учащихся без опоры на художественную литературу, что было характерно для методик, практиковавшихся в советское время.

Из этого следует, что на практике преподаватель должен больше времени и усилий вкладывать в формирование лексического навыка, как простого (элементарного) – на уровне отдельных слов, так и комплексного – на уровне употребления лексических единиц в контексте. Этот процесс происходит в течение всего периода обучения в средней школе и продолжается в ВУЗе. При этом в выпускном классе средней школы, как и в группах студентов неязыкового ВУЗа, новые лексические единицы вводятся в минимальном количестве, так как основной материал программы уже усвоен. В соответствии с требованиями лексико-грамматической части ЕГЭ необходимо тренировать специфические языковые навыки, которые помогут учащимся выполнить задания на словообразование и сочетаемость слов. Кроме того, большое внимание уделяется продуктивному речевому умению письма, где учащиеся должны продемонстрировать владение разнообразной лексикой для выражения своих мыслей, а также использовать определенное количество регламентированных лексических единиц.

Обучение лексике, как известно, включает в себя следующие этапы. Первый этап – введение лексики. Этот этап состоит из двух частей – предъявление или презентация лексической единицы и ее семантизация. Второй этап – отработка лексики. Он состоит из первичной отработки и закрепления. Третий этап – вывод в речь. Это этап употребления или практики в общении в соответствии с языковыми требованиями и коммуникативными задачами [2].

Личный опыт автора в работе с учащимися выпускного класса средней общеобразовательной школы 1234 с углубленным изучением английского языка позволяет предложить определенную методику при работе с лексикой. Важной частью данной методики является ведение учащимися учебных словарей. В школе 1234 давно и, на наш взгляд, успешно работает специальный подход к ведению словарей, разработанный в процессе сотрудничества школы 1234 с издательством Макмиллан.

Словари оформляются следующим образом.

Учащиеся рисуют таблицу на развороте тетрадного листа:

Таблица 1. Форма для ведения учебного словаря

Word	Definition (translation)	Derivatives, Synonyms, Antonyms	Collocations	Example

Значение слова выписывается в виде дефиниции, что предпочтительнее перевода. Перевод можно выписывать в отдельных случаях, когда дефиниция слишком длинна или трудна для понимания. Далее выписываются словообразовательные формы, что дает возможность ознакомиться с целым лексическим «гнездом» данной словарной единицы. Дополнительным преимуществом работы по нахождению однокоренных слов является то, что учащиеся систематизируют свой лексический запас, пусть даже в некоторых случаях пассивный, с точки зрения частей речи. Как известно, задания на словообразования в ЕГЭ предполагают, что учащиеся легко ориентируются в частях речи, на самом же деле это не всегда так. Поэтому стимулировать учащихся к самостоятельной работе с различными частями речи необходимо.

В этой же графе можно отметить синонимы или антонимы, если они существуют. Некоторые слова легче запоминаются парами, противоположность лексических значений может быть основой для некой мнемонической связи или ассоциации. Очень важной является также графа коллокаций, или устойчивых словосочетаний. Их учащиеся по возможности находят в словаре. Эта работа позволяет узнать, как данная лексическая единица используется в естественной речи, продемонстрировать ее сочетаемость с другими словами. Наконец, последняя графа служит для демонстрации использования лексической единицы в предложении. Примеры могут быть выписаны из словарей или придуманы учащимися, при условии достаточного владения языком. Рассмотрим в качестве примера работу над двумя лексическими единицами – глаголом *to bore* и прилагательным *weird*:

Таблица 2. Примеры заполнения учебного словаря

Word	Definition (translation)	Derivatives, Synonyms and Antonyms	Collocations	Example
to bore (v)	to tire or make weary by being dull or repetitious	boredom (n), boring (adj), bored (adj) bore (n) ant: to enjoy (oneself)	to bore smb to death	A man has no unlimited privilege to bore other people
weird (adj)	strange or bizarre	weirdly (adv), weirdness (n) syn: bizarre, very strange ant: normal, regular		She has some weird ideas.

Из приведенного примера видно, что для заполнения всех граф требуется довольно кропотливая работа. Учащиеся, выписывая определения слов, часто сталкиваются с необходимостью сокращать или упрощать их, что учит их находить главное и кратко формулировать свои мысли. Первое слово – глагол *to bore* – имеет довольно сложное определение. В идеале учащиеся должны разобраться в этом определении и посмотреть в словаре значения новых слов. Скорее всего, большинство учащихся этого не сделают. Однако, зная перевод данного глагола, поскольку однокоренное прилагательное *boring* хорошо известно учащимся, они смогут понять и определение. Таким образом, развивается языковая интуиция, увеличивается вероятность узнавания слов, входящих в определение, т.е. пассивный словарный запас учащихся. Что касается второго слова – *weird* – оно определяется при помощи синонимов. Даже на примере всего двух слов видно, что учащиеся знакомятся с разными способами семантизации, в данном случае – объяснение и подбор синонимов.

Следующая трудность при определении слова заключается в том, что в английском языке широко представлена омонимия. Очень часто словарные статьи дают несколько различных значений одного и того же слова. В нашем примере словарь дает 6 значений для слова *weird*. Прежде всего, учащиеся должны выбрать значения соответствующей части речи. В данном случае, нас интересует прилагательное. Для прилагательного *weird* в словарной статье имеется 3 значения. Одно из них дается с пометкой «*archaic chiefly Scot.*», что дает учащимся основания немедленно его отбросить. Два других определения вполне равнозначны. Учащиеся должны выбрать то, которое подходит тематически, по контексту. Все задания для работы со словарем даются в ходе изучения определенных тем. Например, слово *weird*

появляется в учебнике Laser B1 во 2 модуле, который называется “The Weird and the Unexplained” [1].

Учащиеся читают текст о странных и необъяснимых событиях. Все уроки модуля построены таким образом, что данная тема лежит в основе всех текстов или отдельных предложений, которые встречаются в упражнениях. Поэтому учащиеся понимают, что подходящим в данном контексте значением будет значение № 2, т.е. «странный, непонятный». Такой анализ развивает у учащихся аналитическое мышление, а также является хорошей тренировкой для выполнения заданий на чтение в формате ЕГЭ (или любом другом). Кроме того, учащиеся знакомятся с различными регистрами языка: они встречают не только стилистически нейтральные слова, но и слова, окрашенные стилистически (в данном случае архаизм).

Самая большая графа – третья. Прежде всего, учащиеся находят однокоренные слова, в идеале те, из которых вводимая лексическая единица была образована. Т.е. учащиеся находят и анализируют целое «гнездо» лексических единиц (family). Степень освоения учащимися лексических единиц, входящих в данное «гнездо» или «семью» разная. Рассмотрим наш пример. К слову to bore выписаны следующие производные слова: boredom (n), boring (adj), bored (adj), bore (n). Как уже упоминалось, прилагательное boring уже хорошо усвоено учащимися, т.е. входит в их активный вокабуляр. Прилагательное bored обладает меньшей частотностью. Учащиеся знают это слово, могут работать с ним в учебном материале (упражнениях, текстах), но не стремятся использовать в речи. Существительное boredom усвоено большинством учащихся только в степени пассивного узнавания. Что касается существительного a bore оно неизвестно учащимся и требует отдельного объяснения. Таким образом, учащиеся, выписывая все производные слова, анализируют состав слов, словообразовательные суффиксы и способы словообразования.

При анализе данной графы таблицы преподаватель может столкнуться с необходимостью корректировки степени усвоения учащимися того или иного слова. При этом задачи могут быть разные. При подготовке к ЕГЭ необходимо учитывать задания на словообразование, следовательно, первые три слова (boring, bored, boredom) должны быть хорошо усвоены, хотя бы на уровне письменной речи. Что касается последнего слова (a bore) задача преподавателя ввести его в пассивный словарь учащихся.

Следующий тип слов, которые учащиеся записывают в словарь, это синонимы. Работа над синонимами является очень трудоемкой, требует тщательной подготовки преподавателя и больших временных затрат. Не всегда поурочное расписание может включать работу над синонимами в достаточном объеме. Поэтому на данном этапе, при составлении словаря, ведется лишь первичная, «поверхностная» работа с синонимией лексической единицы. Учащиеся выписывают синонимы, встречающиеся в общем словаре, не пользуясь специальными словарями, записывают уже известные им синонимы или выписывают синонимы из текстов учебника, но только по текущему материалу.

Такая работа активизирует память, развивает аналитическое мышление, способствует созданию ассоциаций, которые облегчают запоминание лексических единиц [4]. Специальная задача найти как можно больше синонимов не ставится. То же можно сказать и про антонимы. Задача учащихся – подобрать наиболее очевидные антонимы, не тратя на это много времени и сил. Как видно из приведенных выше примеров, для слова *weird* выписаны только два синонима. На самом деле их можно найти гораздо больше, но они или не являются употребительными, или не принадлежат к нужному нам регистру языка и будут представлять избыточную информацию, которую учащиеся не смогут усвоить. Для глагола *to bore* выписан только один антоним, синонимы же не выписаны вообще. Подбор синонимов в данном случае будет отдельной лингвистической задачей, не соответствующей нашим целям – овладение учащимися лексическими навыками в определенном объеме для использования в устной и письменной речи, которые могут быть проверены тестами определенного формата.

Следующая графа содержит устойчивые словосочетания или коллокации. Употребление устойчивых словосочетаний является необходимым условием овладения языком [6]. Здесь, однако, может возникнуть следующая трудность. Учащиеся, не найдя в словаре подобных словосочетаний, придумывают их сами. Очевидно, что такие действия абсолютно бессмысленны. Суть данного задания именно в том, что учащиеся находят пример естественного употребления слова, а не искусственно созданного носителями другого языка с учетом разницы в мышлении, межязыковой интерференции, недостаточным уровнем владения языком и т.п. Большинство коллокаций являются идиоматическими, их возникновение связано с языковыми и историческими факторами, не известными и не понятными нам. Поэтому данная графа словаря заполняется только в том случае, если учащиеся находят устойчивое словосочетание в словаре. При этом допускается использование специальных словарей, например, *Macmillan Collocations Dictionary*. В нашем примере специальные словари не использовались. К глаголу *to bore* словарь *Collins Cobuild* [7] дает устойчивое словосочетание *to bore to death*, которое легко запоминается учащимися, так как не содержит незнакомых слов и имеет аналогию в русском языке. К слову *weird* общий словарь не дает никаких коллокаций, поэтому данная графа не заполнена.

В последней графе учащиеся приводят примеры предложений, в которых используется данное слово. Как известно, предложения составляются при первичной отработке новой лексической единицы. Учащиеся демонстрируют понимание лексического значения, выбрав подходящий пример из нескольких, приведенных в словаре. Часто, однако, учащиеся ошибаются. Если слово имеет несколько значений, дефиниция может быть выписана для одного значения, а пример – использовать слово с другим значением. Бывает также, что учащиеся записывают дефиницию для одной части речи, а пример – для другой. Внимательная работа с примерами учит анализировать лексический материал, способствует запоминанию. При

этом учащиеся могут продемонстрировать самостоятельность и придумать свой собственный пример.

В приведенных выше примерах для выбранных нами слов можно заметить, что предложения составлены в разных языковых регистрах. Первый пример – со словом *to bore* – выписан из словаря и использует книжную, официальную лексику. Такой текст не мог бы быть составлен учащимися, все слова в нем понятны, но только на рецептивном уровне. Второй пример – со словом *weird* – также выписан из словаря, но он мог бы быть составлен и самими учащимися. Все слова входят в продуктивную часть вокабуляра учащихся, стиль – разговорный или неформальный, что определяется особенностями употребления самого слова *weird*. Преподавателю необходимо следить, чтобы учащиеся не выполняли данное задание автоматически, выписывая непонятные примеры из словаря. Опыт показывает, что учащиеся склонны составлять примеры самостоятельно, что подразумевает некоторую творческую составляющую работы со словарем. Попутно учащиеся отрабатывают грамматические навыки, что также очень важно.

Такие учебные словари учащиеся ведут на протяжении всех лет обучения в средней и старшей школе. Нет никаких препятствий для ведения учебных словарей подобного рода и студентами вузов. Словари составлены таким образом, что они не просто являются справочным материалом, с которым учащиеся могут сверяться при подготовке к тестам или при повторении. Конечно, это функция также присутствует, но она не является единственной. Работа над словарями рассмотренного типа способствует усвоению новых лексических единиц, обеспечивает их понимание и запоминание. Как уже говорилось, при этом развиваются и другие навыки, необходимые для овладения всеми аспектами языка.

Рассмотрим теперь, как данные словари интегрируются в общий объем работы с лексическим материалом. Как известно, традиционно такая работа ведется на основе тематического отбора. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть одну из тем, предлагаемых для изучения в выпускном классе средней общеобразовательной школы.

В качестве примера выберем тему «Спорт». Обычно лексические единицы по теме «Спорт» вводятся и отрабатываются вместе с лексикой по темам «Свободное время», «Хобби», «Развлечения» и т.п. Однако опыт показывает, что учащиеся не могут правильно рассказать, каким видом спорта они занимаются и как они это делают. Это связано с наличием большого количества коллокаций и специальной лексики на тему «Спорт». Поэтому представляется целесообразным отдельно выделить эту тему и произвести отбор лексических единиц, дающий возможность охватить популярные среди наших детей виды спорта.

Сначала необходимо рассмотреть лексику, связанную со спортом вообще, независимо от конкретного вида. Как правило, лексика по теме «Спорт» вводится, начиная с младших классов средней школы, поэтому семантизации большей части лексических единиц не требуется. После

предъявления лексических единиц можно приступить к заполнению уже описанных учебных словарей учащихся.

