

Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников

Материалы научно-практической конференции к 70-летию факультета международных отношений

(Москва, 4–5 октября 2013 г.)

Том 1

Секции 1–3

Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД России

Магия ИННО:
новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников

Материалы научно-практической конференции

к 70-летию факультета международных отношений

(Москва, 4–5 октября 2013 г.)

Том 1

Секции 1–3

Издательство
МГИМО–Университет
2013

УДК 4
ББК 81
М12

Редакционная коллегия:
Е. Б. Ястребова
Д. Н. Новиков
Е. А. Лукьянченко

Ответственный редактор
Д. А. Крячков

М12 **Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников** : материалы научно-практической конференции к 70-летию факультета международных отношений (Москва, 4–5 октября 2013 г.). Т. 1 / отв. ред. Д. А. Крячков. — Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России — М. : МГИМО–Университет, 2013. — 410 с.

ISBN 978-5-9228-1043-2 (т. 1)
ISBN 978-5-9228-1042-5

В первый том сборника вошли секционные доклады, посвященные использованию современных технических средств и мультимедийных технологий в преподавании иностранных языков, особенностям формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в области международных отношений и других специальностей, а также актуальным вопросам лингводидактики.

Сборник включает контактную информацию об авторах, которые приехали на конференцию из многих городов России, а также Англии, Беларуси, Болгарии, Зимбабве, Казахстана, Киргизии, Индии, Польши, Словакии, Турции, Украины и других стран.

Данный сборник (том 1) предназначен для преподавателей иностранных языков вузов и всех, интересующихся вопросами теории и практики преподавания иностранных языков.

УДК 4
ББК 81

ISBN 978-5-9228-1042-5
ISBN 978-5-9228-1043-2 (т. 1)

© Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 7

I-культура или полное бескультурье? О. В. Львова 11

Информационные образовательные технологии как необходимое условие формирования профессиональных иноязычных компетенций С. С. Хромов, Т. Н. Омельяненко 17

Веб-квесты и их роль в развитии критического мышления и создании широкого лексико-грамматического контекста при обучении студентов английскому языку Е. И. Багузина 22

Организация процесса обучения интерактивным методом при применении новейших технологий С. К. Навасардян 28

Организационно-педагогическое сопровождение учебно-исследовательской деятельности студентов в формате смешанного обучения Т. Р. Шаповалова 35

Модернизация традиционных учебников и учебных пособий по иностранному языку с помощью открытых электронных интернет-ресурсов Н. В. Попова, М. С. Коган 41

Создание электронной информационной системы для повышения качества оценивания в вузе А. А. Коренев 51

Модель лекционного курса по страноведению в формате смешанного обучения А. Л. Назаренко 57

Особенности использования подкастов в образовании Г. Г. Артюшина, О. А. Шейпак 63

Некоторые аспекты опыта использования аудиовизуальных средств в обучении китайскому языку О. М. Готлиб, Е. В. Кремнёв, Т. Е. Шишмарёва 67

Использование электронных ресурсов в обучении письменному переводу Н. С. Рыжук 72

Изучение и преподавание иностранных языков онлайн при помощи сервиса Linguamovies *(на примере языка хинди)* Е. А. Костина 76

Методологические аспекты управления самостоятельной учебной работой студентов в гипертекстовой интерактивной сети Т. А. Болдова 83

Современные технологии как средство повышения мотивации студента А. В. Галигузова 89

Применение видеофрагментов как способ снижения лингвистической тревожности у студентов неязыковых вузов А. И. Синина 93

Современные образовательные технологии в преподавании английского языка *(веб-квест, подкаст)* О. Г. Плехова 98

Возможности педагогической технологии обучения студентов медицинского вуза иноязычному аудированию с использованием подкастов В. В. Санина 102

Использование ИКТ для оптимизации преподавания курса «Деловые переговоры и переписка на иностранном языке» Е. Г. Вьюшкина 108

Исторические аспекты языков для специальных целей Т. А. Перминова 115

Лингвокультурологический аспект в обучении немецкому языку студентов бакалавриата по направлению подготовки «международные отношения» А. М. Ионова 120

Политическая дискуссия как способ формирования профессиональных компетенций студентов специальности «международные отношения» Т. А. Таганова 125

О структуре информационной компетенции студентов-международников в эпоху цифровых технологий М. Ю. Копыловская 131

Концепция нового учебного пособия для формирования компетенций перевода текстов экологической тематики *(на материале немецкого языка)* Е. В. Пивоварова, А. Ю. Крашенинников 135

Комплекс программ инновационных коммуникативных дисциплин для студентов международных и управленческих специальностей Ю. В. Данюшина 139

Intercultural Communicative Competence: Conceptualization and Development Dr. Klára Kostková 146

Новые технологии в обучении английскому языку для специальных целей: современные тенденции и модели Н. Н. Удина 151

Принципы профессиональной лингводидактики в действии М. А. Богатырёва 158

Необходимость и достаточность в преподавании LSP Т. Н. Омельяненко 163

Культурология в преподавании политического английского А. А. Джиоева 168

Пути интеграции предметных и языковых компетенций магистрантов-менеджеров Н. А. Зинкевич 174

Лингвопрофессиональный подход как новая технология в процессе языковой подготовки в сфере высшего профессионального образования Б. Л. Иванова 181

XX век: Россия и мир. Исторический аспект как элемент воспитания гражданственности и патриотизма студентов факультета «Международных отношений» на занятиях по английскому языку Э. В. Бушуева 186

English for Special Purposes in New Modes of Learning Dr. Irina O. Naumova 192

Преподавание языка для профессиональных целей в контексте академической грамотности И. Б. Короткина 196

Анализ научно-популярного дискурса как «корпусного» источника при формировании системы структурных моделей в обучении английскому языку для специальных целей *(на примере работ Э. Хейвуда по политологии)* Е. М. Перцев 202

Модель формирования метапредметных компетенций в процессе подготовки лингвистов В. М. Костева 208

On Methodological Aspects of Integrating Virtual Professional Environment into an ESP Course for Tourism and Hospitality Olga R. Bondarenko 213

Teaching ESP to IT students Dr. Zhivka St. Ilieva, Ilhan I. Ibryam 221

Иностранный язык для профессиональной деятельности *(международный транспорт и логистика)* Т. А. Грибач 226

Использование ресурсов сайтов TED.COM и CNN как средства оптимизации занятий по английскому для специальных целей А. А. Карелина, Е. А. Короткова 229

Expertise in Foreign Language Teaching: What Are The Best Teachers Like? Michaela Píšová 234

Интеграция деятельности студентов различных профилей подготовки в научную работу кафедры иностранных языков в технологическом вузе Ю. А. Богатикова 238

Ролевые игры на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе: традиции и инновации Н. В. Матвеева 243

Применение симулятивных методов активного обучения при формировании иноязычной профессиональной компетенции в вузе Е. А. Меньш 249

О некоторых аспектах изучения права на английском языке А. М. Гуреева, В. Г. Ремизова 254

Designing Curricula for Language Teacher Training in Computer Literacy Dr. Anelly I. Kremenska 259

Non-Native English Speaking Teachers and Employment Discrimination Abdullah AlShahrani 264

Оценивание и тестирование в современном языковом образовании О. Л. Бессонова, Е. В. Трофимова 281

Новая парадигма подготовки студентов естественнонаучных направлений по иностранному языку в исследовательском университете Е. С. Орлова 286

Использование корпуса текстов при обучении английскому языку С. Н. Леденёва 291

Использование инструментов корпусной лингвистики в преподавании русского языка как иностранного Изабела Козера 299

Учебный проект: индивидуальный подход к обучению через коллективную работу Н. Е. Медведева 308

Инновации в обучении иностранному языку в российской высшей школе Е. П. Шишмолина, И. Е. Абрамова, А. В. Ананьина 315

Innovative Pedagogies to Enhance the Teaching of English (EFL) to Slow Learners Gitanjali Chawla 319

Профессиональная автономность преподавателя иностранного языка как фактор инновационного развития образовательной среды вуза О. А. Гаврилюк 325

Формирование информационно-аналитической компетенции при обучении работе с иноязычными материалами СМИ на начальном этапе Н. И. Климович 331

English Through Reading в рамках современных подходов М. А. Курбакова 336

Teaching Literary Engagement From the Index of First Lines: a Corpus-Based Subtextual Approach William E. Louw 340

Методологические условия осмысления текста В. А. Демина 344

Академическое письмо: типичные ошибки молодых исследователей И. А. Клепальченко, М. Г. Новикова 352

Лингводидактический потенциал речевого жанра «интервью» на уроках языка хинди И. А. Газиева 358

Стилистически маркированные компетенции владения иностранными языками и способы их формирования Е. С. Милькевич 363

Использование личностно-ориентированного подхода к обучению письменному переводу А. В. Ананьина 368

Технология интеграции Case Study в преподавании аспекта «пресса» студентам-лингвистам старших курсов Т. И. Ашурбекова 374

Мультимедийный потенциал художественного текста как дидактический ресурс современного лингвистического образования Т. В. Гречушникова 378

К вопросу о принципах отбора и распределения учебного материала при интеграции очного и дистанционного обучения И. О. Филиппова 383

Формирование фонетических навыков в процессе обучения английскому языку А. А. Радюшкина 388

Инновации в преподавании английского языка О. Ф. Стрельникова 392

Алгоритм функционирования процесса обучения как системы управления Н. А. Бурмакина, А. Т. Попова 395

Принципы устойчивого развития как инновационная основа непрерывного лингвокультурного образования специалиста медицинского профиля В. И. Наролина 400

Философия обучения чтению на иностранном языке Е. С. Павлюк 406

Предисловие

Традиционно юбилей считается не только временем торжеств, но и поводом подвести промежуточные итоги, наметить пути дальнейшего развития. 70-летиняя годовщина факультета международных отношений МГИМО (У) МИД России не стала исключением.

В череде мероприятий, посвященных этому событию, особое место заняла международная научно-практическая конференция «Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников» (4–5 октября 2013 г.). В рамках конференции преподаватели университета обобщили и представили свой опыт в области лингвистики, перевода, межкультурной коммуникации, методики преподавания иностранных языков (а их в МГИМО — 53, что зафиксировано в Книге рекордов Гиннеса) и получили уникальную возможность познакомиться с передовыми идеями участников конференции, съехавшихся в Москву со всех уголков мира.

Конференция собрала в стенах МГИМО 210 докладчиков, представлявших более 100 университетов России, пяти стран СНГ и 17 стран «дальнего зарубежья». Отсюда и обширная география участников: от подмосковных городов до очень удаленных научных центров, от Калининграда до Владивостока, от Украины и Болгарии до Индии и Бангладеш, от Великобритании и Испании до Зимбабве.

Тематика конференции была связана с инновационными подходами к языковой подготовке специалистов, профессиональная деятельность которых в той или иной степени связана с иностранным языком. Работа проходила в шести секциях:

1. Электронное обучение: дань моде или осознанная необходимость?
2. Иностранный язык для специальных целей: какие цели, какими средствами?
3. Лингводидактика: учим, учим учиться и учимся учить
4. Лингвистические исследования: практические советы современных теорий
5. Межкультурная коммуникация: разработка моделей эффективного межкультурного общения
6. Переводоведение: эквивалентность в поисках адекватности

Помимо пленарных заседаний, на которых выступили ведущие специалисты в области лингвистики, методики преподавания и переводоведения, и работы в секциях, участники конференции приняли участие в интерактивных семинарах, круглых столах и мастер классе.

В настоящий сборник включены материалы докладов, которые были представлены очными участниками конференции на заседаниях секций. В Часть 1 вошли секционные доклады, посвященные использованию современных технических средств и мультимедийных технологий в преподавании иностранных языков, особенностям формирования иноязычной компетенции специалистов-международников и более широким аспектам иноязычного образования; в Часть 2 — сообщения, посвященные различным теоретическим и практическим аспектам изучения языка в рамках дискурсивно-когнитивной парадигмы, вопросам поиска эффективных моделей межкультурной коммуникации, а также особенностям перевода как акта межъязыковой коммуникации.

Оргкомитет конференции «Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников» выражает большую признательность всем участникам конференции за неподдельный интерес к тематике конференции, творческие доклады, активное участие в дискуссиях и теплое общение, которое и стало первым шагом на пути к настоящей магии.

Секция 1

Электронное обучение: дань моде или осознанная необходимость?

I-культура или полное бескультурье?
(Некоторые теоретико-практические вопросы информатизации образования)

О. В. Львова
Московский городской педагогический университет

Аннотация
В работе рассматривается актуальная проблема необходимости формирования коммуникационных и телекоммуникационных компетенций в условиях изменяющегося типа социализации молодежи. Предлагается один из путей решения этой проблемы с помощью инновационного ИКТ-инструмента — ситуативных вокабуляров.

Ключевые слова: информатизация образования, ситуативный вокабуляр, фильтрование научной информации

Предлагаемая работа имеет два заголовка. И для этого есть несколько причин. Во-первых, яркий, броский, даже несколько фраппирующий заголовок сразу привлекает внимание. Во-вторых, чем короче название, тем больше вероятность того, что следующий за ним текст будет прочитан. Однако, есть и еще одна, на взгляд авторов, более важная причина, которая кроется в концепции двойного фильтрования научной информации.

Остановимся подробнее на этом вопросе. Согласно теории взаимодействия науки с обществом в каждой науке имеется ядро, включающее в себя саму науку, ученых и научную информацию. Такие научные знания представлены в научных журналах, в материалах конференций и академических изданиях. Однако доступ к подобным источникам имеет лишь узкий круг лиц, т.е. сами учены и люди, занимающиеся популяризацией научных знаний. Это обуславливается тем фактом, что подобная информация публикуется в оригинальной научной литературе и для ее восприятия необходимо владеть специальной терминологией, достаточным знанием и пониманием обсуждаемого предмета и т.д. Тем не менее, каждому, даже не имеющему отношения к науке человеку рано или поздно приходится сталкиваться с научными вопросами. При этом оригинальная информация проходит достаточно длинный путь прежде, чем попадает к конечному пользователю. Всякий раз ее обрабатывают отдельные люди или группы людей, а именно журналисты, пишущие на научно-популярные темы или просто журналисты, корреспонденты новостей, авторы, редакторы и т.д., и при этом происходит процесс фильтрования научной информации. На конечный продукт огромное влияние оказывает

персональная осведомленность, интересы, мотивация, **лингвистические** и предметные **компетенции** пишущего, таким образом авторы также оказываются вовлеченными в процесс фильтрования научной информации. В указанном процессе принимают участие очень разные группы людей. Само собой разумеется, что лоббисты, группы с особыми интересами, рекламщики и политики имеют и преследуют свои интересы. Даже максимально честные и объективные журналисты не могут не отражать своего собственного видения предмета. Чем дальше мы движемся от ядра науки, тем больше вероятность того, что информация будет отфильтрована и изменена, и тем выше шанс, что человек, осуществлявший указанный процесс не достаточно разбирается в предмете, чтобы правильно это сделать. Однако процесс фильтрования научной информации никоим образом не определяется только профессиональными компетенциями автора в данном вопросе, такое же значение имеют и такие факторы, как персональный интерес и умение представить информацию в концентрированном и понятном виде, максимально объективно. Вероятно, здесь уместно сравнение с зеркалами, отражающими нашу реальность как можно более непосредственно [Hofstein, 2011].

Учитывая все вышеизложенное, авторы, будучи учеными, т.е. находясь в ядре науки, решили дать два названия публикации с тем, чтобы донести как можно менее искаженную информацию и в более понятном виде и обратить на нее внимание самых широких слоев общества, поскольку считают обсуждаемые проблемы крайне важными для дальнейшего развития образования, в частности, и культуры, в целом.