В старших классах, как уже было сказано, лексические единицы часто предъявляются повторно. Следовательно, вторая графа (Definition) может быть заполнена кратко, т.е. вместо подробного определения на английском языке учащиеся могут написать перевод. Наиболее важное значение приобретает четвертая графа (Collocations), так как усвоение лексической единицы подразумевает ее использование во взаимосвязи с другими лексическими единицами. Использование устоявшихся выражений (коллокаций) делает речь грамотной и естественной. Рассмотрим в качестве примера слово sport. Естественно, определения в данном случае не требуется:

Таблица 3. Пример к слову sport(s)

Word	Definition (translation)	Derivative, synonym, antonym	Collocation	Example
Sport(s)	Спорт, вид спорта	Sportsman sportswoman Sportsperson Sporty Sports (adj.)	To play (a) sport(s), To do (a) sport(s) To take up (a) sport(s) To go in for sport(s) Amateur sport	If I did any sport at all, I would go in for swimming.

В данном случае мы видим разнообразие вариантов для передачи русского словосочетания «заниматься спортом». Следует также отметить, что выражение ‘to go in for sport(s)’ употребляется, когда имеются в виду серьезные, регулярные занятия спортом, тогда как выражение ‘do sport(s)’ употребляется в более общих случаях. Результатом данной работы является создание учащимися семантического поля, которое можно представить в виде диаграммы.

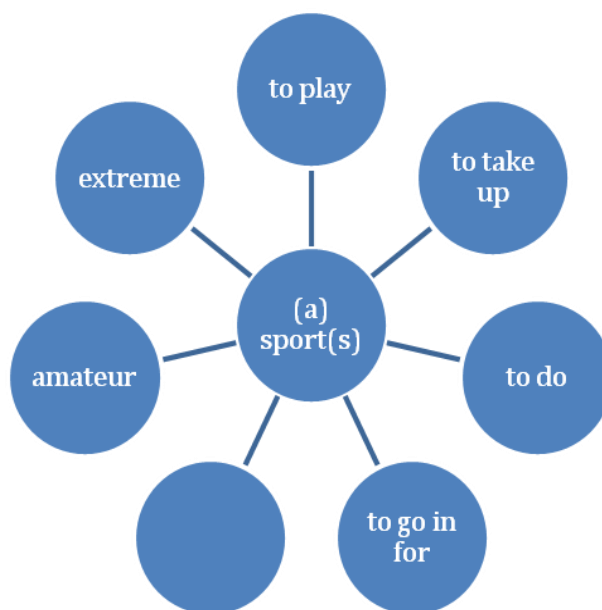


Рис.1. Семантическое поле слова *sport(s)*.

Как видно, диаграмма «открыта», учащиеся могут добавлять туда столько словосочетаний, сколько они сочтут нужным. Например, мы добавили еще выражение «экстремальные виды спорта» – ‘extreme sports’.

Подобным образом необходимо отработать следующие лексические единицы:

- 1) тренироваться – to practise, to train, to exercise, to work out;
- 2) тренировка – training, workout, practice;
- 3) счет – score;
- 4) очко (в счете) – point, выиграть очко – to score a point;
- 5) выиграть – to win, to beat (one’s opponent), to defeat (one’s opponent);
- 6) проиграть – to lose;
- 7) ничья, сыграть в ничью – draw, to draw;
- 8) противник – opponent;
- 9) судья – umpire, referee;
- 10) спортивная площадка – court, course, pitch, ground, field;
- 11) разминка – warm-up;
- 12) лидер – leader;
- 13) тот, кто на втором месте – runner-up;
- 14) рекорд – record, побить рекорд – to break a record, установить – to set up;
- 15) болеть – to support ; to be a fan;
- 16) зрители – viewers;
- 17) спортивный костюм – tracksuit;
- 18) кроссовки, спортивная обувь – sports shoes, running shoes, trainers (бр.), sneakers(амер.).

Рассмотрим еще один пример – существительное score (счёт). Глагол to score можно записать в словарь отдельно, так как у него также много особенностей:

Таблица 4. Примеры: существительное *score*, глагол *to score*

Word	Definition (translation)	Derivative, synonym, antonym	Collocation	Example
Score	The number of points, that someone gets in a game	To score (v) Scoreboard Syn.: result	To keep score By a score Close score	The latest score was 4-2 to United.
To score	To gain a point in a game or sport	Score (n)	To score a goal To score a point To score a run	No one scored in the first half.

В качестве иллюстрации к данной таблице можно составить следующую диаграмму на Рис.2 :

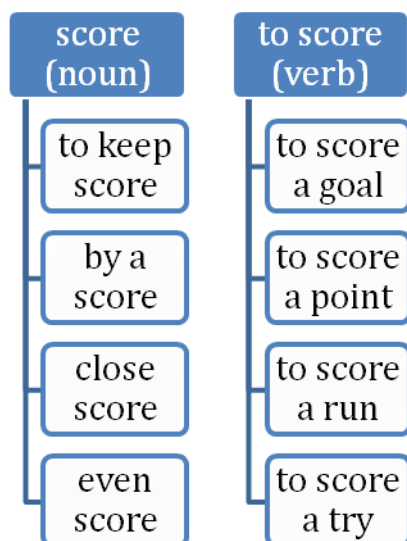


Рис. 2. Диаграмма к Таблице 4.

Рассмотрим теперь лексику, связанную с конкретными видами спорта. Необходимо определить, какие виды спорта популярны в нашей стране. Это футбол, баскетбол, волейбол, хоккей, теннис, настольный теннис, фигурное катание, конькобежный спорт, велосипедный спорт, легкая атлетика, гимнастика, художественная гимнастика, плавание, плавание с маской, дайвинг, сёрфинг,

лыжный спорт, горнолыжный спорт, сноубординг, бокс, борьба, восточные единоборства, гольф.

Для отбора лексических единиц можно воспользоваться следующей схемой: 1. Общие выражения. 2. Кто участвует. 3. Где происходят занятия. 4. Оборудование. 5. Кто судит.

Изобразив данную схему в виде таблицы, можно последовательно и аккуратно ее заполнить. Рассмотрим несколько примеров в Таблице 5.

Таблица 5. Виды спорта

Вид спорта	1	3	4	5	6
Football	To play	Footballer (Goal-keeper, forward, midfielder, fullback)	Pitch, ground, field	Ball, gate	Referee, linesman

Basketball	To play	Basketball player, forward, guard	Court	Ball, basket, hoop	Referee
Athletics, track, track and field	To do	Athlete	Track, stadium, athletic hall	-	Judge, time keeper

Заполнив таблицу, необходимо отработать лексические единицы, находящиеся в каждой графе. Учащиеся составляют устные и письменные примеры, выполняют тренировочные упражнения. Очевидно, что количество лексических единиц, относящихся к тому или иному виду спорта, можно увеличивать или сокращать в зависимости от уровня учащихся.

В заключение работы над данным тематическим разделом можно предложить учащимся выполнить задания С1 или С2 раздела «Письмо» ЕГЭ. В этот раздел входят следующие задания: написание личного письма и написание эссе с элементами рассуждения. Для студентов ВУЗов можно использовать другие творческие задания, как письменные, так и устные.

Подводя итог всему написанному в данной статье, следует отметить, что при всем многообразии лексики и невозможности построения стройной системы формирования лексических навыков сделана попытка создать работающий подход, дающий положительные результаты. Кроме того, данный подход позволяет учащимся систематизировать знания, умения и навыки, полученные во время обучения в школе и ВУЗе, а также активировать у учащихся желания самостоятельно использовать английский язык, расширяя и обогащая словарный запас.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малкольм Манн, Стив Тейлор-Ноулз. Laser B1+. - Макмиллан, 2010. – 192 с.
2. Махмурян К.С. Обучение лексической стороне речи. В кн. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность (под ред. Миролюбова А.А.). – М.: Изд.Титул, 2010. – 464 с.
3. Новые государственные стандарты по иностранному языку 2-11 классы. – М.: АСТ Астрель, 2004. – 93 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: АСТ Астрель, 2010. – 240 с.
5. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. – М.: Дрофа, 2009. – с. 221.
6. Michael Lewis. The Lexical Approach. - HEINLE CENGAGE Learning, 2009. – 400 с.
7. Collins Cobuild Dictionary. – HarperCollins Publishers, 2006. – 1769 с.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПЕРИОД РАННЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблемам формирования навыков письменной речи на английском языке у выпускников начальной школы. В статье приводятся данные эмпирического исследования, указывающего на несформированность данного вида речевой деятельности у большинства участвовавших в тестировании учеников 4-х классов общеобразовательных школ. Обосновывается потребность введения в образовательный процесс начальной школы развивающей методики обучения письменной речи.

Ключевые слова: раннее иноязычное обучение; развивающее обучение; концепция Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова; письменная речь; написание письма; начальная школа; речевые упражнения.

Произошедшие в последнее десятилетие изменения в области государственной политики в образовании, касающиеся преподавания иностранных языков, вывели на передний план проблему качества обучения. Безусловно, общественное внимание было сконцентрировано в большей степени на качестве обучения в старшей школе, что представляется логичным, так как ЕГЭ по иностранным языкам дал возможность учащимся, родителям, учителям и общественности в масштабе страны судить об уровне владения ИЯ. Параллельно в отечественной методике обучения ИЯ стала детально исследоваться проблема раннего обучения ИЯ, при этом важно отметить, что данные исследования проводились и ранее, но в контексте модернизации общего образования они приобрели значительно более масштабный характер. Идея об обязательном изучении предмета «Иностранный язык» в начальной школе во всех общеобразовательных учреждениях стала логическим продолжением исследований методистов, теоретически обосновавших полезность изучения ИЯ для формирования вторичной языковой личности. В 80 и 90-е годы эта идея получила применение в профильных школах с углубленным изучением иностранных языков. Таким образом, все без исключения учащиеся получили более благоприятные условия для изучения ИЯ, а методическая наука – новый объект для проведения прикладных исследований.

Современная методика обучения ИЯ определяет начальный этап обучения как один из наиболее важных периодов изучения иностранного языка. В методической литературе он выделяется не только как базовый этап обучения ИЯ, но и как независимый учебный период, во время которого учащиеся должны практически овладеть иностранным языком на базовом уровне, тем самым у них должна сформироваться начальная иноязычная

коммуникативная компетенция. Таким образом, на смену пропедевтической модели раннего иноязычного обучения пришла практико-ориентированная модель обучения, что получило свое отражение как в тексте ФГОС начального общего образования, так и примерных образовательных программах: «Согласно утвержденному «Стандарту начального общего образования по иностранному языку» иностранный язык вводится как обязательный учебный предмет со второго класса во всех типах общеобразовательных школ...»[5: 4].

Несмотря на все более очевидное декларирование *прагматических* целей обучения иностранному языку в начальной школе в регулирующих документах и методической литературе, предмет «иностранному языку», безусловно, является средством для развития когнитивных способностей и формирования личности учащегося. В основу развивающей парадигмы обучения легли как теория речевой деятельности А.А. Леонтьева, развитая в идею возможности формирования вторичной языковой личности на основе развития коммуникативных умений учащегося [Леонтьев, Халеева и др.], так и идеи культурологической концепции Краевского – Лернера [3]. Следуя выводу З.Н. Никитенко о значимости культурологической концепции Краевского - Лернера, стоит согласиться с тем, что содержание начального иноязычного образования трактуется как методическая модель социального опыта [3]. Таким образом, подчеркивается одно из важнейших методических условий обучения в начальной школе: учебные материалы должны являться опорой для развития коммуникативных умений учащихся, у которых в процессе обучения развиваются необходимые личностно-коммуникативные качества, и происходит рефлексия получаемых личностных результатов.

В настоящее время методическая наука в области раннего иноязычного обучения находится на стадии обобщения опыта обучения билингвов, развивающих технологий, фасилитативных методик, а также изучения эмоционально-мотивационной сферы учащихся. Таким образом, данные сферы исследования служат точками опоры для формулирования новой системы раннего обучения ИЯ. Поэтому основную задачу методической науки в области раннего иноязычного обучения можно сформулировать следующим образом: *раннее обучения ИЯ должно быть эффективным, то есть дающим возможность ученикам достигать определенного уровня речевой компетенции.*

Современная методика раннего обучения ИЯ основана на принципах и технологиях компетентностного подхода. На уровне раннего обучения ИЯ можно говорить о 3 базовых компетенциях, необходимых для успешного перехода на следующую ступень обучения:

- 1) Языковая (Лингвистическая).
- 2) Речевая (Коммуникативная).
- 3) Учебная (специальные учебные умения, общеучебные умения и универсальные учебные действия).

Исходя из приведенной классификации, становится понятно, что начальное языковое образование хоть и рассматривается как первый,

полноценно завершённый этап лингвистического цикла в школе, однако при этом достаточно много времени должно отводиться на отработку базовых языковых навыков и общеучебных умений для продолжения дальнейшего языкового образования. При этом из-за психических особенностей учащихся, достижение целей социокультурного компонента рассматривается как **первичная осведомленность**.

В настоящее время все большее внимание приковывают к себе исследования, содержащие числовые показатели успешности обучения. Автор данной статьи, используя методику Е.Н. Солововой «Итоговая аттестация. Английский язык», разработал тестирование, направленное на проверку уровня сформированности языковой и речевой компетенции выпускников начальной школы. Тестирование проводилось в мае 2012 года в 2 общеобразовательных школах г. Москвы, количество принявших участие в тестировании школьников – более 70 (47 работ учитывалось в исследовании из-за некомплектности некоторых тестовых материалов). Полученные данные подтвердили выводы многих отечественных методистов о том, что результативность раннего иноязычного обучения является недостаточной, особенно это касается двух важных речевых умений: **чтения и письма**. Порогом успешности признается уровень в 40% выполненных заданий. Задание на письмо заключалось в написании письма по образцу и оценивалось по критериям. Итак, результативность обучения чтению и письму в данной выборке учащихся следует признать неудачной, поскольку ученики продемонстрировали следующие результаты:

1) Чтение – 47% учащихся выполнили более 2 заданий из 5

2) Письмо – 25% учащихся справились с коммуникативной задачей и оформлением задания (были оценены положительно в более чем 2 критериях из 5)

Полученные результаты красноречиво говорят о том, что практика обучения по-прежнему перегружена языковыми упражнениями, а речевая тренировка происходит на уровне применения без достаточной предварительной практики (условно-речевые упражнения), во время которого должен быть выработан речевой навык через многократное воспроизведение соответствующих действий и операций с учебным материалом. Данную мысль подкрепляет вывод Г.В. Роговой, И.Н. Верещагиной и Н.В. Языковой о важности среднего этапа работы с учебным материалом: «В практике обучения, к сожалению, тренировке уделяется недостаточно внимания. Учитель слишком поспешно переводит учащихся от ознакомления к применению, тем самым обучаемому не обеспечивается реализация полученных знаний»[2].

Все вышесказанное подтверждает необходимость разработки новой системы раннего иноязычного обучения (РИО). В настоящее время уже начался процесс комплексного исследования данной проблематики, результатом которого стала разработанная концепция РИО – теории и технологии раннего развивающего иноязычного обучения З.Н. Никитенко. Серьезным достижением данной теории является комплексно-обобщающий

подход к реализации процесса эффективного коммуникативного обучения при обеспечении комфортных психологических условий для учащихся.

Несмотря на теоретическую разработанность и практическую достоверность эффективности технологии раннего развивающего обучения, методы и приемы данной педагогической системы нуждаются в конкретизации, особенно в части обучения продуктивным речевым умениям на завершающем этапе обучения в начальной школе, так как это проблема является наименее теоретически разработанной. В данной связи особенно важным кажется разработка методики развития письменной речи (на базе чтения) как одного из наиболее трудоемких речевых умений для освоения учениками начальной школы. Для этого кажется важным, прежде всего, рассмотреть психолого-педагогическую специфику данного учебного периода, ограничившись 4 классом. По мнению автора, 3-й год обучения иностранному языку в начальной школе характеризуется следующими особенностями:

1) Мотивация к изучению любого предмета тесно связана с ощущением психологического комфорта, постепенно учащиеся привыкают к формам работы на уроке;

2) У учащихся на более высоком уровне развиты специальные учебные умения: умение догадываться о значении слова, ведение словаря и умение пользоваться транскрипцией, умение работать в парах и мини-группах;

3) Сформированы языковые навыки, необходимые для вступления в коммуникацию, в т.ч. фонетические, лексические, грамматические;

4) У учащихся начинают проявляться индивидуальные коммуникативные и учебные стратегии и способности, что дает больше возможностей для организации индивидуальной, парной и групповой работы;

5) Долговременная память развита лучше, чем кратковременная: «младший школьник способен запоминать языковой материал целыми блоками, как бы впечатывать его в память»[1: 267].

Представленный перечень особенностей является исходной точкой для составления технологии обучения письменной речи. В данном случае предлагается обратить внимание на важное коммуникативное умение, к которому предъявляются требования в Программе начального общего образования по английскому языку, – написание письма по образцу.

Как показало проведенное автором исследование письменная речь как коммуникативное умение не формируется у большинства учащихся. Такой высокий показатель неуспешности свидетельствует о том, что по-прежнему в практике обучения на начальном этапе отсутствуют или же даются в ограниченном количестве речевые упражнения, в то время как основную долю тренировки занимают условно-речевые задания. Также зачастую учитель предпочитает лишний раз «помочь» учащимся, составив подробную последовательность предложений для написания письма. Все это говорит о том, что, трудность данного вида речевой деятельности заставляет практически полностью исключить речетворчество за счет снятия основных

трудностей процесса написания письма. В данной связи кажется важным обратить внимание на дидактические принципы развивающей концепции Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, которая, по нашему мнению, представляется верной методологической основой для организации обучения письму. Для того, чтобы обеспечить выработку прочных навыков написания письма по образцу, представляется необходимым применить основные принципы данной концепции:

1. Опора на теоретический материал
2. Высокая сложность заданий
3. Высокий темп работы

Использование данных дидактических принципов кажется уместнее объяснить при описании последовательности выполняемых действий, которые являются отражением основных принципов обучения иностранным языкам в начальной школе: коммуникативная направленность, деятельностный характер учебного процесса, личностно-ориентированный характер обучения.

Предлагаемая нами методика включала такие шаги как разработка условий обучения, легенды обучения, этапов обучения.

Условия обучения: работа над письменной речью должна быть последним звеном в цепочке обучения коммуникативным умениям. Посредством работы над аудированием, чтением и говорением учащиеся получили возможность познакомиться с лексическим и грамматическим материалом. Таким образом, учащиеся обладают достаточно большим объемом необходимых для написания письма знаний. Этап ознакомления и написания письма должен укладываться в 1 урок. Такие уроки рекомендуется проводить либо в цикле интенсивного повторения материала, либо планировать их как заключительные уроки цикла работы над текущей темой.

Легенда обучения: естественность коммуникации привносится за счет введения персонажа — сверстника, учащегося в 4-м классе школы в стране изучаемого языка. Письма подготавливаются учителем. Все письма демонстрируются как электронные, пришедшие на сайт школы. Обязательным элементом является рефлексия на следующем уроке, когда ученики знакомятся с ответным письмом.

Итак, ниже приведена последовательность этапов данной методики:

1) Постановка цели — получение письма по электронной почте. На основе голосования принимается решение о необходимости ответа на письмо. Учащиеся знакомятся с условием написания письма: к концу урока ответ должен быть отослан.

2) Формирование мотива — знакомство с содержанием письма. Важно, чтобы вопросы были однотипными по грамматической структуре, но содержали различную смысловую нагрузку. Например, возможна такая цепочка вопросов по теме «Погода»: Is your winter windy?, Is your summer rainy?, Is your spring sunny?. На данном этапе формируются команды по ответам на вопросы: ученик может работать самостоятельно, либо выбрать партнера, при этом ставится задача рассказать о себе.

3) Рефлексия — каждый учащийся называет тот вопрос, на который ему хочется осветить. Количество вопросов в исходном письме должно быть избыточно, чтобы не было ситуаций повторения.

4) Подготовительный период (часть 1) — Групповое чтение основных лексических единиц с целью закрепления фонетического и семантического оформления слов и словосочетаний (проходит в быстром темпе). Класс делится на 2 группы: чтецы и переводчики. Следующим этапом становится осмысленное прочтение письма вслух. Чтецам дается задание изменить 1 л. ед.ч на 3 л. ед. ч. Такое переключение должно активизировать внимание учащихся.

5) Подготовительный период (часть 2) — Знакомство со структурой письма. Составление графического плана. Продумывание ответа на вопрос.

6) Контроль — учитель проходит и в устной форме проверяет готовность учащихся к написанию письма (вопрос — ответ)

7) Рефлексия — постановка мотивирующего вопроса для всех участников: 'What is interesting in your letter?'. Учащиеся должны обдумать добавление, которое персонализирует их письмо.

8) Основной этап — За счет избыточности лексических и грамматических средств в исходном письме учащиеся получают возможность использовать наиболее знакомые структуры с целью выполнения коммуникативной задачи. На данном этапе учащиеся могут обмениваться мнениями. При работе в группе каждый учащийся пишет свое письмо.

9) Контроль — учитель во время написания письма обходит учащихся и корректирует ошибки при их наличии.

10) Заключительный этап — написание коллективного письма на основе писем каждого. Учитель выступает в роли оператора ПК для более быстрого набора текста. Учащимся ставится задача — изменить грамматическое оформление письма с 1 лица ед. ч. на 1л. мн. ч. На данном этапе важно включить как можно больше использованных учащимися структур.

11) Рефлексия — учащимся предлагается отослать свое собственное письмо с добавлением на электронный адрес сверстника.

12) Финальная рефлексия — проводится на следующем уроке. Демонстрируется ответ-благодарность. Учащиеся оценивают свой вклад в написание письма.

Благодаря поэтапному усложнению задания (увеличение объема письма) обеспечивается успешность выполнения коммуникативной задачи, однако уже с первого урока по письму учащиеся привыкают к быстрому темпу ведения подобных занятий. Необходимым условием формирования умения является написание 1 письма по каждой пройденной теме.

Апробирование данной технологии проходило в рамках экспериментального обучения в 2 группах в ГБОУ СОШ № 887. Полученные результаты показывают, что данная технология является эффективной и доступна всем учащимся. В рамках экспериментального обучения было

проведено тестирование, направленное на определение уровня сформированности умений письменной речи:

- 1) 100% учащихся справились с оформлением формы письма-ответа;
- 2) 80% учащихся ответили хотя бы на 1 вопрос исходного письма, тем самым выполнив коммуникативную задачу.

Основанная на дидактических принципах системы Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова и устоявшихся методических приемах методики обучения иностранным языкам в начальной школе методика обучения написанию письма может считаться эффективной. Успешность технологии предопределена разумным использованием деятельностной стратегии речепорождения: Цель (Мотив) — Выполнение — Контроль — Рефлексия, а также мотивированием учащихся на достижение практической цели. В процессе овладения письменной речью учащиеся пользуются универсальными учебными действиями, а также развивают навыки самоконтроля, что положительным образом должно отразиться на уровне сформированности речевой компетенции учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под. Ред А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012.
2. Методика обучения английскому языку. 1 – 4 классы: пособие для учителей и студентов пед. вузов / Под. Ред. Г.В. Рогова, И. Н. Верещагина, Н.В. Языкова. – М: Просвещение, 2008
3. **Никитенко, З.Н.** Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе: автореф. дисс. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 – Нижний Новгород, 2011
4. Программа начального общего образования по английскому языку / В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова. – 2-е изд., стер. – М.: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

УДК 350.87.45.333

Коган М.С., Попова Н.В.

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ (ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ WORLDCALL-2013)

Рассматриваются тенденции развития компьютерной лингводидактики по материалам международной конференции WorldCALL-2013. Выделены следующие тенденции: выработка собственных теорий или заимствование теорий из смежных областей прикладной лингвистики, решение программных задач, реализация онлайн-курсов в системах управления образованием, возрастающее использование Интернет-технологий для организации общения между студентами разных стран и попытки изучать особенности общения в виртуальной среде вне учебного процесса.

Ключевые слова: Международная конференция WorldCALL-2013; теории компьютерной лингводидактики; теория сложных систем в прикладной лингвистике; научная меритократия; инженерный подход в педагогической практике; коммуникация с помощью Интернет-технологий; CVO Moodle.

Особенность проведения международных конференций типа WorldCALL такова, что несколько участников представляют свои доклады одновременно в разных аудиториях (в 9 данном случае). Исключение составляют пленарные заседания – по одному в день, на которые приглашаются все участники. В каждой аудитории в течение рабочего дня прочитывается 6 – 9 докладов. (Программа конференции доступна на официальном сайте WorldCALL-2013 <http://www.worldcall2013.org/programme.asp>). При таком объеме информации сделать выводы об основных тенденциях развития CALL – непростая задача. Основой данной статьи послужили личные впечатления автора – участника конференции, внимательное изучение материалов докладов пленарных докладчиков и Председателя WorldCALL М. Леви (Mike Levy) и статей этих ученых по темам их докладов, представленных на этом форуме, а также материалы сборников конференции: тезисов и докладов, электронные версии которых доступны на указанном сайте конференции [11, 18].

Один из ключевых моментов является выработка теории характерной для данной области исследований в преподавании иностранного языка (ИЯ). Вторым моментом является техническая реализация дистанционных курсов. Здесь наблюдается использование совершенно разных виртуальных образовательных платформ для дистанционных курсов, часто специально

разрабатываемых для решения конкретных задач. С точки зрения «железа» или «носителя» *C* в CALL постепенно вытесняется *M*, указывающей на возрастающее использование мобильных устройств (мобильных телефонов, iPad и др.) при изучении ИЯ с использованием современных технологий. Безусловный интерес вызывают работы, исследующие использование компьютерных технологий студентами для развития языковых и коммуникативных навыков, как в рамках учебного процесса, так за его пределами, например, стратегии освоения новой лексики, которые используют игроки – не носители английского языка – при участии в массовых многопользовательских ролевых сетевых играх (massively multiplayer online role-playing games MMORPGs), примером которых является World of Warcraft. Остановимся подробнее на каждой из перечисленных тенденций.

Теории и CALL/компьютерная лингводидактика

CALL или компьютерная лингводидактика является по своей природе междисциплинарной и относительно новой областью, в которой проводятся серьезные исследования. Лидеры этого направления пытаются выявить роль теорий в лингводидактических исследованиях, влияние каких научных областей испытывает компьютерная лингводидактика в теоретическом плане и ответить на вопрос, нужны ли ей собственные, а не заимствованные из других областей (психологии, методики преподавания ИЯ, педагогики, овладение ИЯ и др.) теории.

Теория и исследования в области компьютерной лингводидактики, по мнению M. Levy и P. Hubbard находятся в следующих отношениях:

- 1) компьютерная лингводидактика, вообще не нуждающаяся в теориях (atheoretical CALL);
- 2) заимствование теорий из других областей;
- 3) адаптация теорий, т.е. привнесение необходимых изменений с учетом особенностей компьютерной лингводидактики;
- 4) синтез теорий;
- 5) создание собственных теорий;
- 6) усовершенствование/ уточнение теорий.

Еще в 2006 году M. Levy констатировал, что специалисты в области компьютерной лингводидактики и преподаватели ИЯ, использующие в своей практике ИКТ, являются в большинстве своем «потребителями» теорий, разработанных в других областях знаний [17].