Глобальные изменения в области политики и экономики, науки и техники, произошедшие в последние десятилетия, кардинально изменили **внешнюю среду**, в которой происходит формирование личности индивида. Интернетовский «Живой журнал» (ЖЖ) стал средой обитания для тысяч молодых людей. Там спорят об устройстве мира и жалуются на вчерашнее похмелье. Там готовятся революции и разрушаются браки… Виртуальные дневники — настоящее сокровище для социологов. Группа исследователей решила воспользоваться этим уникальным материалом. Сами авторы определяют предмет своего исследования так: «Мы ставили задачу изучить наиболее продвинутую часть молодежи. Но не „золотую“ и не „богемную“. Такие группы были, есть и будут вне зависимости от блогосферы. Их можно назвать трендсетерами, то есть людьми, которые транслируют культурные инновации в более широкие массы» [Шейхетов, «Русский репортер»]. Кое в чем сделанные ими выводы можно считать спорными. Но как минимум это исследование заставляет задуматься о том, что собой представляет «поколение ЖЖ». В России сформировалось поколение молодежи, которое сильно отли-

чается от своих предшественников. Одну из наблюдаемых тенденций можно обозначить как побег из массовой культуры. С одной стороны, современные молодые люди — дети массовой культуры, и они прекрасно это осознают. С другой стороны, они всеми силами стремятся дистанцироваться от этой культуры. Современные молодые люди четко осознают свою культурную «продвинутость», это предмет их гордости. Однако подобный подход привел к ряду деформаций, прежде всего в области коммуникационных навыков и тем более компетенций.

Приведем простые примеры. Западный широко распространенный вариант обращения (слегка неформальный) «Dear Olga» заимствуется не только бизнес-структурами и почему-то часто в российской интерпретации пропадает основное в этом обращении — уважаемая. Как итог преподаватель с многолетним стажем работы получает письмо от студентов «Здравствуйте, Ольга! …». Студенты копируют навязанный им стиль, не задумываясь. Даже освоив, вероятно весьма успешно, институтский курс культуры речи они понятия не имеют о деловом письме, как обращаться к более старшему по должности и вообще, как осуществлять деловую коммуникацию. Подобные разделы просто отсутствуют в большинстве соответствующих вузовских курсов. В школе этому тоже не учат. Информацию по речевому этикету и правилам коммуникации и телекоммуникации найти сложно, особенно если подобной задачи перед обучаемыми не ставится, а они еще достаточно молоды и неопытны, чтобы понимать, что искажение отчества, например Варвару Львову называют Варварой Львовной даже в бизнес-сообщениях приводит к тому, что подобные послания отправляются в спам, т.к., если ты не удосужился выяснить, как зовут человека, к которому обращаешься, значит, он тебе не очень нужен. Или коллега преподаватель на письмо, начинающееся словами «Здравствуйте, Елена Владимировна…» отвечает «Здравствуйте, Ольга!». Что это лень (посмотреть отчество в интернете) или неуважение? Иногда письма начальнику, особенно молодым женщинам начинаются уменьшительно-ласкательным обращением «Надюша, Катюша и т.д.». Еще один пример, который летом взбудоражил значительную часть общества. Но из которого, к сожалению, пока что не было сделано никаких выводов. В твиттере второму лицу государства было написано «Ты жжешь, Димон».

Суммируя вышесказанное можно с полной определенностью сказать, что проблема отсутствия коммуникационных и телекоммуникационных навыков в области речевого этикета, а также задача формирования соответствующих компетенций на данном этапе развития общества становятся очень актуальными. Реагировать на подобные вызовы окружающей нас действительности должно в первую очередь образование.

Каковы же пути решения данной проблемы? Отметим сразу, что формирование коммуникационных и телекоммуникационных компетенций в области речевого этикета 1) является задачей метапредметной (то есть она должна ставиться и решаться всеми без исключения преподавателями) и 2) современные информационные и телекоммуникационные технологии открывают совершенно новые пути и предлагают более широкие возможности для ее решения. Метапредметные результаты образовательной деятельности — способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов [Кузнецов, 2005]. Возможности формирования метадеятельности заложены в ряде методик, подходов и технологий, к которым, в частности, относится и коммуникативная дидактика.

В настоящее время задача развития, а зачастую и формирования речевой компетенции при использовании русского языка стала актуальна практически для всего молодого поколения России, поскольку, к сожалению, этот аспект у отечественных обучаемых как по техническим, так и по гуманитарных направлениям оставляет желать лучшего. Необходимость повысить профессионально-речевую компетентность привела к мысли о разработке такой методической системы формирования речевой компетенции, которая учитывала бы речевые модели, соотносимые с разными учебными предметами и ситуациями.

Один из практических путей решения рассматриваемой проблемы с использованием инновационных методик и обширных возможностей, предоставляемых ИКТ, авторы видят в развитии ситуативных вокабуляров.

Под ситуативным вокабуляром (situative vocabulary) авторы понимают ИКТ инструмент, содержащий лексические конструкции, применяемые в конкретных коммуникативных ситуациях (иногда небольшие выдержки из правил поведения в подобных ситуациях), а также современные ИКТ-инструменты (блоги, чаты, форумы, рассылки и т.д.), позволяющие дополнять имеющийся материал и обсуждать способы и ситуации применения различных лингвистических конструкций или значения слов [Львова, 2012].

Ранее была предложена методика использования тематических вокабуляров (глоссариев), включающих в себя определения предметных компонентов (понятий, объектов коммуникации), общих для разных дисциплин и расположенных на каком-либо сетевом ресурсе (например, групповой электронной почте). Таким вокабуляром (глоссарием) могут воспользоваться как преподаватели, так и обучаемые. Он может пополняться, унифицироваться, служить основанием для выполнения самых разнообразных учебных заданий [Львова, 2010].

Опыт использования подобных вокабуляров и последующие исследования в данной области выявили, что причина отсутствия коммуникативной активности в отношении какого-либо события или неправильная речевая реакция на него, часто кроется не в нежелании выразить свои чувства в отношении данного события, а в неумении облечь их в соответствующую форму или в нехватке/незнании соответствующих слов и выражений. Все это указывает на необходимость создания ситуативных вокабуляров (на родном языке или иностранном языке), включающих в себя лексические конструкции, применяемые в конкретных коммуникативных ситуациях и, естественно, расположенных на общедоступных сетевых ресурсах. Такой инструмент может служить основанием для выполнения самых разнообразных учебных заданий по развития коммуникационных компетенций, быть объектом проектной деятельности самих обучаемых (создаваться или пополняться и унифицироваться ими самими), при наличии связанных с ним форумов, блогов, чатов и т.д. У обучаемых появляется возможность обсуждения способов и ситуаций применения различных лингвистических конструкций или значений слов и выражений не по заданию преподавателя, а когда в силу различного рода обстоятельств подобный опыт приобретен, и им хотят поделиться или при возникновении проблемы возникает желание выяснить способы ее разрешения другими.

Ситуативные вокбуляры имеют довольно широкий дидактический потенциал. Они позволяют не только формировать коммуникативно-речевые умения, но и обучать коммуникативным действиям, а также дают опыт работы «в команде», позволяет прививать определенные навыки культуры речи и поведения и открывают широкие возможности для творческого подхода, как для преподавателя, так и для обучаемых.

Список литературы:

1. Кузнецов А. А. О школьных стандартах второго поколения / А. А. Кузнецов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2008. — № 2. — С. 3–6.
2. Львова О. В. ИКТ-инструменты для развития коммуникационных компетенций будущих преподавателей математики //Материалы 29-го Всероссийского семинара преподавателей математики высших учебных заведений «Профессионально-педагогическая направленность математической подготовки учителя математики в педвузах и университетах в современных условиях» / О. В. Львова. — М: МГПУ, 2010. — С. 152–153.
3. Львова О. В. Ситуативные вокабуляры как инструмент формирования метапредметных знаний и умений Материалы международной научно-практической конференции «Математическое, естественнонаучное образование и информатизация», Москва 11–12 сентября 2012 г. Т. 4, С. 67–73.

4. Шейхетов С., Ефимов К., Безденежных И. «Это наша молодеЖЖь» Поколение 2000-х через призму блогосферы. «Русский репортер» №8 (8)/12 июля 2007.
5. Hofstein, A., Eilks, I., & Bybee, R. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education: a pedagogical justification and the state of the art in Israel, Germany and the USA. International Journal of Science and Mathematics Education. Online first, January 01.

Сведения об авторе: Ольга Владимировна Львова, Московский городской педагогический университет, к.п.н., доцент, e-mail: olglvova@yandex.ru

I-CULTURE OR TOTAL IGNORANCE? (SOME THEORETICAL AND PRACTICAL QUESTIONS OF EDUCATION INFORMATIZATION)

Dr. Olga V. Lvova
Associate Professor, Moscow City Pedagogical University,
e-mail olglvova@yandex.ru

Abstract
Acute problem of necessity to foster communicative and distant communicative skills under conditions of changing type of youth socialization is considered. One of the ways to solve this problem using innovative ICT-tool situative vocabularies is proposed.

Key words: education informatization, situative vocabulary**,** filtering scientific information

References:

1. Kuznetsov A. A. (2008). About school standards of the second generation Munitsipalnoe obrazovanie: innovatsiya I experiment № 2. — p. 3–6.
2. Lvova O. V. (2010) ICT-tools to develop communicative skills of future mathematics teachers // Collection of the 29 all-Rissian seminar for lecturers of mathematics of higher educational institutions «Professional and pedagogical orientation of mathematical preparing for a teacher of mathematics in pedagogical higher educational institutions and universities under current conditions» p. 152–153.
3. Lvova O. V. (2012) Situative vocabularies as a tool to foster transdisciplinary knowledge and skills//Collection of Internatiol scientific and practical conference «Mathematical and natural sciences education and informatization», v. 4, p. 67–73.
4. Shejkhetov S., Yefimov K., Bezdenezhnykh I. (2007)«This is our youth» Generation of 2000th through blogsphere. «Russkiy reporter» №8 (8)/12 of July.
5. Hofstein, A., Eilks, I., & Bybee, R. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education: a pedagogical justification and the state of the art in Israel, Germany and the USA. International Journal of Science and Mathematics Education. Online first, January 01.

Информационные образовательные технологии как необходимое условие формирования профессиональных иноязычных компетенций

С. С. Хромов
Московский государственный университет
экономики, статистики и информатики

Т. Н. Омельяненко
Московский государственный машиностроительный
университет

Аннотация
В работе рассматривается роль и место информационных образовательных технологий в формировании профессиональных иноязычных компетенций. Подробно анализируются различные модели использования ДО в зависимости от преподаваемой дисциплины, профиля подготовки студента, формы обучения; особое внимание уделяется сочетанию очной и дистанционной форм обучения.
Ключевые слова: информационные образовательные технологии, профессиональные иноязычные компетенции, дистанционное обучение, ДО

Необходимость усваивать огромный объем информации из многочисленных источников, смена жизненных приоритетов и условий привели к изменению акцентов в образовании вообще и в учебной деятельности в частности. Для успешности в условиях жесточайшей конкуренции специалист кроме хорошего владения теоретическими знаниями должен уметь самостоятельно думать и решать разнообразные проблемы, обладать критическим и творческим мышлением, быть коммуникабельным, уметь работать сообща, самостоятельно пополнять и развивать свои знания и личность.

Это значит, что в современном образовании «школа памяти» (усвоение и воспроизведение определенного объема знаний) уступает место «школе мышления» (умению добывать необходимые знания и использовать их для решения поставленных задач). Такое положение вещей требует ориентирования не на некоего среднего обучаемого, а на конкретную личность. На первый план выходят личностно-ориентированные педагогические технологии, направленные на самостоятельную активность обучаемых. Благодаря этому выстраивается своя индивидуальная траектория обучения в рамках заданного учебного процесса определенной специальности.

Такой подход к обучению может быть осуществлен через дистанционное обучение (ДО), которое становится все более применяемым и популярным, не смотря на отсутствие законодательного признания его в качестве новой формы обучения. Эта «неузаконенность» привела к многообразию форм и применений ДОв различных образовательных учреждениях в зависимости от концепции обучения и возможностей каждого учреждения. Наблюдаются даже крайности, когда считают, что **все** обучение можно свести к дистанционному. Однако взвешенный подход к возможностям и необходимости введения ДО показывает, что следует учитывать большое число факторов, обусловливающих структурирование содержания обучения, отбор дидактических систем (методы, формы, средства) обучения, соответствующих выбранным моделям ДО, которые в первую очередь зависят от образовательного учреждения, специальности и предмета.

Использование дистанционных форм обучения для организации учебного процесса можно рассматривать в двух ракурсах: 1) в контексте автономных курсов по отдельным предметам; 2) в контексте всей информационно-образовательной среды специальности. В первом случае основное внимание обращается на методическую обоснованность и отбор определенных форм ДОдля конкретных дисциплин, где ДО является средством повышения эффективности преподавания этих дисциплин. Во втором случае речь идет о разумном сочетании очных и дистанционных курсов в организации всего учебного процесса в вузе. В пределах каждой специальности дисциплины могут быть распределены на очные и дистанционные в соответствии с возможностью и целесообразностью их преподавания в дистанционной форме.

Соотношение очных и дистанционных курсов для разных специальностей неодинаково. Так, например, доля дистанционных курсов для технических специальностей будет значительно выше, чем для языковых, коммуникативная направленность которых определяет необходимость устного общения, и поэтому коммуникативно-ориентированные дисциплины остаются в рамках очных (традиционных) форм образования. Преподавание некоторых дисциплин дистанционно дает возможность высвободить аудиторное время для профилирующих дисциплин, повысить результативность обучения за счет увеличения объема контролируемой самостоятельной работы студентов, реализовать личностно-ориентированный подход в обучении и осуществить многостороннюю презентацию вводимой информации.

В соответствии с классификацией моделей ДО, разработанной Е. С. Полат, имеются четыре таких модели:

— интеграция очных и дистанционных форм обучения;
— сетевое обучение — автономные курсы и информационно-предметная среда;

— сетевое обучение и кейс-технологии;
— интерактивное телевидение или компьютерные конференции [Полат: 2006: 61].

В обучении иностранному языку могут использоваться все перечисленные модели, однако соотношение моделей при обучении разным видам речевой деятельности неодинаково. Так, при обучении устной речи основной моделью является интеграция очных и дистанционных форм, а для формирования и совершенствования лексических, грамматических навыков, умений письменной речи, аудирования, чтения более оправдано применение сетевого обучения в виде автономных курсов. Проектное обучение лучше осуществлять через кейс-технологии.

Использование любой модели ДО предполагает наличие специальных мультимедийных учебников, позволяющих работать с разнообразным материалом и выполнять массу полезных заданий на занятиях в аудитории с преподавателем, дома самостоятельно и в компьютерной лаборатории, где проверка осуществляется автоматически самим компьютером благодаря специально составленной программе с критериями оценок и пояснениями.

Такие учебники уже имеются ("EnglishGold 2000", "EnglishPlatinum 2000", "OxfordPlatinum" и др.), а можно, используя данные оболочки, разработать свои учебники, более отвечающие потребностям каждого курса. В зависимости от модели обучения и специфики дисциплины объем самостоятельной работы варьирует, что создает максимальную приближенность к индивидуальным потребностям студентов. Это особенно важно при недостаточном количестве учебных часов и при разном уровне обученности.

При дистанционном обучении самостоятельная работа является обязательным компонентом, поэтому организация активной мотивированной самостоятельной работы студентов — одна их важнейших задач ДО, особенно автономных курсов. Ведь если в интегрированном обучении результат во многом зависит от очного общения с преподавателем, то результативность автономных курсов полностью зависит от эффективности самостоятельной работы обучаемых. Осознание этого особенно важно для преподавания иностранного языка, поскольку коммуникативная направленность самой дисциплины «иностранный язык» предопределяет интеграцию очных и дистанционных форм обучения, в которых самостоятельная работа играет неодинаковую роль.

Сочетание очных и дистанционных форм обучения требует тщательной подготовительной работы, так как необходимо четко определить, какие задачи могут быть решены через дистанционные формы работы, а какие требуют очного общения студентов с преподавателем и студентов между собой. Так, в обучении иностранному языку как

отдельной дисциплине дистанционные формы могут быть применены к самостоятельной работе, которая является как бы вспомогательным компонентом и служит для закрепления и развития умений и навыков, полученных при очном обучении.

Если же брать обучение в контексте всей специальности, то преподавание некоторых дисциплин целиком можно осуществлять дистанционно. В этом случае самостоятельная работа является основным способом получения знаний и усвоения материала. Целесообразность вынесения той или иной дисциплины на ДО оценивается исходя из возможности самостоятельного усвоения студентом данной дисциплины в рамках автономного курса. Такой курс должен включать не только многостороннюю презентацию вводимого учебного материала, но и различные способы текущего и итогового контроля.

Оценка целесообразности дистанционного преподавания некоторых дисциплин, входящих в учебный план, во многом зависит от специальности. Например, математика для лингвистических и юридических специальностей, не являясь профилирующим предметом, преподается всего 2 семестра в ограниченном объеме и может осуществляться в дистанционной форме, что неприемлемо для технических специальностей, где этот предмет является одной из основных дисциплин. А такие предметы, как концепция современного языкознания, философия, политология, социология, экономика могли бы попасть в перечень дистанционных дисциплин для всех вышеназванных специальностей.

Для тех дисциплин, которые близко примыкают к профилирующим, можно использовать чередование дистанционных и очных форм обучения. Так, при подготовке лингвистов-переводчиков в дистанционные курсы «Введение в языкознание», «Культурология», «Страноведение» и некоторые другие можно включать периодические аудиторные коллоквиумы и семинарские занятия с преподавателем, на которых будут сняты все проблемы по пройденному материалу и подготовлено дальнейшее усвоение курса.

Обоснованное сочетание дистанционных и традиционных форм обучения, как в рамках отдельных дисциплин, так и в организации всего учебного процесса имеет ряд неоспоримых преимуществ. Во-первых, повышается эффективность обучения за счет использования новых современных обучающих технологий, мультимедийных средств, новых источников информации. Во-вторых, в большей мере реализуется личностно-ориентированный подход к обучению в результате увеличения объема контролируемой самостоятельной работы студентов. В-третьих, высвобождается дополнительное аудиторное время для профилирующих дисциплин. Наконец, частично решается проблема нехватки аудиторного фонда, весьма болезненная для многих вузов страны.

Таким образом, можно утверждать, что разумное и целесообразное сочетание дистанционных и очных форм обучения, как в контексте отдельных дисциплин, так и в контексте всей специальности, является одним из путей оптимизации учебного процесса в целом, хотя и требует тщательной и достаточно трудоемкой подготовительной работы на этапе педагогического проектирования.

Список литературы:

1. Полат Е. С. Обучение иностранным языкам в дистанционной форме. / Иностранные языки в дистанционном обучении. Материалы международной научно-практической конференции 17–20 октября 2005 г. — Пермь, 2006. — С. 60–69.

Сведения об авторах:

Сергей Сергеевич Хромов, д.филол.н., проф., зав. кафедрой Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, e-mail: chelovek653@mail.ru

Татьяна Николаевна Омельяненко, к.филол.н., доц., зав. кафедрой Университета «МАМИ», e-mail: omelia-post@rambler.ru

IT AS A PREREQUISITE OF CREATING PROFESSIONAL RELATED LANGUAGE COMPETENCIES

Dr. Prof. Sergey S. Khromov

Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural communication, Moscow State University of economics, statistics and informatics, e-mail: chelovek653@mail.ru

PhD., Associate Prof. Tatiana N. Omelianenko

Head of the Department of the Moscow State University «MAMI»

e-mail: omelia-post@rambler.ru

Abstract

The article is devoted to the role of IT in creating professional language competencies. The author considers different blended models of face to face and distant education. The usage of these models depends on different factors.

Key words: IT, professional oriented language competencies, distant learning

References:

1. Polat E. S. Foreign languages distant learning / Foreign languages distant learning. // Proceedings of the International scientific conference, October 17–20 2005. — Perm, 2006. — P. 60–69.

Веб-квесты и их роль в развитии критического мышления и создании широкого лексико-грамматического контекста при обучении студентов английскому языку

Е. И. Багузина
Государственный университет управления

Аннотация
В работе рассмотрены вопросы интеграции Интернет и цифровых технологий в процесс обучения студентов английскому языку. Результаты применения Веб-квест технологии показали и большой образовательный потенциал в повышении интереса к изучению английского языка, расширении кругозора, развитии критического мышления и создании широкого лексико-грамматического контекста.

Ключевые слова: веб-квест, критическое мышление, проектный метод, обучение через открытие, теория множественного интеллекта, мыслительные навыки, коммуникативные навыки

Процесс обучения студентов в XXI веке осуществляется в контексте бурного развития информационно-цифровых технологий. Идя в ногу со временем и используя новые возможности, которые открывает новая цифровая эра, преподавателям приходится решать ряд сложнейших проблем возникающих в процессе обучения, таких как узость кругозора, неумение критически мыслить, неспособность видеть целостность картины. Высокие технологии стали одним из важнейших мотивирующих факторов современного образования. Одной из таких технологий стала Веб-квест технология. Данная статья посвящена раскрытию образовательного потенциала Веб-квестов в решении таких задач, как повышение интереса и мотивации к изучению английского языка в контексте выбранной студентами специальности, расширению их кругозора, развитию критического мышления и создании широкого лексико-грамматического контекста.

Одним из наиболее эффективных способов овладения иностранным языком является дискуссия. Студенты учатся выражать и аргументировать свою позицию и приходить к консенсусу. Такова идеальная ситуация на занятии. Однако, реальность далеко не всегда соответствует идеалу. Учащиеся зачастую предпочитают отмалчиваться и не вступают в дискуссию. До некоторой степени такое положение дел может быть объяснено слабой языковой подготовкой студентов, но существует ещё ряд причин объясняющих нежелание принять уча-

стие в дискуссии. К ним относятся — недостаток жизненного опыта, узость кругозора и неумение критически мыслить. Что мы понимаем под понятием «критическое мышление»? Критическое мышление (англ. critical thinking) — это система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам [Эллиот, Тамбулл, 2005, с. 86]. По определению Ричарда Пола (1995) критическое мышление личности проникает в логику проблем с целью их объективного изучения … оно направлено на преодоление препятствий на пути к истине…[Пол, 1995, с. 23].

Ключевые навыки, необходимые для критического мышления, включают наблюдательность, способность к интерпретации, анализ. Критическое мышление подразумевает логику, а так же опирается на широкие критерии интеллектуальности, такие как ясность, правдоподобие, точность, значимость, глубина, кругозор и справедливость. Эмоциональность, творческое воображение, ценностные установки также являются частями критического мышления [Халкерн, 2000, с. 22]. Недостаточно развитое критическое мышление студентов можно проиллюстрировать ещё одним наглядным примером. На одном из занятий по домашнему чтению со студентами первого курса, мы обсуждали рассказ известного американского писателя Маккинли Кантора «Голубые глаза вдалеке» (MacKinlay Kantor «Blue Eyes Far Away»). Студенты хорошо справились с пониманием рассказа, его переводом и пересказом, с лексико-грамматическими упражнениями. Однако, когда я предложила провести дискуссию и обсудить тему рассказа, сформулировать и обосновать свою точку зрения на тему (в данном, конкретном случае — это была проблема выбора и как она влияет на судьбы людей), то сразу возникли трудности. Таким образом, студентам было сложно принять участие в обсуждении не столько из-за языкового аспекта, сколько из-за отсутствия навыка критически мыслить (анализировать, сравнивать, делать выводы и т.д.); сказался и малый личный опыт самих студентов. Можно сделать вывод, что студенты не справились с ведением дискуссии, а значит, и с осуществлением иноязычной коммуникации. Возможным решением проблемы, могло бы стать применение Веб-квест технологии. Веб-квест технология, в основе которой лежит проектный метод, нацелена на практический результат, в преломлении к обучению иностранному языку на формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Веб-квест (WebQuest — дословно — «web» — сеть, «quest» — поиск) по своей структуре представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Веб-квест технология была разработана в 1995 году профессорами государственного универ-

ситета Сан Диего Берни Доджем и Томом Марчем. Говоря о высшей школе, необходимо отметить, что веб-квест технология привлекает всё больше внимания отечественных педагогов. Выполнены первые диссертационные исследования по опыту применения веб-квестов в вузовской практике, в том числе и языковой подготовке.

Каковы преимущества применения технологии веб-квестов при обучении иностранному языку? Прежде всего, студент XXI века — это «цифровой человек» (digital native) и интеграция интернет и цифровых технологий в процесс обучения очень мотивирует студентов. Мультимедийные ресурсы Интернета предоставляют огромное виртуальное пространство, которое позволит раскрыться всем видам интеллекта студентов [Гарднер, 2007, с. 78].

Ещё одним преимуществом применения веб-квестов является то, что они основаны на идее Обучения через Открытие (Discovery Learning), смысл которого заключается в том, что учащиеся лучше запомнят материал, если «откроют» (discover) его для себя сами в ходе выполнения веб-квест проекта.

Технология веб-квестов открывает огромные возможности для педагога, так как она не является жёстко унифицированной техникой обучения и существует как гибкая, собирательная методика, как некий дидактически-информацонный конструктор, позволяющий каждому педагогу выстраивать свою технологию в рамках непосредственных задач текущего курса языковой подготовки.

Разработав для своих учеников веб-квест, педагог предлагает своим студентам выполнить его, предоставляя определённый план для его выполнения, а также ссылки на нужные интернет ресурсы, тем самым не давая им «утонуть» в информационном море с одной стороны, одновременно создавая широкий лексико-грамматический контекст и целостную картину видения проблемы. Такой подход позволяет устранить проблему «точечных» «отрывочных» знаний, которые является типичной для «цифрового поколения», «чей мозг скачет как камушек по поверхности воды от одного вопроса к другому, что не способствует фундаментальному знанию» [Вулф, 2006]. Широкий спектр веб-квест проектов (они могут варьироваться от весьма простых, краткосрочных, затрагивающих одну тему до сложных, долгосрочных проектов, охватывающих не только несколько тем, но и областей знаний, письменных или устных и т.п.) позволяет преподавателю максимально адаптировать и индивидуализировать процесс обучения и постепенно развить необходимые навыки критического мышления, начиная с развития мыслительных навыков более низкого порядка (Lower Order Thinking Skills) (LOTS) постепенно переходя к развитию мыслительных навыков более высокого порядка (Higher Order Thinking Skills) (HOTS) (Bloom's Taxonomy for Thinking). Под мыслительными навыками более низкого поряд-

ка мы подразумеваем: Запоминание (Remembering), Понимание (Understanding),Применение (Applying), а под мыслительными навыками более высокого порядка: Анализ (Analyzing),Оценку (Evaluating), Креатив (Creating). Важнейшим навыком для человека XXI века считается Сотрудничество (Collaboration), которое включает коммуникативные навыки (communication skills) и умение работать в команде (team play). Обучение всему спектру мыслительных навыков может сопровождаться развитием коммуникативных навыков (по таксономии Блумберга, [Андерсон, 2001]).

Возможно создать таблицу с типами вопросов и заданий по развитию навыков критического мышления и коммуникативных навыков для 1-го и 2-го типа веб-квест проектов, где 1-й тип веб-квеста является краткосрочным, текущим, направлен в основном на развитие мыслительных навыков более низкого порядка и выполняется индивидуально и 2-й тип веб-квеста является долгосрочным, промежуточным или итоговым и направлен на развитие мыслительных навыков более высокого порядка, а также коммуникативных навыков и в большинстве случаев выполняется в команде.

1-й тип веб-квеста		
Мыслительные навыки	**Вопросы**	**Задания**
Запоминание (Remembering)	What were the events in the text?	Write a short essay on the topic Make a list of the main events Write a biography of the person we are studying Recite a poem Retell the story in your own words.
Понимание (Understanding)	What was the idea? Is the statement true or false?	
Применение (Applying)	From the information given, can you develop a set of instructions?	
2-й тип веб-квеста		
Анализ (Analyzing) (Comparing/Contrasting)	Why? How are they similar/different?	Devise a new product, marketing campaign, advertising / promotion etc Conduct a debate about the issue with members of the team Come up with a presentation on the issue and a round
Оценка (Evaluating)	How can you solve the problem? What do you think? Can you explain?	

Креатив (Creating)	Can you invent a story of your own on the topic? Can you plan an event of your own?	table discussion after Carry out research on the topic and communicate it to your colleagues.

Таким образом, применяя веб-квесты на занятиях по иностранному языку, педагог получает возможность использовать огромные информационные ресурсы интернет пространства для возможного недостатка знаний и жизненного опыта студентов с одной стороны, а с другой, следуя разработанной схеме веб-квест проекта и отобранным интернет источникам, он не даёт студентам «утонуть» в виртуальном информационном море. Ещё одним преимуществом использования веб-квестов является последовательное развитие, как коммуникативных навыков, так и критического мышления — которые являются важнейшими навыками для человека XXI века — не столько запоминать всё возрастающие объёмы информации, а анализировать, отбирать нужное и создавать новое знание, умении сотрудничать и работать в команде. Подготовка студентов к реальным жизненным ситуациям возможна и в условиях аудиторных занятий по иностранному языку с применением высоких технологий, проектного метода, обучения через открытие и сотрудничество. В ходе выполнения веб-квестов студенты активно участвуют в дискуссиях, обсуждениях, круглых столах, учатся высказывать и аргументировать свою точку зрения.

Список литературы:

1. Эллйот С., Тумбулл С., Критическое мышление в развитии человеческих ресурсов, 2005. 210 с.
2. Пол Р., Критическое мышление. Как подготовить студентов в условиях быстроизменяющегося мира. 4-е издание. Основы критического мышления, 1995.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. — СП; Питер, 2000. 512 с. — ISBDN 5–314–00122–5, ISBN 0–8058–02595–9.
4. Гарднер Г., Структура разума. Теория множественного интеллекта: Москва, Вильямс, 2007.
5. Вулф М., Университет Туфтс, 2006. http://tuftsjournal.tufts.edu/2010/06_1/features/01/
6. Андерсон Н. У., Кратвул Д. А., Таксономия обучения. Обучение и оценка: новый взгляд на таксономию образовательных целей Блумберга. Нью-Йорк, Лонгман, 2001.
7. Материалы лекции Тони Халл «Обучение цифрового человека», 2013, http://italldependsinelt.wordpress.com/workshops-and-presentations/

Сведения об авторе: Елена Ильинична Багузина, к.п.н., доцент, Государственный университет управления, e-mail: baguzinaei@gmail.com

WEB-QUESTS AND THEIR ROLE IN DEVELOPING CRITICAL THINKING AND CREATING A BROADER CONTEXT WHEN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Elena I. Baguzina
PhD., Associate Professor, State University of Management, Moscow, Russia,
e-mail: baguzinaei@gmail.com

Abstract

The article is devoted to issues of integration of internet and digital technologies into English language teaching. The results of applying Web-Quest technology have demonstrated its educational potential in motivating students to learn English, extend their outlook, develop their critical thinking and creation of a broader lexico-grammatical context.