В обзорном исследовании по данной теме, основанном на анализе публикаций в журнале CALICO за 25 лет (1983 – 2008), на которое ссылается председатель WorldCALL в своем докладе, Ф. Хаббард (Ph. Hubbard) определил четыре источника развития теорий: 1) расширение/применение педагогических теорий на сферу изучения ИЯ с учетом взаимодействия человека с компьютером или шире – техническими средствами; 2) смещение фокуса теорий овладения ИЯ (second language acquisition theories) на техническую сферу (technology-centred extensions); 3) теории обучения из психологии и педагогики и 4) лингвистические теории [13]. Это породило

огромное количество разных теорий, на которые ссылаются в своих статьях исследователи в области компьютерной лингводидактики (36 разных названий, которые употребляются больше чем в одной из рассматриваемого корпуса публикаций) при отсутствии доминирования определенных теорий. Очевидно, такая тенденция сохранится в ближайшее время и речи об унификации теорий, к которым прибегают исследователи в компьютерной лингводидактике, пока не идет. Во многих случаях выбор теории является отправной точкой при проведении исследований и важным критерием правильности этого выбора является то, насколько выбранная теория помогает исследователям разработать программу исследований и получить воспроизводимые результаты, имеющие важное значение и широкую область применения [13].

Одной из теорий, на которую ссылаются авторы публикаций в области компьютерной лингводидактики – это теория, описывающая поведение сложных систем (complexity theory) (см., например, материалы симпозиума *Data and elicitation methods in interaction-based research* и доклад *Fractal groups: Participation and collaboration in systems that learn*) [11: 21]. Ее применению к компьютерной лингводидактике был посвящен пленарный доклад известного методиста и теоретика в области обучения ИЯ Диана Ларсен-Фримен (Diane Larsen-Freeman) из Мичиганского университета. Ее первая публикация на эту тему появилась в 1997 году [15]. В большинстве из них автор подчеркивает связь между характеристиками систем, которыми занимается теория, сложных систем (complexity theory) и языком. Это сложные, динамичные, открытые, адаптивные, самоорганизующиеся, нелинейные системы. Центральным пунктом изучения таких систем является тесное взаимодействие между возникновением структуры и порядка с одной стороны и процессом или изменением с другой стороны.

Примерами сложных систем являются городское хозяйство, экономическая и финансовая системы, транспортная система, экосистемы, такие как лес или коралловый риф. По мнению Ларсен-Фримен, язык, его использование, его развитие, его усвоение и его преподавание являются сложными системами, поэтому их нужно рассматривать с точки зрения теории сложных систем. Так, если язык рассматривать как открытую, непрерывно меняющуюся, а не замкнутую систему, то обесмысливается понятие *завершенной* грамматики (end-state grammars), поскольку открытые системы постоянно изменяются, иногда весьма быстро [16]. Изучение языка – не линейный и аддитивный процесс, а итеративный, зависящий от контекста и непостоянный. С точки зрения сложных систем получение знаний о языке не приводит к тому, что учащиеся «заговорят на изучаемом языке». Студенты должны обращаться с изучаемым языком как с динамической системой, приспособливая ее для своих нужд, активно оперируя доступными им языковыми средствами для выполнения разных заданий и достижения своих целей [там же].

Однако не все исследователи разделяют энтузиазм Ларсен-Фримен о применимости теории сложных систем, к проблемам освоения ИЯ.

Например, К.Р. Грегг, цитируя признанных авторитетов в области теории сложных систем, указывает на то, что количество математических параметров, описывающих сложные системы, огромно и, как следствие, их описание с математической точки зрения требует тщательного отбора параметров, их точного определения и существенного упрощения моделей по сравнению реальными сложными системами, такими как мозг [12]. В своих статьях по этой теме Ларсен-Фримен вообще не касается математического описания с одной стороны, а с другой – вместо отбора наиболее релевантных параметров включает в описание системы все возможные взаимодействия, которые можно обнаружить.

Грегг К.Р. также не согласен с тем, что изменение языковой компетенции индивида подчиняется нелинейному закону, а язык может быть описан с точки зрения теории сложных систем. Он считает, что Ларсен-Фримен злоупотребляет термином «редукционизм», обвиняя в нем всех, кто ищет причины, лежащие в основе наблюдаемых явлений, и задается вопросом, чем принципиально отличается от этого установка самой Ларсен-Фримен на выделение элементов сложных систем и изучение их взаимодействия. Серьезным недостатком всех работ Ларсен-Фримен о применении теории сложных систем к языку, по мнению Грегга, является отсутствие в них примеров исследований, проведенных с позиций теории сложных систем, при обилии критики в адрес ученых, использующих более традиционные надежные методы проведения экспериментальных исследований. В то же время Грегг считает важным при отсутствии единства мнений в научной среде о применимости теории сложных систем в биологии или когнитивной науке исследовать на практике, насколько эта теория применима в области языкознания [там же].

Программные задачи компьютерной лингводидактики

Эти задачи сформулировал в своем пленарном докладе Дж. Колпаерт (J. Colpaert) из университета Антверпена (Бельгия), главный редактор журнала *Computer Assisted Language Learning: an International Journal* (Taylor and Francis). Он сравнил задачи, которые должна решить компьютерная лингводидактика, с 12 подвигами Геракла, по четыре в каждой из предложенных им категорий: *контекстуальная* (научная меритократия, научное значение CALL, мифы и самореклама и общественное восприятие), *методологическая* (проектирование исследований в области CALL и разработка/создание курсов с использованием ИКТ, воспроизводимость результатов экспериментов, последовательность и постепенность в проведении исследований, трансдисциплинарность) и *эпистемологическая* (доступность открытых ресурсов разных типов, учет психологических аспектов взаимодействия виртуальной реальности и человека, «умный» дизайн и создание «умной» окружающей среды – *ambient intelligence*, устойчивость). Особое внимание он уделил вопросам разработки курсов и педагогической инженерии, а также проблеме научной меритократии.

В отличие от объяснений в словарях (**meritocracy** – «меритократия») *общество, в котором продвижение по социальной лестнице зависит от*

личных способностей и заслуг, а не от происхождения) Колпаерт Дж. использует его в резко отрицательном значении, называя ее в своей редакторской статье [9] *neo-liberal meritocracy*. В современной научной среде она всецело строится на количественных показателях. В первую очередь, учитывается количество опубликованных работ, импакт-фактор журналов, в которых они опубликованы, индекс цитируемости, количество не принятых к публикации статей, сумма полученных грантов, количество участников грантовых проектов и др. Никогда раньше в академической среде не было такого количества бюрократических процедур, не требовалось заполнения такого количества форм, а ученые не чувствовали себя настолько подконтрольными.

Однако любая оценочная система по определению не может быть полной и исчерпывающей. Многие виды деятельности полностью игнорируются или недооцениваются. К ним Колпаерт относит выступления на национальных и международных конференциях, активное участие в работе CALL сообщества через социальные сети, научно-издательская деятельность (в качестве главного редактора научных изданий, рецензента или члена редколлегии), научное общение с коллегами, доказательство интенсивного изучения научной литературы, создание и развитие программных продуктов, участие в совместных проектах с развивающимися странами и организация конференций, симпозиумов, семинаров и летних школ. В результате в самом невыгодном положении оказываются наиболее добросовестные коллеги, а на плаву оказываются приспособленцы, занимающие определенные руководящие должности, и поэтому требующие, чтобы их фамилии включались в публикуемые работы в качестве 5-6-х авторов, чтобы за них грантовые предложения и даже статьи писали их аспиранты, и не разработав ни одного программного продукта и не проведя ни одного эксперимента по доказательству его эффективности для изучения ИЯ, такие люди становятся руководителями исследовательских групп, не участвуя в исследованиях и даже иногда препятствуя их осуществлению.

С учетом того, что компьютерная лингводидактика – это относительно молодая область исследований, не очень большая и мультидисциплинарная, научные периодические журналы, посвященные вопросам CALL, не имеют высокого импакт-фактора, а авторы публикаций в этих журналах не имеют высокого индекса цитирования.

Колпаерт Дж. выделяет семь способов реакции на научную меритократию: 1) игнорировать проблему; 2) принять вызов и сопротивляться системе настолько честно, насколько возможно, 3) принять правила игры; 4) когнитивный диссонанс, когда наши собственные цели вступают в противоречие с навязываемыми извне, что ведет к потере интереса и апатии; 5) депрессия; 6) научная нечистоплотность, проявляющаяся в подтасовке результатов исследования, подлоге и плагиате; 7) профессиональное выгорание, проявляющееся в частности в том, что люди ставят крест на своей научной карьере, уходя на административную работу в своих же университетах [9].

Но конструктивный подход к ситуации лежит, на его взгляд в применении *инженерного подхода* к планированию своих исследований. Инженерный подход применяется тогда, когда необходимо получить максимальный результат в условиях высокой неопределенности или неясности ситуации в пределах имеющихся ресурсов. Применение инженерного подхода в педагогической практике отличается от других практико-ориентированных методов. Это отличие состоит в нескольких аспектах, но самое главное – в более комплексном взгляде на проблему. Инженерный подход включает не только разработку курса, но и такие этапы как анализ (Analysis), развитие (Development), реализацию (Implementation) и оценку (Evaluation) и поэтому известен под аббревиатурой ADDIE. При этом упор также делается на комплексный подход к образовательной среде, внимание уделяется разным аспектам, включая и личные цели участников педагогического процесса. Инженерный подход предлагает также особый исследовательский метод, позволяющий производить измерения на четырех уровнях: оценивая учебный процесс, характеристики продукта, показатели процесса и достоверность гипотезы. Главный выигрыш для практиков состоит в том, что используя этот подход, они смогут ежедневную работу превратить в исследование и избавиться от синдрома воскресного вечера, который тратится на обработку полученных результатов исследований, выполняемых помимо основных обязанностей, как бы «в нагрузку к ним». А в целом это позволит с удовольствием заниматься любимым делом и успешно противостоять требованиям научной меритократии [10].

Многообразие используемых виртуальных систем управления учебным процессом

Не смотря на существование на сегодняшний день нескольких десятков платформ электронного обучения, построенных по принципу открытых источников, система Moodle сохраняет свое лидирующее положение [1]. Доклады, прозвучавшие на конференции, в целом подтвердили этот факт, т.к. именно эта система управления образованием была выбрана для реализации ряда крупных проектов, краткая характеристика которых представлена в Таблице 1.

Таблица 1 Ресурсы, созданные на базе СОУ Moodle

Название проекта	Автор, адрес	Краткая характеристика ресурса
SpeakApps	Cr. Appel (Spain), F Blin, M.N.G. Mhichíl (Ireland) J. Jalkanen, P. Taalas (Finland) http://www.speakapps.eu/ http://moodle.speakapps.org/	Проект Евросоюза, целью которого является развитие навыков говорения у учащихся с помощью онлайн-овых специально разработанных инструментов. Поддерживает изучение 6 языков: английского, голландского, каталонского, ирландского, шведского и польского
MoodleReader	T.Robb (Kyoto Sangyo University, Japan)	Международный проект, в котором участвуют 150 школ в 20 странах и более

	http://moodlereader.org	2500 учащихся разного возраста. Цель проекта – привить любовь к чтению художественной литературы среди школьников. Находится в свободном доступе
Курс смешанного обучения для студентов-медиков на базе медицинского факультета Shimane University (Япония)	J. Iwata, Y. Tamaki, Sh. Wang (Shimane University Japan) J. Clayton (Waikato Institute of Technology NZ)	Цель курса – усилить результаты аудиторных занятий в условиях нехватки часов с одной стороны и возрастающей потребностью во владении английским языком для достижения профессиональных целей (участие в международных конференциях, стажировках и т.п.)
Moodle Language Lab (MLL)	M. Beaudoin (University of Alberta, Canada) http://www.editlib.org/	Цель курса – уменьшение акцента при изучении английского языка с помощью видеоконференций и специальных упражнений, созданных на платформе Moodle
Global Cultural Exchange project	R. Chartrand, Ch. Chase, P. Alexander (Kurum University, Japan)	Межкультурная коммуникация между студентами разных стран осуществлялась с помощью COU Moodle
Virtual English Program	P. Ruthven-Stuart, A. Smith (Future University Hakodate, Japan) http://vle.c.fun.ac.jp/workshop/	4 онлайн-курса по изучению английского языка для 500 студентов-компьютерщиков, включая курс письменной практики с использованием wiki-ресурса в COU Moodle

COU Moodle была также использована авторами ряда других докладов (D. Laurence [18: 148]; J. Watson [18: 273], М.М. Carneiro [18: 188], A. Prosser [18: 217], М. Kogan&N. Popova [14]).

Однако, целый ряд проектов был реализован на специально созданных платформах, которые в наибольшей степени соответствуют ключевым идеям проектов, для размещения которых они разрабатывались. Информация о проектах, реализованных на СУО отличных от Moodle см. в Таблице 2.

Таблица 2. Ресурсы, созданные на базе других систем управления обучением, не Moodle, представленные на конференции

Название проекта, используемая СУО	Автор, адрес	Краткая характеристика ресурса
Network-based interactive multimedia environment in blended-learning environment	E.S. Bandanos-Santana , Universidad de Concepcion, Пленарный докладчик на WorldCALL-2013	В основу курса положена модель смешанного обучения (b-learning). Платформа содержит 400 ч заданий по использованию CALL и e-учебных материалов, распределенных на 4 модуля по содержательному аспекту. Учащиеся имеют доступ к 73 контекстным видео, более 9000 аудио материалов, в т.ч. и с видеосюжетами, 5000 флеш-анимационных материалов /

		ресурсов, созданных с помощью флеш-технологии, а также инструменты, необходимые для изучения ИЯ на платформе. При создании платформы учитывались такие критерии CALL как управление, контроль, процесс ввода данных, содержание и обратная связь [1]. С 2004 по 2012 на платформе прошли обучение 13000 учащихся.
Eurocatering (комбинация платформы для обмена информацией <i>tray</i> и специализированного применения (dedicated application) <i>the cloche</i>)	M. Oberhofer J. Colpaert (University of Antwerp Antwerp, Belgium) www.eurocatering.org	Курс ИЯ для специалистов гостиничного и ресторанного бизнеса. Курс создан при поддержке Евросоюза, является общедоступным ресурсом и в данный момент позволяет освоить 12 языков (английский, галисийский, голландский, ирландский, испанский, итальянский, немецкий, норвежский, польский, словенский, финский, французский). Курс содержит 180 000 упр. Его закончили 10 000 учащихся.
Video annotated corpus for French Speakers	S. Arneil, C. Caws (University of Victoria Victoria, Canada) http://francotoile.uvic.ca/about.xql	Видео курс для развития коммуникативных навыков у изучающих французский язык содержит 62 коротких видеосюжета. В проекте участвуют франкофоны из 4 франкоязычных стран.
Lexical portfolio (LSM. 294)	T. Heiman Japan http://www.lexicalport.net/	Система управления обучением позволяет формировать группы/классы студентов, ведет автоматический подсчет результатов тестирования, отслеживает достигнутый прогресс, позволяет обмениваться сообщениями и сохраняет документы внутри системы. Предлагаемый курс направлен на развитие письменных навыков и расширение словарного запаса студентов уровня Pre-Intermediate за счет использования множества онлайн-ресурсов.
OWL Test management system	Ch. Dalessandri https://www.owlts.com/owl-testing-software.asp	Коммерческое программное обеспечение, разработанное для создания тестов по иностранным языкам. Широко используется для этих целей ведущими американскими университетами
Clilstore	C.O.Donaill (University of Ulster) http://www.languages.dk/tools/	Часть проекта Евросоюза <i>TOOLS for CLIL Teachers</i> . Находящееся в свободном доступе программное обеспечение для создания интерактивных учебных материалов, совместимое с рядом систем управления обучением
Language Perfect	M. Absalom, A. McGregor (The University of Melbourne) http://www.languageperfect.com/website/	Самый популярный в Австралии ресурс для расширения словарного запаса.

О собственных разработках систем управления образованием сообщали также M. Bortoluzzi & I. Marenzi [18: 53], Li Cheng, Zh. Lu, F. Wen [18: 72], Y. Ishikawa и его коллеги из университета Киото [18: 119].

Как видно из данных, приведенных в таблицах 1 и 2, цели использования созданных ресурсов совершенно различны: это курсы и для самоподготовки, и дистанционного обучения, и смешанного обучения, и развития навыков коммуникации, и для организации самостоятельной работы студентов и др. Обращает на себя внимание недооценка роли учебника в организации стабильного / устойчивого учебного процесса с учетом того, что идея устойчивого развития (*sustainability*) была девизом данного форума. К немногим исключениям можно отнести доклад К. Санг о политике правительства Южной Кореи о внедрении цифровых учебников в учебный процесс в средней школе [20], японской исследовательницы Т. Хейман [18: 109], онлайн-курс которой *Lexical portfolio* представляет из себя учебное пособие по развитию речевых навыков у студентов, начинающих изучение английского языка, и направлено на усвоение и активное использование в разных видах речевой деятельности самой частотной первой тысячи английских слов (в соответствии с BNC).

Рамки доклада М.С. Коган и Н.В. Поповой [14] не позволили в полной мере осветить вопросы создания учебников нового поколения по ИЯ, которые обязательно должны содержать лингвокомпьютерные задания [3], и модернизации традиционных учебников с помощью открытых электронных ресурсов [4]. Однако актуальность данной темы представляется очевидной, а вопросы классификации лингвокомпьютерных заданий в курсе ИЯ, исследования алгоритмов их использования в учебном процессе, необходимости их дидактической адаптации для конкретных целей требуют дальнейшего серьезного изучения [2].

Межкультурный обмен с использованием технологии Web-2

На конференции WORLDCALL-2013 по сравнению с конференцией EUROCALL-2011 были в большей степени представлены разработки различных университетов по развитию технологии Web-2. Воздействие Интернета как арены для коммуникации, на основе использования социальных сетей, открыло большие возможности для межкультурного обмена в режиме он-лайн. То, как происходит коммуникация, зависит от выбранных для общения режимов связи: вики, блоги, скайп и т.д. Участие в социальном взаимодействии и развитие языковой практики чрезвычайно важны для развития коммуникативной компетенции обучающихся.

Первые два типа технологий использовались для организации общения шведских студентов с носителями языка. В Шведском университете были проведены два проекта по межкультурному общению: вики-проект по взаимодействию между шведскими и тайваньскими студентами и блогговое общение между шведскими и американскими студентами. Оба проекта выполнялись во время изучения студентами курсов иностранного языка в соответствии с программами обучения. Участие студентов в процессе межкультурного общения способствовало развитию не только общекультурной, но и дискурсивной языковых компетенций. [18: 54]. При внимательном изучении статьи автора, посвященной этому проекту [7] обращает на себя внимание тщательность его подготовки.

Одной из целей авторов проекта было предотвратить возможные сбои в коммуникации, которые часто сопутствуют такого рода проектам. Причин, как правило, несколько; наиболее важные среди них: технические сбои, разница в уровне владения языком коммуникации, культурные и национальные различия, недостаточная подготовка участников проекта к общению. Интересно, что только очень жесткая регламентация условий общения, позволяет анализировать его результаты с научной точки зрения. Так, в данном проекте общение было направлено на обсуждение трех стихотворений известных шведских поэтов, которые американским филологам доступны только в переводе на английский язык. Обмен мнениями должен был проходить в течение 2-х недель в середине осеннего семестра 2010-2011 учебного года. (Предварительный этап проходил в 2004 и 2006 годах.) Каждый участник должен был оставить по 3 сообщения в блоге по обсуждаемому стихотворению. До начала обсуждения участники проекта должны были прочитать указанные стихотворения. Однако непосредственно перед началом обсуждения студентам нужно было ознакомиться с подробной инструкцией, о том, в каком направлении должно идти обсуждение и в этом смысле использование блогов для образовательных целей существенно отличается от их использования в повседневной жизни, где они выполняют функцию личного дневника.

В целом, несмотря на различие в возрасте и профессиональной подготовке (с американской стороны участвовали первокурсники-филологи, со шведской – студенты старших курсов разных инженерных специальностей), коммуникация в рамках проекта была успешной. Авторы подчеркивают неизбежность временных ограничений при использовании средств асинхронной коммуникации в учебных целях, что требует от участников серьезного отношения к помещаемым в блог письменным сообщениям. Более теоретические вопросы использования онлайн коммуникации в учебном процессе и ее отличия от обычного общения на уроке ИЯ в классе были проанализированы в докладе R. Hampel из Открытого университета [18: 101]. Например, в нем указывается, что устное общение онлайн требует гораздо более высокого уровня технической оснащенности и владения этими инструментами по сравнению с письменным общением онлайн или устным общением в аудитории (микрофон, наушники, специальное программное обеспечение и др.).

Другим успешным примером организации международного общения является инициатива Омского университета, который установил партнерские отношения с университетом штата Техас. Было создано два канала еженедельного общения российских студентов технического профиля СПбГУ (направление строительство) с американскими студентами и преподавателями.

- Общение российских студентов со своими американскими сверстниками, изучающими русский язык и заинтересованными в повышении своей языковой компетенции;

- Общение российских студентов с американскими преподавателями английского языка.

Общение между студентами происходит асинхронно на сайте Вебиленга и синхронно в Webex Meeting Center. Студенты регистрируются на сайтах, договариваются о встрече, потом один из них отправляет приглашение на встречу, где указана дата и время проведения встречи. Предусмотрена даже рассылка напоминаний на случай, если вы забыли о встрече. Интерфейс вебекса позволяет студентам организовать и назначить встречу в определенное время и отправить приглашение. Перед встречей необходимо включить камеру и звук. Рекомендуются заранее их проверить. Для дальнейшей обработки результатов общения между студентами предусмотрена функция записи встречи, которая отсутствует в большинстве находящихся в свободном доступе социальных сервисов, например, в Скайпе. Пошаговая инструкция доступна участникам проекта на сайте вебиленга [19]. В конце семестрового общения студентов на регулярной основе каждый из них подготовил презентацию на иностранном языке про своего партнера по интерактивному общению.

Приведенные нами примеры успешной коммуникации обучающихся с носителями изучаемого языка во время изучения дисциплины иностранный язык – это, прежде всего, демонстрация современных мультимедийных возможностей, примененных для взаимного культурного и языкового обогащения. При выполнении подобных ярко выраженных коммуникативных заданий с высокой степенью интерактивности у студентов сформировались взаимодополняющие навыки автономного и коллаборативного обучения. Нельзя не отметить также явный рост социокультурной компетенции, которая входит в состав коммуникативной компетенции и предполагает усвоение студентами культурных особенностей страны изучаемого языка, а также способность к установлению дружеских контактов с носителями языка с учетом присущих им черт характера, манеры общения, степени владения иностранным языком.

Основным достоинством рассматриваемых нами примеров общения в мультимедийной среде является их практикоориентированность, что в высшей мере актуально для реализации ФГОС третьего поколения на основе компетентностного подхода. Полученный в студенческом возрасте урок межкультурного общения может стать «путевкой в жизнь» для будущих участников международных научных форумов, общения без границ.

Исследование процессов коммуникации в Интернете в естественной для участников обстановке

Хотя большинство докладов на конференции касались изучения тех или иных возможностей ИКТ на развитие коммуникационных навыков студентов при изучении ИЯ, в центре внимания некоторых исследований лежали естественные процессы коммуникации в Интернете вне рамок учебного процесса.

Один из докладов был посвящен анализу предпочтений студентов при выборе инструмента для общения: форума для обсуждений или доски

объявлений (social wall) при неформальном общении в рамках элективного онлайн-курса для иностранных студентов по подготовке к обучению в университете Саутхэмптона. (*Get Ready for Southampton* http://www.elanguages.ac.uk/get_ready_for_southampton.php). Результаты исследования показали, что оба инструмента использовались студентами, при этом на доске объявлений помещались приветствия, краткая информация о себе и контактная информация, форум использовался для того, чтобы задавать вопросы и получать ответы. Студенты достаточно активно использовали оба инструмента для общения, отдавая некоторое предпочтение доске объявлений из-за ее привлекательного дизайна. Однако, количественные показатели, приведенные в докладе, показывают, что только около 10% из записавшихся на курс участвовали в онлайн-коммуникации [21]. Эта цифра находится в хорошей корреляции с данными, представленными в статье А. Болтона [6], одного из лидеров CALL в мире. Из 690 участников дистанционного курса 474 (более двух третей) не предложили ни одной новой темы в форуме; четверо активно работающих на курсе преподавателей предложили вместе больше 20% тем; каждая тема получила в среднем 3,3 отклика, но при этом 152 темы (около одной трети) не получили ни одного отклика, и 10 самых активных участников инициировали обсуждение примерно одной трети тем, поднятых в форуме. Никто из участников курса по ИЯ не использовал изучаемый язык для общения в Форуме.

С этими показателями из семи форумов, действовавших на сайте университета, на форумах в дистанционных курсах, описываемых А. Болтоном, было оставлено 95% общего количества сообщений, что сделало их абсолютными лидерами по организации коммуникации среди всех дистанционных курсов университета г. Нанси. В свете вышеизложенного говорить о том, что учащиеся самостоятельно, без помощи и по собственному желанию будут коммуницировать в рамках дистанционного курса, по меньшей мере наивно. У учащихся, так же как и у преподавателей, жесткое расписание, они так же, как и мы, делают только то, что считают необходимым и важным, и если аспект коммуникации не будет контролироваться и в большинстве случаев не будет организован преподавателем, то попытки создания дистанционных курсов для развития коммуникативных навыков в курсах обучения ИЯ вряд ли будут успешными.

А вот игрой в компьютерные игры студенты охотно занимаются в свободное время. Два доклада были посвящены изучению стратегий, которые используют игроки, участвующие в MMORPGs (massive(ly) multiplayer online role-playing game – глобальных многопользовательских онлайн-ролевых играх) для увеличения словарного запаса необходимого для успешного участия в игре. Vytheway J. [8] изучала стратегии участников игры World of Warcraft (Мир Варкрафта), в которой участвует 12 млн игроков во всем мире, а одновременно играют несколько тысяч игроков в режиме реального времени. Игроки выполняют общие задания, участвуют в бизнес-сделках,

проводят изучение местности, взаимодействуют, следуют правилам игры и неписанным законам игрового сообщества.

Исследования показали, что MMORPGs могут быть использованы как контекст для изучения английского языка. Культура MMORPGs поощряет взаимодействие, любознательность и самообразование. Это влияет на стратегии, которыми пользуются игроки для расширения словарного запаса: *спрашивая о значении незнакомого слова, давая объяснения, получая и давая информацию, читая правила или текст во всплывающих окнах во время игры, используя контекстную догадку, используя слово, которое они хотят выучить в общении с другими игроками, используя бумажные и онлайн-словари.* Исследование проводилось путем анкетирования небольшой группы зрелых (20-30 летних) игроков со стажем игры до 5 лет. Однако, несмотря на непредставительность выборки, автор делает вывод о том, что преподаватели ИЯ могут помочь заядлым игрокам улучшить словарный запас, знакомя их с разными стратегиями расширения словарного запаса и запоминания незнакомой лексики, которые они смогут успешно применять в игре.