Key Words: Web-Quest, critical thinking, project method, discovery learning, theory of multiple intelligence, thinking skills, communication skills

References:

1. Elliot C., Tumbull S. Critical Thinking in Human Resource Development. — Routledge, 2005. 210 c. — ISBN 0415329 175; ISBN 978–04–15329170.
2. Paul R. Critical Thinking. How to Prepare Students for Rapidly Changing World. 4th ed. Foundation for Critical Thinking, 1995. — ISBN 0–944583–09–1.
3. Khalpern D. Critical thinking. — SP; St. Petersburg, 2000. 512 s. — ISBDN 5–314–00122–5, ISBN 0–8058–02595–9.
4. Gardner G., Frames of Mind. Theory of multiple intelligence: Moscow, Vil'iams, 2007.
5. Wolfe M., Tufts University, 2006. http://tuftsjournal.tufts.edu/2010/06_1/features/01/.
6. Anderson N. W., Krathwohl D., A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing: a Revision at Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, 2001, Longman, New York.
7. Lection by Tony Hull «Teaching Digital Natives», 2013, http://italldependsinelt.wordpress.com/workshops-and-presentations/.

Организация процесса обучения интерактивным методом при применении новейших технологий

С. К. Навасардян
Ереванский государственный университет

Аннотация
Информационные технологии играют решающую роль в процессе обучения. Эффективность организации процесса обучения иностранному языку студентов интерактивным методом и с применением новейших технологий является важнейшим аспектом современного преподавания. Преподаватель также занимается самообразованием и постоянно совершенствует свои знания. Приняв в основу обстоятельство, что обучение — это не только передача знаний, умений и навыков, но и средство, обеспечивающее развитие психических процессов студента, то целесообразно применение интерактивного метода во время обучения студентов. Главный дидактический принцип предлагаемого метода заключается в том, что каждый элемент преподаваемой темы — это не только тренировка профессиональных навыков, но и система развития рефлексивных и творческих возможностей, когда у студента развивается определенность в неопределенности, стабильность в нестабильности, умение найти гармонию в хаосе.

Основными принципами являются:
— углубленное осознание, понимание, восприятие;
— анализ студентом своего опыта и знания, переосознание их;
— направление студентов на конструктивное освоение практики достижений человечества;
— создание совместной творческой атмосферы в аудитории;
— рефлексия разных событий и мыслей со стороны группы и сопоставление переживаний;
— обработка возможностей саморазвития и интуитивных способностей студентов.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные методы, коммуникация, совместная деятельность

Научно-технические вызовы наших времен создают новые проблемы также в образовательной сфере. Более широкими и разнообразными становятся методы и возможности обучения. Здесь свою решающую роль играют информационные технологии, особенно

компьютерные программы со своими почти неограниченными возможностями.

Эффективность организации процесса обучения студентов интерактивным методом и с применением новейших технологий является важнейшим аспектом современного преподавания. В данной статье отмечается, что во время обучения при правильном использовании компьютера для студентов он также перестанет быть просто источником досуга и станет незаменяемым источником для поиска информации и освоения знаний.

Образование должно подготовить человека к современным условиям и требованиям общества, следовательно, одним из основных требований образования является передача учащимся необходимых знаний и навыков. Поэтому, преподаватель, вне зависимости от возраста, трудового стажа, постоянно занимается самообразованием, не только прибавляя свои знания, но и совершенствуя умение и навыки. Обязательность занятий с применением новейших технологий сегодня вынуждает преподавателей заниматься самообразованием. В данном случае электронный урок является основным методом обучения и способствует освоению других предметов. Одной из предпосылок по повышению эффективности урока компьютерными программами становится выбор и применение правильных методов обучения.

Приняв в основу обстоятельство, что обучение — это не только передача знаний, умений и навыков, но и средство, обеспечивающее развитие психических процессов студента (понимание, память, мышление, воображение), то целесообразно применение интерактивного метода во время обучения студентов.

Главный дидактический принцип предлагаемого метода заключается в том, что каждый элемент преподаваемой темы — это не только тренировка профессиональных навыков, но и система развития рефлексивных и творческих возможностей, когда у студента развивается определенность в неопределенности, стабильность в нестабильности, умение найти гармонию в хаосе [Frank Busch, Thomas B. Mayer, 2002, S. 15–35].

Основное средство: предлагается дополнительная информация по теме, которая может быть использована с целью личной осведомленности и развития рефлективного мышления. Она способствует формированию у студента мотивированной сферы, формирует определенное отношение к своей деятельности в целом, к интеллектуальной деятельности и, в частности, к технике личной работы.

Интерактивность проявляется на «партнерской» плоскости между преподавателем и студентом, где активная позиция студента обеспечивается как посредством диалога между ними, так и методами группового анализа [Walter Simon, 2007, S. 91–115].

Основными принципами являются:

— углубленное осознание, понимание, восприятие;
— анализ студентом своего опыта и знания, переосознание их;
— направление студентов на конструктивное освоение практики достижений человечества;
— создание совместной творческой атмосферы в аудитории;
— рефлексия разных событий и мыслей со стороны группы и сопоставление переживаний;
— обработка возможностей саморазвития и интуитивных способностей студентов.

Преподаватель передает четкую и конкретную мысль, которая остается на размышление студентам без посторонней помощи. Так что студенты полностью свободны и непринужденны грубой логикой занятия [Frank Busch, Thomas B. Mayer, 2002, S. 83–90].

Цель: побудить студентов к размышлению, углублению самопознания и мировоззрения, поскольку обучение является также консультацией преподавателя со студентом.

Процесс: все студенты аудитории на данный момент заняты анализом одной и той же углубленной мысли на базе объема собственных знаний и особенностей памяти. Преподаватель время от времени некоторыми мыслями, комментариями (если считает нужным) и примерами способствует все большему углублению их интеллектуальной деятельности, либо более широкомасштабному познанию заданной мысли.

В данном случае первичными источниками информации являются те основные систематизированные мысли (энергетические кванты), специально подготовленные преподавателем благодаря новым технологиям (составляющие синтез темы), посредством которых должен быть разработан материал.

Начало урока: начало требует специальную организацию работы. Сначала обновляется и мотивируется внимание аудитории на урок.

Затем подается какая-нибудь мысль из данной темы и предлагается, чтобы ее не сразу обсудили, а оставили на освоение, сравнили их имеющийся прежний опыт или знания с соответствующей ситуацией и проанализировали ее. Затем в случае несогласия, обсудили и обнародовали новые мысли [Schulmeister Rolf, 2001, S. 233–235].

Проанализировав эффективность электронных уроков, отметим, что постепенно более широкое применение компьютера в общеобразовательной области содержит в себе как положительные, так и отрицательные стороны. После уроков с таким преподаванием учащийся еще больше осознает роль компьютера в сфере образования. Если для ребенка в маленьком возрасте компьютер — это просто «аппарат» для игр, рисования или просмотра мультфильмов, то в университете он превращается:

А. В колоссальный источник информации, предоставляющий возможность очень быстро найти исчерпывающую информацию касательно данного материала на нужном языке, необходимого периода и в требующем объеме. Интернет предоставляет возможность получить больше информации, чем какая-либо известная многотомная энциклопедия, поскольку все крупнейшие энциклопедии доступны посредством компьютера, и кроме того, любая энциклопедия даже самой последней редакции и выпуска не может дать новейшую информацию данного дня, данного времени, что, несомненно, возможно осуществить через компьютер. Режим «on-line» позволяет даже «слиться» с этим информационным «вихрем», а иногда также внести свое участие в данный процесс. Выражение собственного мнения и ориентировки способствует формированию сознания будущего гражданина.

Б. Во время изучения иностранных языков следует пользоваться аудио и видеоматериалами различных уровней и степеней сложности. Подобные обучающие материалы позволяют студентам принимать участие в виртуальных диалогах: услышать заданный вопрос и попытаться по возможности быстро и неподготовленно ответить на него. Четко разработанные программы и тесты позволяют специально разработанным методом подсчета баллов определить уровень знания иностранного языка того или иного студента, выявить слабые и сильные стороны. К примеру, на втором курсе обучения на факультете «Международные отношения» урок «визиты» имеет подраздел «дебаты». Во время занятий на немецком языке ставится запись дебатов какого-либо политического деятеля, который обсуждает некий вопрос, затем аудитория делится на две группы, и проводятся соответствующие диалоги вокруг темы.

Во время изучения иностранного языка, преподаватель представляет студентам тест TestDaf, который состоит из, чтения и понимания текста, прослушивания текста, составления диаграмм устно и письменно (напр. популяция Германии сейчас).

Вышеуказанные преимущества относятся как к учащимся, так и к преподавателям. У преподавателя есть возможность подготовить разнообразные дидактические материалы и в рамках наличествующих технических аудио-видео средств, представить их. Участие студента в процессе поиска, «выявления», интерпретации нового материала способствует развитию его воображения, творческой активности, а также проявлению интереса к дальнейшим самостоятельным поискам.

Использование компьютера целесообразно во время разъяснения, обсуждения и обобщения не всех материалов, следовательно, выбор материала должен происходить исходя из эффективности компью-

терного обучения. Здесь большое значение имеет творческий подход преподавателя. Организация уроков с применением новейших технологий не всегда требует высокие компьютерные знания и навыки, однако последовательность действий на экране способствует освоению предлагаемого материала, существенно повышает эффективность урока, обеспечивает целостное понимание, освоение и запоминание преподаваемого материала, превращает процесс обучения для студента в приятный, привлекательный процесс, предоставляет возможность контактной связи. Процесс обучения протекает с существенной экономией времени. Качественно новый характер придает в организации обучения и обеспечивает необходимость и возможность самообразования. К примеру, на уроке немецкого языка студентам предлагается на выбор несколько политических тем. Учащиеся готовят материал, создают на компьютере схемы, затем представляют на экране проектора, после чего следует обсуждение темы в группе.

Возможности новейших технологий и эффективность их применения в преподавательском деле в настоящее время неоценимы. Вместе с предоставлением таких многочисленных возможностей, компьютер содержит в себе также видимые и «скрытые» как психологические, так и препятствующие физическому развитию отрицательные стороны. Первая и самая очевидная опасность, содержащая в себе компьютер, это гиподинамия (долгое неподвижное сидячее положение). Своей «поглощающей силой» компьютер превращает в «пленника» ребенка, который не может часами напролет отойти от аппарата.

Если ко всему этому прибавим еще и соблазн «уйти» в огромный интернет-океан, с учетом, что он затоплен примерами насилия и извращенности, то станет ясно, что в данном случае искажается не только душевный внутренний мир человека, но и ставится под угрозу его психическое состояние.

Заключение

При обстоятельствах с применением новейших технологий в процессе обучения и повышения участия студентов на этих уроках посредством методов и средств обучения, преподаватель может:

— способствовать формированию идеи у студентов о том, что компьютер является не просто средством досуга, а незаменимым средством для получения знаний, а также для того, чтобы сделать их легче для понимания и освоения, что, в конечном счете, позволяет совершить быстрое и эффективное изучение любой темы, задачи;
— помочь учащимся сориентироваться в огромном информационном поле.
— помочь осознать, что в случае пренебрежения правилами безопасности при пользовании компьютером можно приобрести болезни, физические и психические отклонения;

— создать ситуацию, где студент сможет сравнить, сопоставить реальный и виртуальные миры, увидеть также наличествующие в виртуальном мире мошенничество, фальсификацию, неверную информацию и соблазны, вероятность становления их «жертвой»;
— научить студентов сохранять творческую критичность в отношении любой информации, так как новейшие технологии позволяют публиковать, распространять любую идею и любое мнение, необходимо содействовать тому, чтобы студент оценил преимущество живого общения.

Список литературы:

1. Воронкова О. Б. Информационные технологии в образовании : интерактивные методы / О. Б. Воронкова. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. 315 с.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения. Учебно-методическое пособие/ С. С. Кашлев — Минск: ТетраСистемс, 2011. 223 с.
3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы, изучающий иностранный язык: Пособие для учителей. — М.: АРКТИ 2002. 175 с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению, М.: Русский язык, 1989. 276 с.
5. Frank Busch, Thomas B. Mayer, Der Online-Coach: Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können.-Betz Verlag. Wanheim und Basel, 2002, 192 S.
6. Schulmeister Rolf, Virtuelle Universität-Virtuelles Lernen. Mit einem Kapitel von Martin Wessner.-München: Wien: Oldenburg, 2001, 469 S.
7. Thimm Caja (Hrsg.):Soziales im Netz, Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000, 321 S.
8. Walter Simon, GABALs großer Methodenkoffer. Grundlagen der Arbeitsorganisation. GABAL Verlag GmbH, 2007, 302 S.

Сведения об авторе: Сюзанна Навасардян, Ереванский государственный университет, ассистент, преподаватель факультета «Международные отношения», e-mail: syuzannanavasardyan@rocketmail.com

ORGANIZATION OF THE EDUCATION PROCESS WITH INTERACTIVE METHOD THROUGH NEW TECHNOLOGIES

Susanna Navasardyan
Lecturer at the Faculty of International Relations of YSU,
e-mail: syuzannanavasardyan@rocketmail.com

Abstract

Information technologies play a decisive role in the process of education. Effective organization of teaching foreign languages to students

with the interactive method and through implementation of new technologies is a major aspect of modern teaching. A teacher also is involved in self-education and constantly improves his/her knowledge. If we make the principle that teaching is not just transmission of knowledge, capabilities and skills, but also a means providing development of psychic processes of students, the foundation, it is rather appropriate to implement the interactive method in teaching to students. The main didactic principle of the proposed method is that every element of the topic under discussion is not only drilling professional skills, but also a system of developing reflexive and creative opportunities when the student develops certainty in uncertainty, stability in instability, ability to find harmony in chaos.

The main principles are:

— Deeper realization, understanding, perception;
— Analysis of one's own experience and knowledge by the student;
— Directing the students towards constructive mastering the practice of achievements of the humanity;
— Formation of a common creative atmosphere in the auditorium;
— Reflection of various events and ideas by the group and juxtaposition of experiences;
— Development of opportunities for self-improvement and intuitive capabilities of students.

Key words: interactive education; interactive methods; communication; common activities

References:

1. Frank Busch, Thomas B. Mayer, Der Online-Coach: Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können.-Betz Verlag. Wanheim und Basel, 2002, 192 S.
2. Kashlev S. S. Interactive Methods in Education. Tutorial. TetraSystems, 2011. — 223 p.
3. Koryakovceva N. F. Modern Methodology for Foreign Language Students Independent Work Organization: Teacher's Book. Moscow. ARKTI. 2002. — 175 p.
4. Passov E. I. Basics of Communicative Methodology for Teaching Intercourse in Foreign Language. Moscow. Russian Language. 1989. — 276 p.
5. Schulmeister Rolf, Virtuelle Universität-Virtuelles Lernen. Mit einem Kapitel von Martin Wessner. — München: Wien: Oldenburg, 2001, 469 S.
6. Thimm Caja (Hrsg.):Soziales im Netz, Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000, 321 S.
7. Voronkova O. B. Information Technologies in Education: Interactive Methods. Rostov-on-Don, Phoenix, 2010. — 315 p.
8. Walter Simon, GABALs großer Methodenkoffer. Grundlagen der Arbeitsorganisation. GABAL Verlag GmbH, 2007, 302 S.