Выводы

Рассмотренные в статье тенденции развития компьютерной лингводидактики, на наш взгляд, сохранят свою актуальность в ближайшие годы. Этот вывод основан на том, что за большинством выделенных здесь тенденций стоит серьезная исследовательская работа и авторов докладов и их коллег в разных странах, что отражено в соответствующих публикациях. Тем не менее, нельзя не отметить, что не все тенденции, имеющие место в современной компьютерной лингводидактике, были адекватно представлены на всемирном форуме.

Так, было очень мало докладов по использованию методов корпусной лингвистики при изучении ИЯ, хотя этому вопросу традиционно большое внимание уделяется на ежегодных конференциях Еврокол и конференция этого года, состоявшаяся в сентябре в Европе (Португалия) не стала исключением. (См. программу конференции http://www.eurocall-languages.org/conf2013/modules/request.php?module=oc_program&action=program.php&p=program).

Не было также уделено должного внимания созданию учебника по иностранному языку нового поколения, которому уделяется большое внимание в России, а также использованию электронного ресурса *Second Life* в учебном процессе. Отметим, что на международной конференции Еврокол (2011) по этой теме был организован специальный семинар под руководством доктора Г. Дэвиса, а также прозвучало большое количество секционных выступлений свидетельствующих о том, что виртуальные миры, к которым относится *Second Life*, прочно вошли в педагогическую практику последователей компьютерной лингводидактики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Гильмутдинов А.Х.** Электронное образование на платформе Moodle / А.Х. Гильмутдинов, Р.А. Ибрагимов, И.В. Цивильский – Казанский Государственный Университет, 2008. 169с.
2. **Коган М.С.** Основные тенденции использования ИКТ в процессе обучения иностранным языкам (на основе материалов междунар. конф. EuroCALL-2011) // Мат-лы LXI междунар. филологической конф. 26-31 марта 2012г.: Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. – СПб.: Филологический факультет, 2012. С. 23-28.
3. **Попова Н.В.** Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 248 с.
4. **Попова Н.В., Коган М.С.** Модернизация традиционных учебников и учебных пособий по иностранному языку с помощью открытых электронных интернет-ресурсов. 2013. Материалы конференции МГИМО. Магия ИННО. 11с. (в печати)
5. **Bandanos-Santana E.S.** Integrating theory into practice in the design and development of an interactive multimedia CALL platform in a b-learning environment for EFL // Proceedings of the XIII-th international CALL conference. University of Antwerp, Aug.30-Sept.1, 2008. С. 13-15. URL http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/scuati/proceedings_CALL%202008.pdf.
6. **Boulton A.** Learning to Learn Languages with ICT – But How? // CALL-EJ Online. – February 2008. Т. 9, №. 2. URL: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/27/33/07/PDF/boulton_chateau_pereiro_azzam_2008_CALL-EJ_ict.pdf.
7. **Bradley L., Lindstrom B., Rystedt H., Gustafsson M.** A Design for Intercultural Exchange – An Analysis of Engineering Students’ Interaction with English Majors in a Poetry Blog // Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emergent Researchers / под ред. S. Thouëсны & L. Bradley. Dublin. 2011. С/95-123 URL: <http://research-publishing.net/publications/thouesny-bradley-2011/>
8. **Bytheway J.** The online-community culture in massively multiplayer online role-playing games affects language learners’ use of vocabulary learning strategies // Conference Proceedings: Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning. 10-13 July 2013. Glasgow, UK. С. 39 – 42.
9. **Colpaert, J.** The Publish and Perish Syndrome. Editorial // Computer Assisted Language Learning. Т.25, №5. 2012. С.383-391.
10. **Colpaert J.** Educational Engineering as Research Method: Some epistemological considerations (в печати). 2013.
11. Global perspectives on Computer Assisted Language Learning. Conference Proceedings. The WorldCALL- 2013 Conference. 10-13 July 2013. Glasgow, UK. 304с. URL: <http://dl.dropboxusercontent.com/s/p3853ngyb94dazq/Short%20Papers.pdf>
12. **Gregg Kevin R.** Review article: Shallow draughts: Larsen-Freeman and Cameron on complexity. *Second Language Research*. 2010. 26 (4): P.549 – 560 DOI: 10.1177/0267658310366582 2010 26: 549 <http://slr.sagepub.com/content/26/4/549.full.pdf+html>.
13. **Hubbard P.** Twenty-five years of theory in the CALICO journal // CALICO Journal. Т. 25, №3. 2008. С.387-399.
14. **Kogan M., Popova N.** Integration of Open Internet Resources into an ESP Course of English for Complex Safety Students // WorldCALL 2013 conference proceedings «Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning». UK. Glasgow, 10-13 July 2013. С. 145-148. [электронный ресурс]: URL <https://dl.dropboxusercontent.com/s/p3853ngyb94dazq/Short%20Papers.pdf>.
15. **Larsen-Freeman, D.** Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition // Applied Linguistics. № 18 (2), 1997. С.141-165.

16. **Larsen-Freeman, D., Cameron, L.** Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective // The Modern Language Journal, 92, 2008. С. 200 – 213
17. **Levy M., Stockwell G.** CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2006.
18. Programme and Abstracts Book. The WorldCALL-2013 Conference. 10-13 July 2013. Glasgo, UK. 304 с.
19. **Shestakov K., Harrison L.** Intercontinental Russian-English workshop // WorldCALL 2013 conference proceedings «Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning». UK. Glasgow, 10-13 July 2013. С.305 – 309.
20. **Sung K.** The OER movement in Korea: A national digital textbook development and an institutional learning archive system implementation// WorldCALL 2013 conference proceedings «Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning». UK. Glasgow, 10-13 July 2013.С. 327 – 331.URL: <http://www.arts.ulster.ac.uk/worldcall2013/userfiles/file/worldcallv14.pdf> .
21. **Watson J.** A comparison of international students' use of a social wall and a discussion forum in an online course // Там же. С. 360 – 363
- Kogan M.S. St. Petersburg State Polytechnical University.

УДК 37.014+378.12

Манцорова И.В.
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

**СБОРНИК «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»
НА МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
АССОЦИАЦИИ ПРОФЕССОРОВ СЛАВЯНСКИХ СТРАН**

Сообщение посвящено международной научно-практической конференции, организованной Ассоциацией профессоров славянских стран в Болгарии. Дается представление о широте географического представительства участников и развитии международного научного сотрудничества преподавателей - лингвистов на страницах ежегодного сборника Института прикладной лингвистики Санкт-Петербургского государственного политехнического университета «Вопросы методики преподавания в вузе», который был представлен на данной конференции.

Ключевые слова: международная конференция; ассоциация профессоров славянских стран; научная публикация; международное сотрудничество; институт прикладной лингвистики.

Более десяти лет в Творческом Доме Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Китен, Болгария) проводятся международные научно-практические конференции, организуемые Ассоциацией профессоров славянских стран (АПСС). Тематика ежегодных конференций посвящена актуальным проблемам современного университетского образования в славянских странах. В 2013 году конференция называлась «Формирование

гражданина и профессионала в условиях университетского образования» и была организована совместно с Софийским университетом им. Св. Климента Охридского (СУ "Св.Кл. Охридски"), Департаментом по информации и усовершенствованию учителей и Департаментом по спорту СУ "Св.Кл.Охридски", Пловдивским Университетом «Паисий Хилендарский» – Педагогическим факультетом и Университетским Центром карьерного развития, Шуменским Университетом «Константин Преславский».

Программный Комитет конференции во главе с Председателем АПСС д-р пед. наук, проф. Эмилией Рангеловой (г. София, Р. Болгария) был интrenaционален по составу: Академик, д-р пед.наук, проф. Анатолий Сманцер (г. Минск, Р.Беларусь); д-р пед.наук, проф. Дора Левтерова (г. Пловдив, Болгария); д-р психол. наук проф. Лариса Митина (г. Москва, Россия); д-р пед.наук, проф. Инна Федотенко (г. Тула, Россия); д-р пед.наук, проф.Лидия Кондрашова (Украина); д-р хаб., проф. Тамара Захарук (Польша); д-р философии, доц.д-р Адриана Виегерова (Словакия); д-р пед.наук, проф. Любомир Георгиев – Председатель секции „Педагогика и психология” СУБ; д-р пед.наук, проф. Маргарита Георгиева - Ректор Шуменского Университета "Константин Преславски" (Болгария); д-р, доц. Румяна Танкова – декан Педагогического факультета в ПУ "Паисий Хилендарски"; д-р, доц. Росица Пенкова – Директор Департамента информации и совершенствования учителей (СУ "Св.Кл.Охридски"); д-р, доц. Анжелина Янева – Директор Департамента по спорту (СУ "Св.Кл.Охридски" (Болгария).

В 2013 году тема конференции нашла живой отклик у представителей университетов из Беларуси, Болгарии, Греции, Молдовы, Польши, России, Словакии, Украины, Чехии. В Ките, презрев трудности экономического кризиса, приехали участники из разных городов с болгарской стороны (Бургас, Варна, Велико Тырново, Кърждали, Пловдив, Плевен, Русе, Стара Загора, Щип), польской (Белосток, Краков, Седльце, Ольштын), украинской (Киев, Кировоград, Кривой Рог, Луганск, Черкасы, Умань); традиционно было участие белорусских коллег из Минска и Витебска, чешских коллег из Праги, словацких коллег из Злина, молдавских, – из Комрата, греческих, – из Атины. Российские города представили: Борисоглебск, Великий Новгород, Владивосток, Екатеринбург, Калининград, Краснодар, Москва, Рязань, Санкт-Петербург, Смоленск, Омск, Оренбург, Тула, Уфа, Ярославль.

Широта географического разнообразия участников и результаты их научных исследований нашли отображение в сборнике статей конференции «Формиране на гражданина и профессионалиста в условията на университетското образование», изданного в двух томах издательством «ЕКС-ПРЕС» – Габрово, ISBN 979-954-490-403-6(том 1) ISBN 978-954-490-404-3(том 2) на болгарском, русском и английском языках. (Оба тома сборника статей переданы в Фундаментальную библиотеку СПбГПУ, с содержанием которых можно ознакомиться в читальном зале).

Санкт-Петербург был представлен публикациями и личными докладами: М.Б. Есауловой (Северо-Западный профессионально-педагогический

институт); *Т.В. Есиковой* (Российский государственный гидрометеорологический университет); *И.В. Манцеровой* (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет); *Э.В. Онищенко* (Российский Государственный педагогический университет им. А.И. Герцена). Доктор педагогических наук, профессор Онищенко Элеонора Васильевна председательствовала на секции «Саморазвитие профессионала и гражданина в условиях университетского образования». От Санкт-Петербургского государственного политехнического университета на конференции выступила с докладом «*Научная публикация как отражение гражданской позиции молодого ученого: проблемы и противоречия*» начальник научно-редакционного отдела Манцера Ирина Викторовна. В выступлении были подняты актуальные проблемы соблюдения профессиональных и гражданских принципов при опубликовании результатов научных исследований, отмечено значение профессиональных этических норм ученого. Обсуждение проблем, поднятых в докладе, было продолжено в дискуссиях, нашло отражение в резолюции конференции.

Такие встречи, заинтересованные профессиональные беседы коллег способствуют повышению уровня владения иностранными языками. От года к году повышается уровень владения иностранными языками, в том числе и русским. Не секрет, что за последние 20 лет границы распространения русского языка значительно сузилась, а навыки владения им ухудшились. Приятным сюрпризом стало выступление членов польской делегации на русском языке. Уже не редким явлением стали научные публикации и выступления на английском языке коллег, для которых этот язык является языком международного общения, но не является родным.

Традиционно демонстрируются издательские новинки университетов стран-участниц конференции: новые учебники, методические пособия, журналы. Профессор Веска Иванова Шивачева (Университет «Проф. д-р Асен Златаров», Бургас, Болгария), представила свою монографию «Личностноориентированное обучение в училище», изданную на болгарском языке издательством «ЕКС-ПРЕС» (Габрово).

Большинство участников конференции являются преподавателями гуманитарных дисциплин в университетах славянских стран, среди которых много педагогов и руководителей кафедр иностранных языков, методики преподавания иностранных языков, преподавания русского как иностранного и т.п. Их всех отличает уважительное отношение к традициям славянской культуры и к русскому языку в частности. Многие болгарские коллеги получили путёвку в профессию в Санкт-Петербурге (тогда, – в Ленинграде) в РГПУ им. А.И. Герцена. В связи с этим обстоятельством знакомство с новым ежегодным сборником Института прикладной лингвистики СПбГПУ «**Вопросы методики преподавания в вузе**» = «**Teaching Methodology in Higher Education**» вызвало неподдельный интерес и желание продолжить сотрудничество, в том числе, и на страницах сборника.



Фото 1.

Ежегодник «Вопросы методики преподавания в вузе» передан в Софийский университет профессору Эмили Рангеловой (Болгария)

Специальный экземпляр ежегодника передан украинским коллегам в Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова, белорусским коллегам в Минский лингвистический университет для академика Ревмиры Пионовой. Для кафедры методики преподавания болгарского языка Софийского университета им. Св. Климента Охридского, которую возглавляет выпускница РГПУ им. А.И. Герцена, профессор Нелли Иванова, отдельный экземпляр сборника Института прикладной лингвистики вручен Президенту АПСС д-ру пед. наук, профессору Эмили Рангеловой (фото 1).