Организационно-педагогическое сопровождение учебно-исследовательской деятельности студентов в формате смешанного обучения

Т. Р. Шаповалова
Сахалинский государственный университет

Аннотация
Интеграция очных и дистанционных методов сетевой коммуникации предоставляет новые возможности в процессе преподавания. Методические принципы и рекомендации, приведенные в статье, основаны на том предположении, что целью обучения является создание «сообщества исследователей», т.е. такого сообщества, в котором учащиеся стремятся овладеть комплексными и глубокими знаниями.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, организационно-педагогическое сопровождение, учебно-исследовательская работа, сообщество исследователей, смешанное обучение

Современная образовательная ситуация в России характеризуется тенденцией перехода от традиционных форм обучения к инновационным, поиском новых форм получения образования. Всё большее число западных и отечественных вузов приходят к выводу, что для выпускников школ и колледжей необходима такая схема, которая совместит элементы традиционного образования с элементами онлайн обучения. Вот почему в последние годы растет популярность модели смешанного (blended/ mixed/ hybrid) обучения, представляющего собой интеграцию очной и дистанционной обучающих сред.

Инновационные технологии позволяют перейти от репродуктивной к активной парадигме освоения знаний, к образованию, основанному на конструктивистской совместной деятельности всех участников учебного процесса. Основными понятиями конструктивистского подхода являются:

— исследовательское учение (exploratory learning, inquiry-based learning);
— обучение через деятельность (learning by doing);
— экспериментирование, обучение через открытие (discovery-based teaching/learning) и др. [Brandon, 2004].

В центре познания находится проблема, которая требует работы мысли для ее решения. Познавательная, мыслительная деятельность индивида позволяет ему выходить за рамки полученной информации, строить новое знание [Hanly, 1994]. Обучение в вузе — это пе-

риод, когда происходят качественные перемены в жизни студента, влияющие на параметры его социальности как субъекта собственного становления и развития. При этом студент как развивающаяся личность нуждается в особо продуманной стратегии педагогического сопровождения, которая понимается нами как *целостная, системно организованная деятельность преподавателя, направленная на создание оптимальных педагогических условий для творческой деятельности студента, его профессионально-личностного развития в ситуации вузовского взаимодействия (Здесь и далее в тексте курсив мой. — Т. Ш.)*.

Исследования отечественных психологов и педагогов в области информационных и коммуникационных технологий в образовании (Б. С. Гершунский, В. И. Солдаткин, Е. С. Полат, В. П. Тихомиров и др.) показывают, что основными задачами интерактивного образовательного взаимодействия между студентом и преподавателем являются: фасилитация, включающая направление процесса обмена информацией; выявление многообразия точек зрения студентов, обращение к их личному опыту.

Для конструктивизма важны не только представления об исследовательском взаимодействии учащегося с изучаемым материалом в ходе познавательной деятельности, но и конструктивизм на социально-психологическом уровне (социальный конструктивизм), то есть построение сообществ [Kukla, 2000].

Наше понимание интеграционной формы обучения немыслимо без изучения концепции «сообщества исследователей» или «учебно-исследовательского сообщества».

Базовая концепция сообщества исследователей была сформулирована группой Д. Р. Гэррисона [Garrison, 2000] для осуществления руководства проектами и онлайн обучением.

Согласно концепции учебно-исследовательское сообщество представляет собой организованную группу индивидуумов, взаимодействие которых строится на достижении общей цели обучения и на заинтересованности в совместной творческой деятельности.

Популярность концепции обусловливается рядом факторов.

1. Она хорошо вписывается в рамки смешанной модели очной и дистанционной форм обучения.
2. Концепция является весьма выгодной с точки зрения затрачиваемых на ее формирование ресурсов.
3. Построение сообщества исследователей происходит на двух основополагающих «китах» высшего образования — на взаимодействии (в рамках коллектива студентов) и на поиске (самостоятельные и коллективные исследования).

Существуют три основополагающих элемента для нормального функционирования сообщества исследователей:

— принцип социальной коммуникации;

— принцип организационно-педагогического сопровож-дения;
— принцип познавательной деятельности.

Рассмотрим, какова роль же принципа педагогического сопровождения в организации учебно-исследовательской деятельности студентов (на примере 4 курса специальности 031202.65 «Перевод и переводоведение» очно-заочной формы обучения Сахгу. Согласно учебному плану СахГУ в 7 семестре будущим лингвистам-переводчикам предлагается для изучения спецкурс «НИРС»).

В ходе эксперимента мы обратились к смешанной модели обучения, преимущество которой заключается в том, что она формирует уникальную среду синхронного и асинхронного взаимодействия участников учебного процесса, прямой и опосредованной коммуникации, при этом баланс очных и онлайн занятий может значительно различаться.

Наряду с организационными формами обучения, которые знакомы нам из традиционного образования, в данном курсе мы используем новые элементы, которые пришли в смешанную модель из онлайн обучения.

Лекционные занятия. Полный материал лекций по спецкурсу «НИРС» и слайды к ним размещены в системе дистанционного обучения (СДО) и доступны каждому студенту курса.

Семинарские занятия (face-to-face sessions). На семинарских занятиях проходит обсуждение самых интересных и важных тем курса, защита проектов.

Учебные материалы курса (учебники и учебные пособия) доступны и в печатном и в электронном виде.

Онлайн общение. Активно используется e-mail, а также современные сервисы Веб 2.0 (блоги, вики), которые предоставляют уникальную возможность создавать учебный контент на удобной платформе совместно, посредством группового взаимодействия.

Индивидуальные и групповые онлайн проекты. При помощи таких заданий студенты могут получить навыки, необходимые для работы в команде.

Цель спецкурса «НИРС» — помочь студентам организовать самостоятельное научное исследование по переводу и межкультурной коммуникации.

Курс имеет проблемно-ориентированный характер, направлен на формирование у будущих переводчиков навыков критического анализа и научно-исследовательской работы, что предполагает ознакомление с различными подходами к решению той или иной проблемы и умение формулировать собственное аргументированное мнение.

В организации педагогического сопровождения учебно-исследовательской деятельности студентов можно выделить 3 основных этапа.

1 этап — этап приобщения студентов к теоретическим основам исследовательской деятельности. На установочной лекции важно сформировать у студентов адекватные представления о содержании и специфике предстоящей деятельности.

Особое внимание необходимо уделить трем моментам:

1. описанию и обоснованию стратегий, применяемых в курсе смешанного обучения;
2. структуре и целям программы;
3. обеспечению и оснащению курса смешанного обучения [Шаповалова, 2012, с. 167].

Наш опыт работы со студентами очно-заочной формы обучения показывает, что те студенты, которые четко осознают цели и задачи нового курса, с большим энтузиазмом участвуют в выполнении учебных заданий и достигают лучших результатов.

На данном этапе решается важная задача — сформировать и обеспечить функционирование онлайн сообщества, для которого в отличие от очной формы обучения требуется время для установления прочных взаимосвязей между членами сообщества и выполнения общего задания.

2 этап — этап формирования активной исследовательской позиции студента в рамках обучения в сотрудничестве.

Главная задача педагогического сопровождения студентов — добиться «перевода» полученных теоретических знаний и приобретенных умений в активную фазу, т.е. в воплощение собственного исследования.

Особое внимание стоит уделить возможности студентов самостоятельно формировать и отслеживать процесс своего обучения, а также самостоятельно организовывать коллективный учебный процесс. Необходимо, чтобы студенты были готовы и изъявляли желание разнообразить свои роли.

На данном этапе важной задачей педагога является предоставление студентам интересных проблемных заданий, способствующих развитию исследовательских навыков, самостоятельному (групповому) поиску информации [Шаповалова, 2012, с. 168].

Основной и самой трудной задачей является создание атмосферы сотрудничества среди студентов, формирование чувства причастности к коллективу и его сохранение в ходе всего процесса обучения. Поэтому для создания эффективной интеграционной среды обучения очень важно видеть различия между «синхронными» моделями обучения (одновременное общение всех участников) и «асинхронными» (неодновременное присутствие всех участников в сети), и соответственно, уметь объединить две модели для достижения желаемых результатов.

Как показывает практика, обсуждение между учащимися становится более плодотворным и оживленным, если в этом процессе участвует активный заинтересованный преподаватель, благодаря которому исследование студентов становится более глубоким.

Атмосфера должна быть выстроена таким образом, чтобы студенты не боялись ставить под сомнения сказанное преподавателем, задавали волнующие их вопросы и высказывали свои сомнения. Студентам важно получать обратную связь от преподавателя в виде наводящих вопросов, либо обыкновенных разъяснений каких-либо непонятных вопросов.

3 этап — этап оценочно-рефлексивный или итоговый.

В ходе третьего этапа студенты практически реализуют свою исследовательскую позицию, используя для этого инструментарий исследовательской деятельности, т.е. активно оперируют исследовательскими умениями с целью получения результатов, как в теоретической, так и в практической частях своего исследования.

В конце 3 этапа студенты должны овладеть навыками представления результатов собственного научного исследования в различных видах: это коллективная научная презентация, выполненная в программе PowerPoint, аналитическое эссе, критический анализ текста и схема (mind map), коллективный тематический глоссарий, а также курсовая работа.

В этой связи важнейшее значение в процессе становления лингвиста-переводчика имеет учебно-производственная практика. Полагаем, что «исследовательский» компонент должен быть обязательно включён в общий объём заданий по практике для самостоятельной работы студентов.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в условиях смешанной модели обучения большая ответственность возлагается на самого студента, на его способность к метапознанию, целенаправленному обучению.

В смешанном обучении главными компонентами являются мотивация и саморегуляция, поэтому преподавателям и разработчикам курса необходимо определить: каким образом способствовать формированию устойчивой внутренней мотивации студентов; как улучшить способность студентов к самоанализу и самоконтролю в дистанционной форме; каким образом стимулировать разные способы продуктивного взаимодействия между партнерами и обращения к учителю в случае затруднений.

Список литературы:

1. Шаповалова Т. Р. Проблемы организации учебного процесса в формате смешанного обучения. // Информационно-коммуникационные технологии

в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. научных трудов. Вып. 5. М: Центр. учеб. фильм, 2012. С. 158–171.
2. Brandon B. (2004) Applying Instructional Systems Process to Constructivist Learning Environments. *The Learning Developers' Journal*, June 29, 2–7.
3. Garrison, D. R. (2000) Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
4. Kukla, A. (2000). Social Constructivism and the Philosophy of Science. New York: *Routledge*.

Сведения об авторе: Татьяна Романовна Шаповалова, зав. кафедрой теории и практики перевода, к.п.н., доцент Сахалинский государственный университет, e-mail: tatiana_sakh@mail.ru

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BACKUP OF STUDENTS' RESEARCH IN BLENDED LEARNING

Tatiana R. Shapovalova
Associate Professor, Chair of Translation and Interpretation, Sakhalin State University, e-mail: tatiana_sakh@mail.ru

Abstract

New possibilities in the teaching and learning transaction begin with the flexibility of using and merging face-to face and on-line communication technologies. The principles and guidelines discussed in the paper are based upon the assumption that the goal is to create a community of inquiry where students are fully engaged in collaboratively constructing meaningful and worthwhile knowledge.

Key words: information and communication technologies, organizational and pedagogical backup, students' research, community of inquiry, blended learning

References:

1. Brandon B. (2004) Applying Instructional Systems Process to Constructivist Learning Environments. *The Learning Developers' Journal*, June 29, 2–7.
2. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000) Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
3. Kukla, A. (2000). Social Constructivism and the Philosophy of Science. New York: *Routledge*.
4. Shapovalova T. R. (2012). *Challenges Faced in Implementing Blended Learning in Higher Education. Information and Communication Technologies in Linguistics, Linguodidactics and Crosscultural Communication (5). M: Centr.ucheb.film. 158–171.*

Модернизация традиционных учебников и учебных пособий по иностранному языку с помощью открытых электронных интернет-ресурсов

Н. В. Попова, М. С. Коган
Санкт-Петербургский
государственный политехнический университет

Аннотация
Рассматривается использование компьютеризации вузовского учебного процесса применительно к модернизации учебника по иностранному языку. Приводится упрощенная модель модифицированного вузовского учебника нового поколения, состоящая из двух содержательных дидактических компонентов — профессионально-тематического и иноязычного, и третьего, процессуального, компонента в виде компьютерной обучающей среды. Приводятся три примера модернизированных учебников: учебник по американскому страноведению, обогащенный поисковыми лингвокомпьютерными заданиями; учебник по переводу с русского языка на английский, снабженный учебным сайтом, позволяющим использование корпусов при переводе; учебник по комплексной безопасности, дополненный виртуальной игрой "Stop disaster!", специально разработанными алгоритмами по ее проведению и лексическими упражнениями для освоения терминологии. Показано место модифицированного учебника по иностранному языку на обобщенной шкале компьютеризации вузовского учебного процесса и оценены преимущества средней позиции на этой шкале. Приведен также пример поискового задания с использованием электронных ресурсов.

Ключевые слова*:* традиционный /модернизированный учебник, открытые электронные ресурсы, корпуса текстов, подкасты, симуляционные компьютерные игры

Задача вхождения России в мировое образовательное пространство имеет комплексный характер и предполагает рассмотрение отдельных ее аспектов, которые имеют высокую степень актуальности для сферы высшего образования. Таким частным аспектом является, на наш взгляд, разработка учебников нового поколения по иностранному языку для студентов вуза. Не менее важной является также модернизация традиционных учебных пособий за счет открытых электронных ресурсов.

Ввиду того, что наиболее очевидной современной тенденцией в совершенствовании методики преподавания иностранных языков

является компьютеризация учебного процесса, нам представляется логичным учитывать это в создании профессионально-ориентированных учебных пособий нового поколения. Это тем более оправдано, что компьютерная обучающая среда (КОС) уже стала реальностью, поскольку практически все студенты имеют доступ к компьютеру. Упрощенная модель вузовского учебника нового поколения [Попова, Вдовина, 2008] с КОС в качестве универсального вариативного компонента представлена на Рис. 1.



Рис.1. Модель вузовского учебника нового поколения

Владение иностранным языком и умение пользоваться компьютером — это, по современным представлениям, зафиксированным в базовых Европейских документах по компетенциям, необходимые каждому специалисту функциональные умения. Признание этих умений функциональными означает, что они необходимы каждому специалисту и являются неотъемлемой частью профессиональной компетентности. Отметим, что характерной особенностью современного этапа развития компьютерной обучающей языковой среды является уже не потребность в разработке нового программного продукта, а тщательный подбор [Бовтенко, 2005] уже существующих средств компьютерной лингводидактики. Для создания современных пособий мы остановили свой выбор на открытых электронных ресурсах, которые были нами использованы для создания пособий нового поколения и модернизации существующих пособий [Ятунина, Попова, 2009].

Отметим, что, по мнению ведущих российских методистов, содержание учебной книги нового поколения «должно быть адекватно ГОС ВПО и современной технологии обучения, отражать активное использование компьютерной техники в учебном процессе» [Антонова, Тюрина, 2002, с.13]. Одной из основных целей государственной программы является создание условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий. Речь, фактически, идет об использовании электронных изданий и ресурсов по различным дисциплинам для повышения качества образования, что согласуется с Федеральными государственными стандартами (ФГОС) по всем направлениям вузовской подготовки. Во всех ФГОС присутствуют профессиональные компетенции, связанные с активным использованием электронных ресурсов.

Хотя рассмотренная нами модель модифицированного учебника по иностранному языку, в котором КОС приобретает дидактический статус, и является современным ресурсом повышения качества образования, она едва ли сравнима по степени новизны и технического совершенства с существующими разновидностями электронных учебников. Электронные учебники являются лингводидактическими произведениями, обеспечивающими выполнение многообразных учебных задач за счет использования сложного программирования профессионального уровня. Примерами электронных учебников могут быть хорошо известные всем *Reward, English Grammar in Use,* новые издания *TOEFL* для подготовки к тесту в Интернет-режиме, *Market Leader* и многие другие.