В следующем, 2014 году на болгарской земле будут ждать личных представителей Института прикладной лингвистики СПбГПУ с докладом о новых достижениях Института и его специалистов, с новым выпуском сборника. Хотелось бы, чтобы такие встречи стали доброй традицией и послужили делу развития международных профессиональных контактов, совместных диссертационных исследований и долгосрочных научных проектов. Доброжелательная атмосфера Творческого Дома Софийского университета, созданная организаторами конференции, способствует установлению новых и развитию постоянных профессиональных взаимоотношений, международному профессиональному сотрудничеству.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / OUR AUTHORS

Александрова Дарья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: dah78.spb@gmail.com

Alexandrova Daria S. - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: dah78.spb@gmail.com

Алмазова Надежда Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: almazovanadial@yandex.ru

Almazova Nadezhda I. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail:almazovanadial@yandex.ru

Аносова Наталия Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: natalia-ed@mail.ru

Anosova Natalia E. - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: natalia-ed@mail.ru

Артемьева Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романно-германских языков Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: artin51@mail.ru

Artemieva Irina N. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: artin51@mail.ru

Баранова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru

Baranova Tatiana A. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru

Бободжанова Лола Кадыровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: tulipan@mail.ru

Bobodzhanova Lola K. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: tulipan@mail.ru

Большакова Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры английского языка для физико-математических направлений Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: tataspb@inbox.ru

Bolshakova Tatiana V. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: tataspb@inbox.ru

Бойцова Елена Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для физико-математических направлений Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: el-boitsova@yandex.ru

Boytsova Elena M. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: el-boitsova@yandex.ru

Боровая Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Харьковского национального экономического университета; 61000 просп. Ленина, 9А, Харьков, Украина; e-mail: borovat71@mail.ru

Borovaya Tatiana A. – Kharkov National Economic University; 61000, Lenin prospect, 9A, Kharkov, Ukraine; e-mail: borovat71@mail.ru

Быканова Валентина Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для физико-математических направлений Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: valvox@yandex.ru

Bykanova Valentina I. - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: valvox@yandex.ru

Валиева Фатима Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: jf.fairways@mail.ru

Valieva Fatima I. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: jf.fairways@mail.ru

Вдовина Елена Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры международной экономики Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vek2@mail.ru

Vdovina Elena K. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: vek2@mail.ru

Володарская Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: volodaelena@yandex.ru

Volodarskaya Elena B. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: volodaelena@yandex.ru

Дашкина Александра Игоревна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Dashkina Alexandra I. - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Дмитриев Александр Владиславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: avd84@rambler.ru

Dmitriev Alexander V. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: avd84@rambler.ru

Дроздов Семен Владимирович – аспирант, ассистент кафедры английского языка для гуманитарных факультетов, Российский Государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; 191186, наб. Реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: Drozdovteacher@yandex.ru

Drozdov Semion V. –The Herzen State Pedagogical University of Russia; 191186, Moika, 48, St. Petersburg, Russia; e-mail: Drozdovteacher@yandex.ru

Евстигнеев Максим Николаевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики, старший научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина; 392000, ул. Интернациональная, 33; Тамбов, Россия; e-mail: maximevstigneev@yahoo.com

Evstigneev Maksim N. – Tambov State University; 392 000, Internatsionalnaya Str. 33, Tambov, Russia; e-mail: maximevstigneev@yahoo.com

Землинская Татьяна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: zem-tat1@yandex.ru

Zemlinskaya Tatiana Ye. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: zem-tat1@yandex.ru

Зиновьева Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: office@lingua.spbstu.ru

Zinovieva Olga V. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Polytekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: office@lingua.spbstu.ru

Иванова Полина Олеговна – старший преподаватель кафедры английского языка для физико-математических направлений Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: pauline2000@yandex.ru

Ivanova Polina O. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: pauline2000@yandex.ru

Иванова Екатерина Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ekaterinai@inbox.ru

Ivanova Ekaterina A. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: ekaterinai@inbox.ru

Кабанова Елизавета Андреевна – старший преподаватель кафедры английского языка для физико-математических направлений Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kabanova.liza@mail.ru

Kabanova Elizaveta A. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: kabanova.liza@mail.ru

Коган Марина Самуиловна – кандидат технических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: m_kogan@inbox.ru

Kogan Marina S. - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: m_kogan@inbox.ru

Констанденкова Кристина Михайловна – аспирант, старший преподаватель кафедры романо-германских языков Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: konstandnekova@gmail.com

Konstandenkova Kristina M. - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: konstandnekova@gmail.com

Красавина Ольга Игоревна – аспирант Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: oliakrasotochka@yandex.ru

Krasavina Olga I. – St. Petersburg State Polytechnical University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: oliakrasotochka@yandex.ru

Манцерова Ирина Викторовна – начальник научно-редакционного отдела Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: nro.sc@spbstu.ru.

Mantcerova Irina V. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: nro.sc@spbstu.ru.

Никитенко Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, преподаватель Колледжа «Императорский Александровский лицей»; 197101, Каменноостровский просп., д. 21, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: Kitty.85@list.ru

Nikitenko Olga A. – College “Imperatorsky Alexandrovsky Lyceum”; 197101, Kamennooostrovsky prospect, 21, St. Petersburg, Russia; e-mail: Kitty.85@list.ru

Никонова Екатерина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для технических направлений Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kate_nikonova@mail.ru

Nikonova Yekaterina N. - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: kate_nikonova@mail.ru

Попова Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ninavaspo@mail.ru

Popova Nina V. - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: ninavaspo@mail.ru

Прохоренко Дарья Александровна – учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 337; 192012, просп. Обуховской обороны, 257, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: darya-sharova@yandex.ru

Prokhorenko Daria A. – secondary school #337; 192012, Prospect Obukhovskoi Oborony, 257, St. Petersburg, Russia; e-mail: darya-sharova@yandex.ru

Пучкова Анна Игоревна – учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 1234; 121069, ул. Большая Молчановка, 26/28, Москва, Россия; e-mail: annapuchkova@list.ru

Puchkova Anna I. – secondary school #1234; 121069, Bolshaya Molchanovka Str., 26/28, Moscow, Russia; e-mail: annapuchkova@list.ru

Сенцова Оксана Александровна – аспирант Московского городского педагогического университета, учитель английского языка гимназии № 1573; 127253, Псковская улица, 11, Москва, Россия; e-mail: senzova_ok@mail.ru

Sentsova Oksana A. – gymnasia #1573; 127253, Pskovskaya Str., 11, Moscow, Russia; e-mail: senzova_ok@mail.ru

Сердюк Виктория Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина; 61000, пл. Свободы, 4, Харьков, Украина; e-mail: victorianick@mail.ru

Serdiuck Victoria N. – Kharkov National University named after V.N. Karazin; 61000, Svobody Square, 4, Kharkov, Ukraine; e-mail: victorianick@mail.ru

Сердюк Оксана Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина; 61000, пл. Свободы, 4, Харьков, Украина; e-mail: uk.fest@mail.ru

Serdiuck Oksana Yu. – Kharkov National University named after V.N.Karazin; 61000, Svobody Square, 4, Kharkov, Ukraine; e-mail: uk.fest@mail.ru

Степанова Мария Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: terralinguistica@mail.ru

Stepanova Maria M. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: terralinguistica@mail.ru

Счисляева Елена Ростиславовна – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой международного бизнеса Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: elena@igms.info

Schislyaeva Elena R. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: elena@igms.info

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова; заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина; 392000, Тамбов, ул. Интернациональная, 33; e-mail: psysoyev@yandex.ru

Sysoyev Pavel V. – Tambov State University; 392 000, Internatsionalnaya Str. 33, Tambov, Russia; e-mail: psysoyev@yandex.ru

Тарасов Алексей Александрович – аспирант Московского городского педагогического университета, учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 887; 121467, Молдавская ул., 6, к. 2, Москва, Россия; e-mail: tarasov9@rambler.ru

Tarasov Alexei A. – secondary school #887; 121467, Moldavskaya Str. 6, korpus 2, Moscow, Russia; e-mail: tarasov9@rambler.ru

Фёдорова Александра Яковлевна – старший преподаватель кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: office@lingua.spbstu.ru

Fyodorova Alexandra Ya. - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: office@lingua.spbstu.ru

Фёдорова Мария Владимировна – учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 422; 197760, просп. Ленина, 6, Кронштадт, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: maria-fyodorova@yandex.ru

Fyodorova Maria V. - secondary school #422; 197760, Lenin Prospect, 6, Kronshtadt, St. Petersburg, Russia; e-mail: maria-fyodorova@yandex.ru

Ферсман Наталия Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: natdia@list.ru

Fersman Natalia G. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: natdia@list.ru

Хватова Татьяна Юрьевна – доктор экономических наук, доцент кафедры международного бизнеса Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: Tatiana-khvatova@mail.ru

Khvatova Tatiana Yu. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: Tatiana-khvatova@mail.ru

Хватов Юрий Алексеевич – кандидат технических наук, профессор кафедры высшей математики Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: chvat@mail.ru

Khvatov Yury A. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: chvat@mail.ru



АННОТАЦИИ / ABSTRACTS

Sysoyev P.V. Individual education path

The paper reveals the concept and essence of individual learning paths. The author determines the relevance of training on individual paths and justifies its regulatory framework, examines the relationship between cognitive learning styles and individual educational paths, provides a definition of the concept of training on an individual path and describes the implementation algorithm of this type of training. Problem-centered teaching is describe

Key words: alignment of individual learning path, independent learning activity, normative basis, cognitive styles, independent learning, problem-centered teaching, learner-teacher functions, typology of individual education paths.

Stepanova M.M. Formation of persuasive competence when teaching business foreign language in non-linguistic MA courses

The article discusses the formation of a persuasive competence when teaching a business foreign language in non-linguistic MA courses. The necessity of using specific interdisciplinary tasks (including IT-based ones and games) to form a persuasive competence when teaching a foreign language is explained and justified. The examples of such tasks are provided.

Key words: Persuasive competence, business communication competence, non-linguistic MA courses, interdisciplinary approach, business English, business English training, game-based teaching.

Nikitenko O.A. Project activity as a means of reaching polycompetency in masters of technology training

The article is devoted to the project activity as a means of reaching polycompetency in masters of technology training. The project activity and its integrative properties are analyzed. The term “polycompetency” is reviewed and defined within the framework of theory and methods in professional education. The article presents a detailed analysis of the project activity based on Federal State Standards of the third generation.

Key words: project activity, polycompetency, competency approach, Federal State Standards, the integrative properties.

Ivanova P.O. Comparative analysis of students' placement test results and their final school grades

This article is dedicated to statistic analysis of students' progress in English and as a result there are some conditions which help students to improve their language skills. The entering test, which was held in September 2013 in the Institution of informational technologies and management and Institution of physics, nanotechnologies and telecommunications, and also the school grades were the source of the research.

Key words: attestation, test, placement, Institute of applied linguistics, EGE, competences, analysis, comparison, knowledge, skills.

Nikonova E. N. Modern approach to training foreign languages in terms of international mobility

The article is devoted to the problem of training of specialists, competitive in the international market. The increase in awareness of the importance of learning of foreign languages for preparation of a competent expert of any profile has been noted, and possible options of profound language training of the students planning participation in programs of academic exchanges with foreign university have been specified. Some options of improving the current situation (the individual plan of training, use of information and communication technologies, etc.) have been offered.

Key words: Academic mobility, international communication, network interaction of higher education institutions, communicative, linguistic and cross-cultural competence, The Common European Framework of Reference for Languages (CEF or CEFR).

Konstandenkova K.M. Integrative module as the format of interdisciplinary synthesis actualization in non-linguistic universities

The article looks at integration as one of the leading trends in the sphere of professional higher education. Use of integrative module is topical in non-linguistic universities as it provides a system of linguistic visual task clusters aimed at the development of integrative learner competences, broadening of their scope and forming holistic world perception. Example of the task is given.

Key words: integration, integrative module, didactical mobility, interdisciplinarity, integrative approach, linguistic visual complexes.

Valieva F.I. Integrative model of resilience as a conceptual and methodological foundation of intervention aimed at adaptivity advancement in future specialists in education

This article deals with the main aspects of the author's integrative model of resilience, which is represented as a conceptual and methodological basis for specialized course, aimed at adaptivity development. The work provides a brief description of the training content and the corresponding cluster assignments. The empirical results are statistically confirmed. Some features of consistent development of the phenomenon constructs are highlighted in the research work.

Key words: integrative model, adaptivity, intervention, resilience, professional adaptation, resources, future specialists in education.

Baranova T.A. Measurement of students' value system

Sociological research witnesses Essential shifts in the students' value system that are observed over past years. The paper represents the results of the survey of contemporary student at St. Petersburg State Polytechnic University and deals with identifying the student's value system with the methods by M. Rokitch. It defines the terms "a value system", "essential terminal" and "instrumental values". Also it describes the results of the comparative analysis of needs and life goals set by the students of polytechnic departments and departments of humanities

Key words: A contemporary student, value system, terminal values, instrumental values, needs, hierarchy of values, life goals.

Drozdov S.V. Motivation and motives of studying English language as factors of teaching strategy (major 100400 Tourism)

This article outlines and demonstrates the role of motivation and motives as factors of teaching strategy; scientific approaches determining the terms are analyzed; diagnostic procedure for studying motives is introduced; results of tests and survey are analyzed, the role of professional motivation with the use of principles of contextual approach is analyzed. Based on the research conducted conclusions are made.

Key words: motivation, motive, drive to activity, approach, comparison analysis, professional motives, teaching strategy.

Kabanova E.A. Cognitive motivation of polytechnic students in learning English

This article is devoted to the research of cognitive motivation in foreign language acquisition among the students of St. Petersburg State Polytechnic University. Different views on the definition of motivation, its structure and its concatenation with the process of learning are presented. The possible motives of foreign language acquisition are considered and the results of a survey among first-year polytechnic students are analyzed. Team activities are analyzed as essential for raising motivation.

Key words: cognitive motivation, broad cognitive motives, educational and cognitive motives, motives of self-education, internal and external motives, negative and positive motives, student survey.