Если расположить все многообразие существующих вузовских учебников на воображаемой шкале [Попова, 2011], отражающей компьютеризацию учебного процесса в высшей школе (Рис. 2), то такие запрограммированные лингводидактические учебные продукты как электронный учебник на диске и размещаемые в Интернете динамические учебники могут занять на ней крайнюю правую позицию, то есть представлять собой высшие достижения технического оснащения учебного процесса. Привычные же для нас традиционные учебники по иностранному языку и переводу, в которых сочетаются лишь два содержательных компонента — общепрофессиональный и иноязычный — займут свое место в самой левой части шкалы.

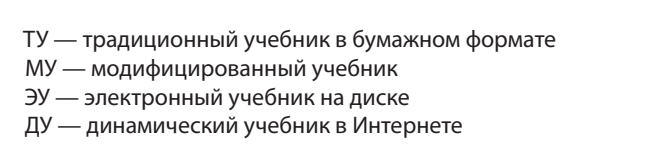


Рис. 2. Расположение различных типов учебников на общей шкале компьютеризации учебного процесса в высшей школе.

Все наиболее перспективные пути развития вузовского учебника вообще и профессионально-ориентированного учебника по иностранному языку, в частности, будут, на наш взгляд, связаны с возможностями воплощения среднего уровня компьютеризации при создании учебников, то есть с вариантами творческой интерпретации средней части шкалы. Нам представляется, что средняя часть шкалы может стать наиболее благоприятным для всех преподавателей иностранного языка полем деятельности по созданию нового поколения учебников по иностранному языку. При этом новые учебники могут и должны сохранить в учебнике традиционные, проверенные вре-

менем, компоненты, которые необходимо лишь дополнить компьютерными лингводидактическими заданиями, которые преподаватель сможет демонстрировать в аудитории на ноутбуке, а студенты смогут выполнять самостоятельно в процессе домашней работы.

Преимуществом средней позиции в плане создания учебников по иностранному языку является, прежде всего, доступный для всех заинтересованных преподавателей уровень учебно-методического творчества, который может включать, помимо традиционных, лишь те процессуальные компоненты КОС, которые освоены самими составителями и опробованы в студенческих группах. Несмотря на то, что подлинно сложный, профессиональный уровень программирования для преподавателей иностранного языка остается недоступным, это не может быть помехой при создании новых модифицированных учебников и пособий.

Приведем примеры модернизации существующих пособий. Так, в пособии *История и культура англоязычных стран…* [Сиванич, Попова, Вессарт, 2011], которое является дополненной и частично переработанной версией пособия *Соединенные Штаты Америки* [Сиванич и др., 2005] был добавлен XV раздел *Searching through the Internet.* В этом разделе предлагается подборка из 50 лингвокомпьютерных заданий, связанных с поиском информации, выполнением тестовых заданий, анализом дополнительных источников (статей, выступлений), подготовкой презентаций или написанием отчетов по теме каждой главы пособия. Нам представляется, что так модернизировать можно любое пособие по страноведению, и пример подобного задания, выполняемого на компьютере, представлен ниже:

37. Prepare a presentation on any American company of your choice, for example visit http://news.prudential.com/ and learn the following information about ***Prudential Financial****: Business performance, Assets, Values, History, Principles, Portfolio of businesses, Leadership Imperative, Brand symbols, Prudential in the news, etc. Prudential Ranks Second on FORTUNE® World's Most Admired Companies List, so you should try to explain why. See also http://www.allmyfaves.com/ (Banks & Finances) to have more examples for comparison* [Сиванич, Попова, Вессарт, 2011].

В прошлом учебном году мы столкнулись с необходимостью модернизировать учебник *Disasters and Man* [Vorobiev et al., 1998], рекомендованный в качестве основного учебного пособия для магистрантов факультета Комплексной безопасности (ФКБ) СПбГПУ. Данный учебник представляет собой сборник профессионально-ориентированных текстов по тематике факультета и не содержит заданий по аудированию и заданий на развитие коммуникативных навыков. Для развития навыков аудирования нами был выбран сайт Breaking News English [Banville, 2004–2013], предназначенный для изучения английского языка и представляющий собой собрание подкастов, которые обновляются

каждые два дня и повествуют об актуальных событиях, в том числе и по тематике факультета ФКБ. Уровень сложности подкастов соответствует уровню иноязычной подготовки студентов факультета (A2–B1).

В отличие от подкастов, которые достаточно широко применяются для развития навыков аудирования [Dudeney, Hockly, 2008, Сысоев, Евстегнеев, 2009, Сысоев, Сысоева, 2009, Коган, 2010, Kogan, 2012, Nan, Mingfang, 2009], использование симуляционной компьютерной игры *Stop disasters!* для развития коммуникативных навыков и расширения словарного запаса студентов можно, в известной мере, считать инновационным. Это оправдано тем, что многочисленные публикации зарубежных авторов, посвященные исследованию учебного потенциала серьезных компьютерных игр, сосредоточены либо на другой возрастной группе, либо на другом типе игр и поэтому не содержат готового алгоритма включения игр в курс английского языка для специальных целей.

Мы опробовали два способа введения этой игры в учебный процесс. Первый способ состоял в предварительном введении специальной низкочастотной лексики, встречающейся в игре, через специально разработанные упражнения на сопоставление, множественный выбор и заполнение пропусков. Этому отводилось по 10 мин на 10 занятиях в течение семестра. Этап подготовки к игре завершился проведением занятия в компьютерном классе, на котором студенты пытались предотвратить разные виды катастроф и выйти на следующий уровень. Заключительный этап состоял в написании отчетов по игре и обсуждению результатов игры.

При втором способе введения компьютерной игры в учебный процесс более активная роль по определению незнакомой лексики отводилась студентам, которые должны были сначала поиграть русскоязычную версию игры дома, представив преподавателю списки слов, которые они не могут перевести на английский язык. Далее преподаватель составлял упражнения по вводу и закреплению лексики, отобранной студентами, по описанному алгоритму. В течение семестра студенты должны были еще два–три раза сыграть в игру дома, представив автоматически генерируемый отчет об успехе миссии, до проведения итоговой игры в компьютерном классе в конце семестра. [Kogan, Popova, 2013]

Особого внимания заслуживает наша попытка модернизировать авторское пособие Н. В. Поповой «Учебные задания по переводу с русского языка на английский» (2004). Данное учебное пособие представляет собой авторский курс по дисциплине «Практика перевода» и рассчитано на студентов вузов, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Хотя вопросам автоматизации процессов перевода и использованию Интернет-ресурсов в работе переводчика посвящена обширная

литература, специально проведенные исследования показали, что переводчики практически не используют корпусов в своей практической деятельности, хотя знают об их существовании. В то же время ряд авторитетных специалистов (Aston, 1999, Bowker, 1998, Laviosa, 1998, Zanettin, 1998 и др.) с начала 1990-х годов неустанно говорят о целесообразности использования монолигвальных и двуязычных корпусов в обучении переводчиков. Все возрастающее количество онлайновых и оффлайновых двуязычных и одноязычных словарей [Шевчук, 2010] делает целесообразным знакомство с ними при выполнении учебных переводов и для развития исследовательских навыков студентов.

Этот пробел частично восполняется при модернизации пособия Н. В. Поповой посредством использования электронных ресурсов. Созданный по шаблону сервиса *Google Sites* мини-сайт пособия [Учебные задания по переводу] позволяет студентам пользоваться такими малоизвестными ресурсами как корпуса BNC или COCA. Имеющиеся в литературе примеры нахождения переводческих решений при обращении к корпусу, к которым не приводят двуязычные словари, позволяет предположить, что, научившись обращаться к корпусу при поиске переводческих решений в учебном процессе, студенты будут это делать и впоследствии в своей профессиональной деятельности. Кроме того, как известно, знания, полученные в ходе собственных исследований, в большей степени откладываются в памяти, чем уже готовые выводы. Исследователи [Соснина] справедливо указывают на то, что, не смотря на возрастающее использование методов корпусной лингвистики при обучении ИЯ и переводу в мировой практике и свидетельства эффективности такого подхода, в нашей стране этим методам не уделяется должного внимания. Тем важнее, на наш взгляд, вводить их в арсенал преподавателей ИЯ и перевода.

Принципиально важной является возможность постоянного обновления содержания сайта учебника и даже, при необходимости, изменения его структуры. Нам представляется целесообразным в ближайшее время дополнить сайт учебника заданиями, связанными с поиском информации в конкретных глоссариях, отраслевых словарях, словарях аббревиатур, словарях синонимов и антонимов и др., которые охарактеризованы В. Н. Шевчуком [Шевчук, 2010].

Именно модифицированный учебник, подобно полупроводникам в развитии электроники, может сыграть решающую роль в современном оснащении учебного процесса в высшей школе. Представляя собой современную компьютеризированную версию традиционного учебника, модифицированный учебник может способствовать развитию лингвокомпьютерной компетенции не только обучающихся, но и самих преподавателей иностранного языка, что также немаловажно и приведет к их дальнейшему лингводидактическому творчеству в КОС.

Список литературы:

1. Антонова С. Г., Тюрина Л. Г. Теория и проблемы создания учебной литературы нового поколения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 76 с.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта: Наука. 2005. 125 с.
3. Коган М. С. Использование компьютерных технологий и Интернет-ресурсов для оптимизации самостоятельной работы аспирантов и соискателей СПбГПУ при подготовке к кандидатскому экзамену по иностранному языку// X Научно-практическая конференция «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам»: Материалы. СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ. 2010. С. 128–136.
4. Попова Н. В., Вдовина Е. К. Междисциплинарные и интегрированные вузовские учебные пособия на базе английского языка / Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2008. Вып.6 (70), С. 163–168.
5. Попова Н. В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 248 с.
6. Попова Н. В. Учебные задания по переводу с русского языка на английский: учебное пособие по английскому языку. СПб., Нестор, 2004. 130 с.
7. Сиванич Дж., Попова Н. В., Вессарт О. В. Соединенные Штаты Америки: прошлое и современность = Life and Issues in the USA. Past and Present: пособие по страноведению. СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2005. 358 с.
8. Сиванич Дж., Попова Н. В., Вессарт О. В. История и культура англоязычных стран. Соединенные Штаты Америки: прошлое и современность: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 383 с. (***Гриф УМО*** по лингвистическому образованию).
9. Соснина Е. П. Параллельные корпусы в обучении языку и переводу. Прикладная лингвистика [сайт]: URL: http://ling.ulstu.ru/linguistics/resourses/literature/articles/corpus_education_translation/ (дата обращения 25.09.2013)
10. 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.
11. Сысоев П. В., Сысоева Л. И. Методическая разработка урока английского языка, посвященного теме «Образование в стране изучаемого языка» // Иностр. языки в школе. 2009. № 7. С. 60–64.
12. Учебные задания по переводу: [сайт]. URL: https://sites.google.com/site/zadaniyaoperevodu/ (дата обращения: 25.09.2013).
13. Шевчук В. Н. Электронные ресурсы переводчика: Справочные материалы для начинающего переводчика. М.: Либрайт, 2010. 136 с.
14. Ятунина А. И., Попова Н. В. Медицина катастроф. Emergency medicine. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. 165 с.
15. Aston G. Corpus use and learning to translate / Textus. 1999. № 12: С. 289–314. [электронный ресурс]: URL http://www.sslmit.unibo.it/~guy/textus.htm (дата обращения 25.09.2013)

16. Breaking News English [сайт]. Banville S. 2004–2013 URL: http://breakingnews-english.com/ (дата обращения: 25.09.2013).
17. Bowker L. Using specialized monolingual native-language corpora as a translation resource: A pilot study // Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. 1998. № 4, T. 43. C. 631–651.
18. Dudeney G., Hockly N. How to Teach with Technology. — Pearson Education Limited, Longman, 2007. 192 c.
19. Kogan M. (2012). On Experience of integrating CALL in everyday practice of language teaching / The Eurocall review. 2012, T. 20, №1, C. 91–94.
20. 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. C. 145–148. [электронный ресурс]: URL https://dl.dropboxusercontent.com/s/p3853ngyb94dazq/Short%20Papers.pdf (дата обращения 01. 08. 2013)
21. Laviosa S. The Corpus-Based Approach: a New paradigm in Translation Studies // Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. 1998. № 4, T. 43. C. 474–479.
22. Nan Y& Mingfang Z. Using VOA Special English To improve Advanced English Learners' Productive Use of High Frequency Words// Forum. T. 43, № 3. 2009. C. 26–31, 37.
23. Stop Disasters! [компьютерная игра]. USA: UN/ISDR URL:http://www.stopdisastersgame.org/en/home.html (дата обращения: 25.09.2013).
24. Vorobiev Y. L., Loktionov N. I., Faleyev M. I., Shahramanyan M. A., Shoygu S. K., Sholokh V. P. (1998) *Disasters and Man*. Moscow: AST — LTD Publishers.
25. Zanettin F. Bilingual Comparable Corpora and the Training of Translators Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. 1998. № 4, T. 43. P. 616–630.

Сведения об авторах:

Нина Васильевна Попова, д.п.н., доцент Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, e-mail: ninavaspo@mail.ru

Марина Самуиловна Коган, к.т.н., доцент Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, e-mail: m_kogan@inbox.ru

MODERNISING TRADITIONAL FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS VIA OPEN ONLINE ELECTRONIC RESOURCES

Dr. Nina V. Popova

Associate Professor, Saint Petersburg State Polytechnic University, e-mail: ninavaspo@mail.ru

Dr. Marina S. Kogan

Associate Professor, Saint Petersburg State Polytechnic University, e-mail: m_kogan@inbox.ru

Abstract

Computerization of university learning process is considered as applied to the modernization of foreign language textbooks. A simplified model of a modified higher school textbook of the new generation is described. It consists of two content-related components — profession-oriented and foreign language ones, with the third component being process-oriented in the form of computer learning environment. Three examples of modernized textbooks are presented: the textbook on American cultural studies, enriched by computer-assisted language learning (CALL) search tasks; textbook on Russian — English translation, provided with a learner site, allowing the use of linguistic corpora in translation; textbook on integrated safety, supplemented with a virtual game «Stop disaster!». Specially developed algorithms for game play and lexical exercises for mastering professional terminology are discussed. The place of the modified textbook on generalized computerization scale of the university educational process is shown and the advantages of the middle position on the scale are evaluated. An example of a CALL task is also given.