Schislyaeva E.R., Khvatova Y.A., Khvatova T.Yu. Applying ICT in teaching as the foundation for the enhancement of the university competitiveness

The article discusses the issues of ICT integration into the teaching process in SPbSPU at the example of the «MOODLE» platform. The need to introduce new technology into teaching and learning is proved as the ground for the increasing competitiveness and inclusion of the university into the international educational processes. A successful example of applying «MOODLE» in teaching Mathematics to bachelor students is demonstrated. Methodical recommendations for electronic materials development, an example of a test, structure of individual tasks are provided. Finally, a short analysis of the reasons for slow and insufficient ICT introduction in teaching and learning is given. The reasons discussed are: “entrance barriers”, human factor, cultural aspects, and also the lack of detailed strategy of ICT integration into the educational process

Key words: competitiveness, higher education, teaching and methodical guideline, ICT, «MOODLE»

Kogan M.S., Popova N.V. Trends in CALL development (Based on materials of WorldCALL-2013 international conference)

The paper considers the main worldwide trends in computer-assisted language learning (CALL) development drawing on the materials of the WorldCALL-2013 international. The study of the conference materials and review of keynote conference speakers' papers allowed the authors to distinguish some key trends in modern CALL. They are: the problem of independent CALL theory development or borrowing and adapting theories from other applied linguistics fields, 12 urgent CALL tasks, problems and solutions of online-course realisation in different learning management systems (LMS), increasing use of Internet technologies for the organization of computer mediated communication (cmc) between students from different

countries within the academic process and attempts to study communication processes taking place in the Internet outside the classroom.

Key words: WorldCALL-2013 international conference, CALL theories, complexity theory in applied linguistics, academic meritocracy, educational engineering, computer mediated communication (cmc), Moodle learning management system

Evstigneev M.N. Foreign language teachers' ICT competence

This paper addresses the issue of foreign language teachers' ICT competence development. The author states the importance of the problem, defines the terms «ICT competence» and «ICT competency» as applied to foreign language teachers, suggests components and content of ICT competency of foreign language teachers and develops criteria, indicators, and levels of ICT competence of foreign language teachers.

Key words: ICT competence, ICT competency, informational competence, structure of foreign language teachers' ICT competence, components and content of foreign language teachers' ICT competency, criteria and indicators, levels of ICT competency of foreign language teachers.

Borovaya T.A., Serdiuk V.N., Serdiuk O.Yu. Teaching business English by means of multimedia technologies

The paper deals with the problem of teaching Business English to the university students of Economics by means of multimedia technologies. The ways of multimedia technology application in education process, their advantages and disadvantages are considered. The conclusion is made that the use of information and communication technologies improves the efficiency of teaching professional communication. The examples given illustrate interactive foreign language teaching in the Ukraine.

Key words: English for specific purposes, business English, information and communication technology (ICT), communicative competence, multimedia technology, examples of use, professional communication

Dashkina A. I., Fyodorova A. Ya. Synergy effect of the students' pair and team work in the process of preparation for multimedia presentation

The synergy effect brought about by mutual cooperation of students with different levels of language mastery in the process of preparing a multimedia presentation is described in the article. The stages of work on presentation and the results of the students' survey unveiling their attitude towards this kind of group activity are set forth. Mastering the information is more efficient because the material is presented repetitively in an audiovisual form.

Key words: synergy effect, multimedia presentation, mutual cognitive activity, mutual cooperation, didactic means, collecting language material, motivation, creative assignments

Sentsova O.A., Almazova N. I. On using internet-technologies in the English language classes at secondary school in Russia

The article focuses on a problem of using Internet-technologies in the English language lessons at Russian secondary school. Russian educational system needs new methods of integrating ICT into school teaching system. The article presents the author's experience of using Web 2.0 technology Wordle into class activities.

Key words: interactivity, ICT, Internet-technologies, ICT's using at school, Web 2.0 technologies, Wordle.

Fyodorova M.V. Training listening skills in a language lab in a learner-centred approach

The article draws attention to the way of training listening skills in learner-centred approach by means of the Internet resources depending on the National Curriculum. To be successfully trained, psychological aspects, especially representative system, should be taken into account in the process of teaching. The article shows the role of language lab, the Internet resources, the intergration of communicative and practice activities as well as group or project activities in a teaching management. Examples of pre-listening, while-listening and post-listening activities are given.

Key words: national curriculum, learner-centred approach, training listening skills, the Internet resources

Prokhorenko D.A. Possibility of using computer program "My Test" as means of written speech competence development

Communicative competence, written language competence, communicative abilities and skills to be formed when writing an essay are considered. Computer program "My Test" is taken as an example to develop the main textual (communicative) skills. The role of using ICT in the development of writing skills is analyzed.

Key words: communicative competence, written language competence, abilities, verbal skills and abilities, Information-Computer Technologies, linguistic-computer competence, computer program "My Test".

Anosova N.E. The concept of interpretation in contemporary translation studies

The article deals with the analysis of interpretation as a key aspect of the interpretative theory of translation. Special attention is given to the ways of achieving the adequacy of translation with the examples of political discourse translation. The article also discusses the steps of the translation process in accordance with the interpretative approach. Examples are analyzed.

Key words: interpretation, unit of meaning, adequacy of translation, context, deverbalization, translation competence.

Artemieva I.N. The French teaching as a second foreign language in the Russian higher education institutes and the reform of French orthography

The article deals with the recent reform of French orthography developed by the Supreme Council of the French language in accordance with the French Academy which approved in

1990, methods and time of their realization, the reaction of the French world (teachers, book publishers and ordinary French native speakers) and the reform related problems of the French language teaching, as a second foreign language, in Russian higher education institutions.

Key words: Reform of French orthography; French language; methods of teaching foreign languages; new courses, the Supreme Council of the French language, book publishing.

Bobodzhanova L.K World language picture in the grammatical structures of the English and Russian languages

The article embraces a range of issues relating to English and Russian grammar structures as a reflection of a world language picture and considers this as a platform for teaching language through culture. Major cultural patterns that people must be aware of to avoid hidden traps of intercultural communications are identified. Nominative constructions, categories of mood, gender, article, politeness strategies are described.

Key words: world language picture, language, linguistic culture, intercultural communication, communicative behavior, politeness strategies, speech acts, grammar structures, grammar competence.

Bykanova V. I. Set Expressions as a source of country studies

The article describes the use of new sources in country studies aimed at forming lingual and cultural competences. The author's suggestion to use set expressions for this purposes gives a new dimension to the problem. The article contains a list of set expressions, revealing the English mentality. The author believes their study makes multicultural communication more effective.

Key words: country studies, multicultural communication, linguistic competence, socio-cultural competence, national mentality, set expression, place name.

Volodarskaya E.B. Headline translation as a means of developing translator's competence

The mass media influence on the development of every person and competent to extract information is a prerequisite for the successful promotion on the top of the hierarchy. Some problems of translating headlines are considered in the article. Special attention is paid to the influence of lexical and stylistic features of English headlines on developing translator's competence.

Key words: Mass media, foreign language, information, lexical features, translator's competence.

Dmitriev A.V. prespecification of the historical and toponymic dictionary of ingermanland

The research draws upon the creation of the historical and toponymic dictionary of Ingermanland. It aims to represent in reconstruction terms historical and toponymic landscape of Ingermanland. It focuses upon settlement names solely. The methods used are reconstructive, historical and etymological. Relevance and theoretical importance of the dictionary are specified by the fact that neither in Russia nor abroad the same dictionary is known.

Key words: Historical and toponymic dictionary, Ingermanland historical and cultural area, Finnic place-names, Russian place-names, settlement names, word-list, entry

Zemlinskaya T.E, Fersman N.G.
Cross- cultural discourse: notion and learning strategies

The article deals with the issues of cross-cultural discourse, pointing out the main characteristics of this notion. The article examines the interrelation of cross-cultural communication and cross-cultural discourse activity. The considerable attention is paid to the necessity of teaching cross-cultural discourse in the view of its national peculiarities and the interdisciplinary nature of this phenomenon. The article also considers the ways of using interactive techniques in the practice of teaching foreign languages in the context of cross-cultural communication.

Key words: cross cultural communication, discourse, national communicative style, cross cultural discourse, cross cultural competence.

**Zinovieva O.V., Popova N.V. Development of learners' interpretation skills
by means of linguistic visual complexes constituting multimodal learning package**

Advantages of interdisciplinary mobile learning packages in comparison with integrated discipline courses are considered. Multimodal learning package is intended for the formation of learner interpretation skills drawing on linguistic visual complexes (LVC) of social advertisements. The latter are used for the tasks focusing on lexicological, linguistic cultural and stylistic dimensions. An example of the LVC interpretation is given, taking into account its verbal and iconic component integration.

Key words: linguistic visual complex, multimodal integration, social advertisement, elective learning package, interpretation, lexicology, stylistics, linguistic cultural studies.

**Ivanova E.A. Specific features of communicating with strangers in English
and Russian communicative cultures**

This article aims to look into the differences in verbal and non-verbal communication with strangers in English and Russian communicative cultures. It covers such aspects as addressing people, greetings, farewell, expressing gratitude and apology, giving advice, personal distance and smile. Understanding specific features of another nation's communicative behaviour will help to avoid difficulties and conflicts in cross-cultural communication.

Key words: Communicative behaviour, verbal communication, non-verbal communication, communicative culture, communicative situation, politeness, foreign language, communicative competence, intercultural communication

**Krasavina O.I. Pedagogical support of technical university students in their
translation competence formation**

Teaching sci-tech translation to technical university students should be based on the system of exercises proposed for developing translation competence comprising communicative, linguistic, intercultural, discourse, informational components. The strategy of its formation focuses on consistent use of scaffolding.

This essay contains an overview of the notions of translation competence, its components, scaffolding and its stages.

Key words: translation competence, scaffolding, zone of proximal development, fading, contingency, scientific and technical translation, pedagogical technologies.

Alexandrova D.S. Ways of organizing educational material necessary for the development of foreign - language sociocultural competence

The research is devoted to the issue of organizing lingvocultural, cross-cultural and sociocultural information with the purpose of developing foreign-language sociocultural competence. The author points out the fact that the development of this competence is very important taking into account the rearrangement of the process of higher education according to the principles of competency building approach. The author recommends some ways of organizing the necessary material.

Key words: competency building approach, foreign-language sociocultural competence, sociocultural quantum, linguistic memo-algorithm, speech memo-instruction, scenario, semantic map of lexical units

Boytsova E.M. On specificity of teaching listening comprehension at higher school classes of English

The article is aimed at discussing the aspects of teaching listening comprehension in the English language teaching classroom. The attention is drawn to the following components connected with the skills of successful listening: adequate speech perception based on the knowledge of English phonetics; prosody as the means of oral speech structure organization; listeners' background knowledge providing adequate understanding of the reported message. The work with the students in the above mentioned areas is considered to be an important condition for successful listening comprehension competence.

Key words: The English language, student, teaching, listening comprehension, writing, prosody, intonation, discourse, background knowledge

Bolshakova T.V. Teaching presentation skills within Business English course

The article deals with teaching presentation skills as a part of business communication. It outlines the key points of planning and delivering presentations and provides the readers with some interactive tasks for students. It also gives possible ways of getting feedback and presentation assessment.

Key words: communicative competence, discourse competence, feedback, intercultural competence, linguistic competence, profession oriented education, visual aids.

Vdovina E.K. Issues of academic writing skills development as integral component of communicative ESP competence

The article is focused on the didactic issues of teaching writing summaries of newspaper articles to economics students. The characteristics of a written text and their effect on teaching writing skills are considered. The organization of the summary writing through the stages of producing and editing the text supported by the interaction is justified and the necessity of the appropriate language scaffolding is emphasized. Product-oriented and process-oriented writing teaching are compared, editing process is also described.

Key words: academic writing skills, summary writing, process oriented approach, language scaffolding, editing.

Puchkova A.I. Lexical skills formation among high school seniors and undergraduates at non- linguistic colleges

The article deals with peculiarities of lexical skills formation among students at schools and non-linguistic colleges. Analysis of the Russian State Exam papers reveals a number of

problems with the acquisition of lexical skills. Roots of lexical inaccuracies are examined, as well as possible ways of eliminating them. Practical solutions are recommended for overcoming difficulties while teaching lexis, particularly building up both productive and non-productive vocabularies.

Key words: Lexical skill, lexical unit, word formation, collocations, synonymy, context, productive speaking skills.

Tarasov A.A. Teaching writing at primary school level

The article deals with the problems of building writing skills of primary school students (the English language). In the research the data were collected showing low-level writing performance of the majority of Moscow municipal schools' students who have taken the test. The author suggests the ways of improving current teachers' techniques by introducing a new approach based on Elkonin-Davydov theory of learning activity.

Key words: young learners learning, effective teaching, theory of learning activity, writing skill, writing, primary school, speech training, TESL.

Mantcerova I.V. Collection «Teaching Methodology in Higher Education» at the International conference of Association of Professors' from Slavic Countries

Report on the international scientific-practical conference organized by the Association of Professors of Slavic countries in Bulgaria. Geographical representation of participants and the development of international scientific cooperation of foreign language teachers are discussed. The annual collection of the Institute of Applied Linguistics in St. Petersburg state polytechnic university «Teaching Methodology in Higher Education» was represented at the above conference.

Key words: international conference, association of Professors of Slavic countries, scientific publication, international cooperation, Institute of Applied Linguistics.



Научное издание

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Ежегодный сборник

2 (16) 2013

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013

Редакция

Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор
Манцера И.В. – выпускающий редактор

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18

Электронный адрес редакции: voprosy_metodiki@mail.ru

Компьютерная верстка: Гришина А.С.

Подписано в печать 30.12.2013 Формат 70x100/16 Печать цифровая
Усл. печ. л. 19.25 Тираж 100 Заказ 11389b

Отпечатано в типографии издательства Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.