Key words*:* traditional/modernized textbook, open electronic resources, electronic corpora, podcasts, simulation computer games

References:

1. Antonova, S. G., & Tiurina L. G. (2002) *Teoriia i problemy sozdaniia uchebnoi literatury novogo pokoleniia* [Theory and problems of development of a new generation textbook]. Moscow.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov
2. Aston, G. (1999) Corpus use and learning to translate. *Textus*. *12*, 289–314. Retrieved September 25, 2013, from http://www.sslmit.unibo.it/~guy/textus.htm
3. Banville, S. 2004–2013 *Breaking News English* [web site] Available at: http://breakingnewsenglish.com/
4. Bovtenko, M. A. (2005). *Komp'iuternaia lingvodidaktika* [ICT in Language Teaching]. Moscow: Flinta: Nauka
5. Bowker, L. (1998). Using specialized monolingual native-language corpora as a translation resource: A pilot study // *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. *43* (4), 631–651.
6. Dudeney, G., & Hockly, N. (2007) *How to Teach with Technology*. UK: Pearson Education Limited, Longman.
7. Kogan, M. (2012). On Experience of integrating CALL in everyday practice of language teaching / *The Eurocall Review*. *20 (1),* 91–94.
8. Kogan, M. S. (2010) Using ICT for Optimizing SPbSPU Post Graduates' Self-Preparation for the Kandidat Exam in English. In Asinovskii (Ed.), *Proceedings of the X Scientific and Practical Conference on «Dopolnitel'nye obrazovatel'nye programmy po inostrannym iazykam»* (pp.128–136). Saint Petersburg: F-t filologii i iskusstv SPbGU.
9. Kogan, M., & Popova, N. (2013) Integration of Open Internet Resources into an ESP Course of English for Complex Safety Students. In *WorldCALL 2013 conference*

proceedings «Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning». (pp. 145–148 *).* Glasgow, 10–13 July 2013. UK. Retrieved August 1, 2013, from https://dl.dropboxusercontent.com/s/p3853ngyb94dazq/Short%20Papers.pdf
10. Laviosa, S. (1998) The Corpus-Based Approach: a New paradigm in Translation Studies. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. 43* (4), 474–479.
11. *Learning Tasks in Translation from Russian into English* (n.d.) [web site]. Available at: https://sites.google.com/site/zadaniyapoperevodu/
12. Nan, Y& Mingfang, Z. (2009) Using VOA Special English To improve Advanced English Learners' Productive Use of High Frequency Words. *Forum*. 43 (3). 26–31, 37.
13. Popova, N. V. (2004). *Uchebnye zadaniia po perevodu s russkogo iazyka na angliiskii* [Learning Tasks in Translation from Russian into English]. Saint Petersburg: Nestor.
14. Popova, N. V. (2011). *Professional'no-orientirovannyi uchebnik po inostrannomu iazyku novogo pokoleniia: mezhdistsiplinarnyi podkhod* [Interdisciplinary Approach to Development of a New Generation Professionally-Oriented Textbook of the Foreign Language]. Saint Petersburg: Izd-vo Politekhn. un-ta.
15. Popova, N. V., & Vdovina, E. K. (2008). Interdisciplinary and Integrated Textbooks in English for Higher Education Institutions. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU*, *6 (70)*, 163–168.
16. Shevchuk, V. N. (2010). Elektronnye resursy perevodchika [Electronic resources for translators]. Moscow: Librait.
17. Sivanich, G., Popova N., &Vessart O. (2005). *Soedinennye Shtaty Ameriki: proshloe i sovremennost' = Life and Issues in the USA. Past and Present*. Saint Petersburg: Filial izd-va «Prosveshchenie».
18. Sivanich, G., Popova, N., &Vessart O. (2011). *Istoriia i kul'tura angloiazychnykh stran. Soedinennye Shtaty Ameriki: proshloe i sovremennost'* [History and culture of English speaking countries. The United States of America: past and present]. Saint Petersburg: Izd-vo Politekhn. un-ta.
19. Sosnina, E. P. (n.d.). *Parallel Corpora in Language and Translation Teaching*. Prikladnaia lingvistika Retirieved September 25, 2013, from Ul'ianovskii Gosudarstvennyi Tekhnicheskii Universitet web site: http://ling.ulstu.ru/linguistics/resourses/literature/articles/corpus_education_translation/
20. Stop Disasters! [computer game]. USA: UN/ISDR Available at :http://www.stopdisastersgame.org/en/home.html
21. Sysoev, P. V., & Evstigneev, M. N. (2009). Web 2.0 technologies: Podcasts social service in foreign language teaching. *Inostr. Iazyki v Shkole*. *6*, 8–11.
22. Sysoev, P. V., Sysoeva, L. I. (2009). The Detailed Plan of the English Lesson on the Topic «Education in the USA». *Inostr. Iazyki v Shkole*. *7*, 60–64.
23. Vorobiev, Y. L., Loktionov, N. I., Faleyev, M. I., Shahramanyan, M. A., Shoygu, S. K., Sholokh, V. P. (1998) *Disasters and Man*. Moscow: AST — LTD Publishers.
24. Yatunina, A. I., & Popova, N. V. (2009) Meditsina katastrof. Emergency medicine. SPb.: Saint Petersburg: Izd-vo Politekhn. un-ta.
25. Zanettin, F. (1998) Bilingual Comparable Corpora and the Training of Translators. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. 43* (4), 616–630.

Создание электронной информационной системы для повышения качества оценивания в вузе

А. А. Коренев
МГУ им. М. В. Ломоносова

Аннотация
Данная статья рассматривает роль информационной системы в процессе повышения качества оценивания в высшем образовании. Анализ практики использования подобных систем в школах и в рамках отдельных курсов открывает значительный потенциал данных систем для развития более валидного и надежного оценивания.

Ключевые слова*:* оценивание, тестирование, высшее образование, отчетность, управление образовательным процессом

Проблема оценивания в высшем образовании является в настоящее время крайне актуальной не только в России, но и в мире. Процесс оценивания в вузе является крайне закрытым и нетранспарентным, что порождает сомнения в его объективности. Данная проблема также встает на пути европейской интеграции в сфере высшего образования, так как одинаковые оценки, полученные в различных вузах по одинаковому предмету, зачастую являются свидетельством совершенно разного уровня развития знаний умений и навыков студента [Коренев, 2013, с.2]. Сопоставимость в оценивании необходима не только для европейской, но и для евроазиатской интеграции, именно поэтому Совет по образованию при исполнительном комитете Евразийского экономического сообщества разработал «Рамочные требования к обеспечению качества оценивания внутри вузов», которые в частности предусматривают, что «студенты должны оцениваться с помощью последовательно применяемых опубликованных критериев, положений и процедур. Оценка студентов должна осуществляться непрерывно в течение всего периода обучения» [Рамочные требования…, 2012, п. 1.3.].

Наиболее часто используемой формой оценивания в российских вузах является итоговый устный экзамен, применяемый для оценивания знаний студентов по большинству теоретических курсов. Сторонники устной формы оценивания утверждают, что подобный формат позволяет оценить не только знания, но и когнитивные умения обучаемого. В то же время, едва ли прописывается удельная значимость данных умений в итоговой оценке, равно как и полностью лекционный курс не всегда направлен на развитие данных умений.

В таком контексте вызывает удивление наличие данных умений в конструкте итогового оценивания.

В британских, американских, французских и японских вузах традиционной формой оценивания является письменный экзамен. Ключевым моментом в данном случае становится наличие спецификации оценивания, критериев и шкал оценивания, тренировка оценивающих данную работу преподавателей, а также процедуры оценки самих тестов с точки зрения их валидности и надежности.

Теперь рассмотрим процесс оценивания с позиции вовлеченных сторон (стейкхолдеров). Приводимая ниже схема иллюстрирует все группы, так или иначе зависящие от результатов оценивания, или принимающие на их основании решения.

СХЕМА

Итак, рассмотрим какие сложности испытывают все задействованные стороны в существующей ситуации с оцениванием в вузе

Студенты	не получают оперативной обратной связи в письменном виде, не всегда могут следить за результатами текущего контроля, не имеют информации о содержании, критериях и формах оценивания.
Преподаватели	не имеют удобных статистических средств накопления и анализа результатов оценивания, не всегда имеют достаточно фактической информации для принятия решений об оценивании, не могут доказательно подтвердить качество оказываемой образовательной услуги.
Администрация факультета/вуза	не имеет возможности оперативно получать информацию о содержании текущего и промежуточного контроля и принимать меры по предотвращению отчислений; не имеет возможности проводить статистические исследования качества образования.
Родители	не имеют возможности следить за результатами обучения, которое они (в большом количестве случаев) оплачивают.
Государство	не имеет возможности использовать процедуры оценивания в вузе для принятия решений о качестве образования (следствие: внедрение дополнительного квалификационного экзамена ФЭПО), не имеет возможности судить об эффективности финансируемого процесса.

Общество	не имеет информации о процедурах оценивания в вузе и их результатах, статистики успеваемости, статистического подтверждения качества образования.

Таким образом, для всех вовлеченных в процесс оценивания в вузе сторон основной проблемой является отсутствие информации о результатах оценивания. В приведенной ниже таблице описываются основные механизмы оценивания в вузах с точки зрения их целей и форм: ТАБЛИЦА

В данной статье основное внимание будет уделено системе текущего и промежуточного контроля в вузе. Представляется возможным утверждать, что данная система была бы более эффективна при использовании электронной системы управления данными, подобной «Электронному журналу» или «Moodle».

Электронная информационная система начала активно внедряться с 2010 года, а 15 февраля 2012 года на сайте Министерства образования и науки было опубликовано письмо о *методических рекомендациях* по *внедрению систем ведения журналов успеваемости* в *электронном виде*. Данные рекомендации описывают основные компоненты информационной системы и требования к ее внедрению. Несмотря на то, что данное письмо не содержит прямой ссылки на среднее образование и не ограничено школьным контекстом, следует отметить, что информатизации в большей мере подверглось школьное, но не высшее образования.

Рассмотрим основные компоненты современных информационных систем для школы и то, как они могут быть реализованы в вузе. Система должна содержать следующие сведения:

— сведения о результатах текущего контроля успеваемости обучающегося;
— сведения о результатах промежуточной аттестации обучающегося;
— сведения о результатах итоговой аттестации обучающегося;
— сведения о посещаемости занятий;
— сведения о расписании занятий;
— сведения об изменениях, вносимых в расписание уроков (занятий);
— содержание образовательного процесса с описанием тем уроков (занятий), материала, изученного на уроке (занятии), общего и индивидуального домашнего задания.

Данная система может предусматривать несколько уровней допуска к информации:

— студент может получить информацию о результатах текущего, промежуточного и итогового контроля, расписании занятий, со-

держании программ курсов, отдельных занятий, домашних заданий. Также можно предусмотреть возможность оценки студентом каждого посещенного занятия. Кроме того, система могла бы предоставлять студентам статистическую информацию о результатах обучения, позволять обмениваться сообщениями с преподавателями.

— Преподаватель может вносить информацию о результатах текущего, промежуточного и итогового контроля, содержании программ курсов, отдельных занятий, домашних заданий. Преподаватель может иметь канал связи посредством системы со студентом, его родителем или администрацией факультета (учебной частью), а также инструмент статистического анализа результатов оценивания.
— Администратор имеет доступ ко всей информации, доступной преподавателю, а также может вносить информацию о расписании, оценке занятий студентами, своевременности внесения информации в базу преподавателями и получать статистическую информацию по результатам оценивания, а также незамедлительно принимать меры в случае пропусков большого количества занятий или низких результатов текущего и промежуточного контроля.
— Родитель, если он финансирует обучение студента, имеет доступ ко всей информации, доступной студенту, а также возможность получать сообщения от родителя и отправлять сообщения и запросы администрации и уведомления в случае низкой успеваемости или пропусков студента.
— Гость имеет возможность просмотреть расписание и содержание учебных программ, находящихся в открытом доступе.

Среди основных функций системы можно выделить следующие:

— электронные дневники/портфолио (для студента и родителя);
— электронный журнал (для преподавателя и администратора);
— выдача и получение домашних заданий (для студента и преподавателя);
— ресурсы библиотеки (для студента и преподавателя);
— составление расписания уроков (для администрации);
— формирование объявлений (для преподавателя и администрации);
— разработка медиатеки (для преподавателя и студентов);
— использование электронных словарей и переводчиков (для преподавателей и студентов);
— формирование личных страниц (студентов, преподавателей, представителей администрации);
— ведение календаря (для преподавателей и администрации;
— рассылка сообщений (для всех участников);

— выполнение операций с файлами (для всех участников);
— организация групп и событий (для администрации);
— создание сети (для всех участников).

Следует отметить, что техническая база для использования подобных технологий достаточно хорошо разработана. Так, система «Moodle» в значительной мере позволяет реализовать описанный выше функционал.

Таким образом, можно отметить, что внедрение подобной информационной системы в вузах позволяет открыть новый потенциал для улучшения качества оценивания. Доступность материалов оценивания для студентов, родителей, администрации и общества приведет к тому, что будут пересматриваться и усовершенствоваться менее валидные и надежные процедуры. Процесс оценивания станет более открытым, появится возможность статистических исследований результатов оценивания, необходимых для повышения валидности оценивания. Использование электронной системы для анализа результатов оценивания может в таком контексте стать серьезным шагом на пути к повышению качества отечественного высшего образования.

Список литературы:

1. Евразийское экономическое сообщество. Согласованные рамочные требования к обеспечению качества высшего образования в государствах Сообщества. 2012. [Электронный ресурс] // Евразийское экономическое сообщество [Офиц. сайт]. URL: http://evrazes.com/print/docs/617 (дата обращения: 05.10.2013).
2. Коренев А. А. Построение модели оценивания по иностранным языкам в вузе // Moscow University Young Researchers Journal: Languages, Cultures and Area Studies. 2013. №1.
3. Avramenko A. LMS Moodle as a mobile platform// Modern information technologies and IT-education [web resource] / Materials of VII international conference / ed. V. A. Souhomlina. — Moscow: MSU, 2012. — V. 1. — p. 133.

Сведения об авторе: Алексей Александрович Коренев, к.п.н., преподаватель, МГУ им. М. В. Ломоносова, e-mail: studywithkorenev@gmail.com

DESIGNING AN ELECTRONIC IFORMATION MANAGEMENT SYSTEM FOR IMPROVEMENT OF ASSESSMENT QUALITY AT UNIVERSITY

Dr. Alexey A. Korenev

Lecturer, Lomonosov Moscow State University,

e-mail: studywithkorenev@gmail.com

Abstract

The article analyzes the role of a modern information managements system for improvement of assessment quality at university. The use of those systems in schools and particular courses shows considerable potential for more valid and reliable assessment.

Key words: assessment, testing, higher education, accountability, educational management

References:

1. Evrazijskoe jekonomicheskoe soobshhestvo. Soglasovannye ramochnye trebovanija k obespecheniju kachestva vysshego obrazovanija v gosudarstvah Soobshhestva. 2012. [web source] // Evrazijskoe jekonomicheskoe soobshhestvo [official website]. URL: http://evrazes.com/print/docs/617 (last accessed: 05.10.2013).
2. Korenev A. A. Creating a university-wide assessment model // Moscow University Young Researchers Journal: Languages, Cultures and Area Studies. 2013. №1.
3. Avramenko A. LMS Moodle as a mobile platform // Modern information technologies and IT-education [web resource] / Materials of VII international conference / ed. V. A. Souhomlina. — Moscow: MSU, 2012. — V. 1. — p. 133.

Приложения

Стороны, вовлеченные в оценивание (stakeholders)



Уровни, виды, формы и функции контроля в вузе

Уровень	Виды контроля	Задачи контроля	Возможный формат заданий
Межнациональный (исследование)	Диагностический (тест уровня владения)	Сравнение уровня развития коммуникативной компетенции у студентов разных стран.	Стандартизированное тестирование (письменное и устное)

Уровень	Виды контроля	Задачи контроля	Возможный формат заданий
Федеральный итоговый экзамен	Итоговый (тест достижений)	Определение соответствия уровня владения выпускника требованиям ФГОС.	Стандартизированное тестирование (письменное)
Вузовский	Текущий Промежуточный Итоговый	Обеспечение достижения студентами поставленных целей обучения. Объективная оценка знаний, умений и навыков.	Задания на формирование и развитие умений письменной и устной речи в рамках изучаемых тем и жанров, творческие и исследовательские работы, подготовка и презентация проектов, портфолио, устный экзамен

Модель лекционного курса по страноведению в формате смешанного обучения

А.Л. Назаренко
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова

Аннотация

Статья посвящена проблеме интеграции ИКТ в гуманитарное образование в формате смешанного обучения. Смешанное обучение представляет собой синтез традиционного (лекционного) и дистанционного компонентов обучения; последний представляет собой обучающую среду (интерактивный сайт на платформе Wikispaces.com), созданную на основе педагогического дизайна, ресурсов и социальных сервисов Интернета и предполагающую самостоятельную работу учащихся в удаленном режиме в периоды между лекционными занятиями. Рассматриваемый конкретный опыт смешанного обучения по страноведческому курсу «Мир Британии» на ФИЯР МГУ показал, что в условиях смешанного обучения можно успешно применять конструктивистский подход и передовые педагогические технологии, такие как проектная деятельность, дифференцированное и лично-

стно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве, работа в малых группах и др., которые позволяют поддерживать мотивацию студентов, интенсифицировать и оптимизировать учебный процесс.

Ключевые слова: смешанное обучение, ИКТ в гуманитарном образовании

Смешанное обучение выходит сейчас на передний план в организации учебного процесса как формат, позволяющий синтезировать традиционные формы обучения с инновационными, предполагающими интеграцию в дидактику информационных технологий. Внедрение смешанного формата позволяет придать динамизм обучению, обеспечить постоянное обновление учебного материала, регулярный контроль за деятельностью учащихся и их систематическую самостоятельную работу, предполагающую анализ существенных объемов информации по предмету и его критическое осмысление, а также большую мотивацию учащихся к обучению. В качестве преимуществ смешанного обучения перед только традиционным и/или полностью дистанционным (отдельные элементы которого как раз и используются в виде технологического компонента), называются следующие [Гусарова]:

— смешанное обучение позволяет получить и знания, и личное общение;
— при смешанном обучении учитываются индивидуальные особенности восприятия человеком информации (она подается в разных видах);
— смешанное обучение исключает вероятность потери информации (она имеется на сайте курса);
— смешанное обучение позволяет внести разнообразие при выборе форм организации обучения;
— смешанное обучение стимулирует выработку навыков самообучения и поиска информации;
— смешанное обучение позволяет выбрать удобные темп, время и место для обучения.

Суть смешанного обучения заключается в создании специальной технологической платформы учебного курса или *обучающей среды* (в которой размещается весь учебно-методический комплекс по предмету: учебные материалы, система заданий, контрольные упражнения и тесты, рекомендованные источники (веблиография)) и в организации работы учащихся в этой среде, органично сочетающейся с традиционными аудиторными формами работы.

В основе организации учебной деятельности лежит педагогическая философия *конструктивизма*, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде,

можно лишь создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся.

Конструктивизм — это педагогическая философия, которая ценит процесс движения к истине больше, чем саму истину. «Научное знание — явление не статическое, — писал Ж. Пиаже, — это есть процесс … непрерывного конструирования и реорганизации» [Пиаже, 1983, с. ??].

Общие принципы конструктивизма в приложении к педагогике согласно Е. С. Полат и М. А. Чошанову [Педагогические технологии…, 2006, с. 40–41; Чошанов, 2000, №4, с. 56–62]:

— познавательная деятельность представляет собой активный процесс конструирования учащимся своего нового знания на основе сформированного ранее опыта;
— познание немыслимо без мотивации и осознания цели познания;
— процесс познания конкретного явления идет одновременно с формированием системного мышления;
— основой формирования опыта является интеллектуальная деятельность учащегося, что предполагает педагогическое стимулирование его когнитивной деятельности;
— процесс познания основан на социальной активности учащегося и эффективен в условиях коммуникации;
— познавательная деятельность тесно связана с реальной жизнью учащегося.

Этими идеями руководствовался автор при разработке обучающей среды и организации обучения по лекционному страноведческому курсу «Мир Британии», который был прочитан в рамках программы академической мобильности для студентов факультета иностранных языков Актюбинского государственного университета имени К. Жубанова (Казахстан) в 2012 г. Обучающая среда была создана на платформе wikispaces.com [Nazarenko]. Среди аргументов в пользу выбора этого инструмента Web 2.0 были простота использования, не требующая специальных знаний, а также относительное разнообразие опций, предлагаемых системой.

Концепция курса, состоящего из двух частей, каждый из которых включает 5 модулей (лекций), представлена в разделе сайта «Описание курса». Первые пять модулей дают представление о современном британском обществе, концентрируясь в основном на его культуре в «человеческом измерении»: национальном менталитете, укладе жизни, традициях и т.п., т.е. тех факторах и реалиях, которые сформировали Британию как нацию и которые помогают понять уникальность этой страны и ее народа. Последующие модули посвящены истории Британии, акцентируя те явления и события, которые оказали решающее влияние на формирование современного общества, явились истоками и первоначалом неких современных социальных

феноменов (завоевания Британии, протестантизм и др.). Интенсивный курс основывался на переработанной под его задачи программе годового курса «Мир Британии», который читался на факультете иностранных языков и регионоведения [Назаренко, 2008].

В структуру каждого модуля помимо заданий для самостоятельного выполнения во внеаудиторное время включается также план лекции, слайд-презентация, что снова отсылает студента к содержанию лекции в сжатом виде и помогает лучше усвоить изучаемую тему. Помимо этого каждый модуль содержит секцию «Учебные материалы» по рассматриваемой тематике (текстовые материалы, видео ролики и полнометражные фильмы). Как правило, в качестве обязательного задания студенты должны знакомиться с одним — двумя источниками по выбору преподавателя. Остальные служат дополнительным материалом для тех, кто хочет узнать больше о каком-то аспекте британской жизни. В список учебных материалов включены материалы разной степени языковой сложности. Это позволяет варьировать учебный процесс, учитывать уровень языковой подготовленности студентов и подходить к организации обучения по курсу с позиций личностно-ориентированного обучения.

Неотъемлемой частью курса является участие студентов в обсуждениях на сайте широких открытых вопросов, предлагаемых преподавателем по тематике лекций. Обязательными также являются самостоятельная работа по аннотированию рекомендованных Интернет-источников (аннотации выкладываются на страничке «Библиотека аннотаций»), выполнение тестов по изученному материалу и работа над финальным проектом в малых группах. В качестве проекта каждой группе предлагается найти и проанализировать информацию по заданной теме (обычно, тема одного учебного модуля), используя критерии надежности и образовательный ценности при оценке интернет-ресурсов и на ее основе подготовить три задания в рамках своей темы для студенческой олимпиады «Мир Британии» на английском языке. Групповые проекты размещаются на страничке «Финальный проект». Проектная деятельность предполагает активную познавательную и развивающую деятельность учащихся, в ней в полной мере реализуется принципы социального конструктивизма, который, основываясь на конструктивистской эпистемологии, акцентирует внимание на конструировании знания в социальном контексте.

В меню сайта помимо модулей (1–10), содержащих учебный контент, и странички «Финальный проект», включены информационные разделы «Описание курса», «Календарь курса» и «Система оценивания».

Курс был успешно завершен, несмотря на некоторые технические сложности, которые тем не менее удалось преодолеть при помощи мощной административной поддержки. Для студентов это был не-

обычный вид работы, который, ввиду их технологической грамотности и заинтересованности, был встречен с большим энтузиазмом. Высокая мотивированность сохранялась на протяжении всего периода обучения по курсу: они с увлечением просматривали учебные фильмы, читали и аннотировали аутентичные статьи и активно искали информацию в Интернете по теме своих проектов. Им очень нравилось сочетание традиционной и инновационной форм обучения.

Подводя итоги, можно сказать, что инкорпорирование информационно-коммуникационных технологий в традиционный лекционный курс, не подержанный семинарскими занятиями, позволяет организовать полноценную и регулярную учебную деятельность студентов даже в условиях очень ограниченного числа аудиторных занятий. Большая часть образовательного контента осваивается студентами в результате активного обучения самостоятельно, в автономном режиме, в обучающей среде, созданной на вики-сайте. Активное обучение является результатом применения преподавателем соответствующего педагогического дизайна, в котором предусмотрены такие педагогические технологии как проблемное обучение и проектная деятельность, мобилизующая когнитивные ресурсы студентов и обеспечивающая мотивацию и ответственность при работе в команде, где общий результат группы зависит от вклада каждого. Работа в малых группах сотрудничества развивает также навыки социализации, столь необходимые для нахождения своего места в обществе в будущей жизни. Кроме этого, работа в команде, также, как и участие в дискуссиях способствует реализации еще одного принципа социального конструктивизма: при обучении в сотрудничестве каждый обучающийся является еще и обучающим ресурсом для других, поскольку его взгляды, мнения и знания становятся при открытых дискуссиях и обсуждениях работы по проекту достоянием каждого участника процесса обучения.

Полученные практические результаты свидетельствуют о том, что обучение на основе ИКТ становится более динамичным, продуктивным, мотивированным и эффективным.

Список литературы:

1. Гусарова Н. Достоинства смешанного обучения. URL: http://www.pr-rost.ru/ekspertiza/statyi_publikacii/dostoinstva_smeshannogo_obucheniya/ (дата обращения:)
2. Назаренко А. Л. Программа курса лекций «Мир Британии» // Вестник Московского университета, серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Москва: МГУ. 2008. №3.
3. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др. [Под ред. Е. С. Полат] М.: Академия, 2006. 40–41 с.

4. Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение. 1983.
5. Чошанов М. А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школ. 2000. № 4. 56–62 с.
6. Nazarenko A. L. The World of Britain: Contemporary Life and History. URL: http://the-world-of-britain.wikispaces.com/ (дата обращения:)

Сведения об авторе: Алла Леонидовна Назаренко, д.ф.н., профессор, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, e-mail: anazarenkoster@gmail.com

A MODEL OF AN AREA STUDY COURSE IN A BLENDED LEARNING MODE

Prof. Alla L. Nazarenko
Doctor of Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
e-mail: anazarenkoster@gmail.com

Abstract

The article addresses the issue of integrating ICT in humanities through blended learning. Blended learning is a synthesis of traditional mode of teaching via lectures and a distance learning component, the latter being learning environment (an interactive website on Wikispaces.com) based on instruction design and resources and social services of the Internet. Students are supposed to study autonomously at a distance in between lectures. The experience of teaching «The World of Britain» course in a blended mode at the MSU Faculty of Foreign Languages and Area Studies demonstrates that in such conditions it is possible to successfully apply a constructivist approach and advanced pedagogical techniques, such as the project method, differentiated and student-centered approach, collaborative learning, learning in small groups, etc. Together they make it possible to maintain students' motivation and to intensify and optimize the process of learning.

Key words: blended learning, ICT in teaching humanities

References:

1. Gusarova N. *Advantages of Blended Learning.* Retrieved 30.09.2013 from http://www.pr-rost.ru/ekspertiza/statyi_publikacii/dostoinstva_smeshannogo_obucheniya/
2. Nazarenko A. L. (2008) «The World of Britain» course program. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Linguistics and intercultural communication, 19 (3).*
3. Polat E. S. (2006) *Pedagogical methods of distance learning: Schoolbook for students of universities and colleges*. Moscow: Akademija, 40–41
4. Piaget J. (1983) *The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance*. (Возможно, нужно указать издательство и страницы? Также как и в русском варианте)

5. Choshanov M. A. (2000) The Process of Continuous Constructing and Reorganization. *Direktor shkol (4),* 56–62
6. Nazarenko A. L. *The World of Britain: Contemporary Life and History*. Retrieved 30.09.2013 from http://the-world-of-britain.wikispaces.com/

Особенности использования подкастов в образовании

Г. Г. Артюшина, О. А. Шейпак
МАТИ — Российский государственный технологический университет им. К. Э. Циолковского

Аннотация
В работе рассмотрены вопросы использования подкастов для самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка. Описан процесс использования аудиоматериалов, дана структура подкаста, рассмотрены задания для выполнения после прослушивания. Рассмотрены вопросы, включенные в итоговый опрос студентов. Результаты опроса показали, что использование данного вида аудиоматериалов повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, позволяет полнее овладевать таким основным умением, как аудирование.

Ключевые слова: аудирование, самостоятельная работа студентов, подкаст

В настоящее время в системе российской высшей школы осуществлен переход на ФГОСы третьего поколения, в рамках которых значительно увеличено время на самостоятельную работу студентов (СРС) для реализации основной цели — формирование коммуникативной компетенции.

Увеличение доли самостоятельной работы студентов требует пересмотра содержания обучения с учетом перераспределения учебной информации между работой под руководством преподавателя и работой самостоятельно, внедрения как можно больше разнообразных форм СРС, а также оптимального использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения.

Самостоятельная работа по иностранному языку подразумевает овладение основными умениями: аудирование, говорение, чтение и письмо. Всеми этими умениями студент овладевает не сразу, и его практическая самостоятельная деятельность должна быть организована так, чтобы ему приходилось постепенно преодолевать нарастаю-

щие трудности, проявляя все большую и большую степень самостоятельности в достижении поставленной цели.

В неязыковых вузах понимание иностранной речи на слух остается одним из самых сложных в обучении. В связи с этим встает вопрос, как аудирование сделать привлекательным для студента. Современные условия ставят участников процесса обучения в принципиально другие рамки, актуальным становится учет того, что в аудиторию в настоящее время приходит поколение «digital natives» [Пренски, 2001, с. 18]. Одной из характерных черт современного обучения — мобильность в различных ее проявлениях. Одновременно остается актуальной мотивация при обучении иностранным языкам.

Вот почему в организации учебного процесса эффективным становится внедрение информационно-коммуникативных технологий. Информационно-коммуникационные технологии содержат значительный потенциал для оптимизации процесса обучения иностранному языку благодаря следующим четырем дидактическим возможностям: создание условий для самообучения, более глубокая степень индивидуализации обучения; интенсификация и оптимизация процесса обучения; высокая степень аутентичности.

За рубежом подкастинг — уже хорошо известная технология, которую преподаватели разных дисциплин применяют успешно в образовательном процессе. В России эта технология только начинает использоваться.

Слово «подкаст», являясь контаминацией двух слов, было придумано в 2004 году. Оно сочетает в себе слова iPodTM (известный музыкальный плеер) и broadcast (радиовещание). В свободной энциклопедии Википедия дано следующее объяснение значения слова «подкастинг»: «подкастинг — процесс создания и распространения звуковых или видео-передач (то есть подкастов) во Всемирной сети (обычно в формате MP3 для звуковых и Flash Video и других для видео-передач). Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания (однако бывают и исключения). Целевая аудитория подкастинга — пользователи персональных или портативных компьютеров, а также владельцы портативных плееров … »

Поговорим немного о преимуществах подкастинга. Подкаст — это аудио или видео файл, который обязан содержать пользу для целевой аудитории. Подкасты можно записать самостоятельно, и они потом распространяются бесплатно. Чаще всего это происходит через различные сайты, например образовательный сайт. Запись подкастов не подразумевает наличие у авторов профессиональной дикции, актерских качеств, ораторских навыков и навороченного оборудования. В Интернете есть специальные программы, позволяющие записывать подкасты на домашнем компьютере. Подкастинг — очень творческое, приятное и занимательное явление в самообразовании.

Данная технология имеет огромное значение для обучения учащихся аудированию и чтению. Аудирование — важнейший навык при изучении иностранного языка. От того, насколько хорошо студент владеет этим навыком зависит, как он будет говорить на иностранном языке. Аутентичный материал для аудирования всегда являлись подчас большой проблемой. Образовательный же подкаст — очень полезный инструмент для изучения языка и тренировки навыка восприятия иностранной речи ("слушания") и не только.

Во-первых, студентам предлагается возможность слушать носителей языка, причем обсуждаются жизненные темы, бытовые ситуации и реальные события. Все это гарантирует актуальность предлагаемого материала.

Во-вторых, звуковой материал, предлагаемый в подкастах, можно скачать и затем использовать как основу для самостоятельной работы студентов.

Подкасты в качестве основы для самостоятельной работы по аудированию для студентов на кафедре «Иностранные языки» нашего университета начали использовать с 2010/2011 учебного года. В течение первых двух лет использовались в рамках одного факультета, затем эта работа стала проводиться со всеми студентами очной формы первого года обучения. Преподаватели разработали учебно-методическое пособие для самостоятельной работы по английскому языку «Guide to Listening».

Пособие состоит из 5 разделов, в каждый из которых включены подкаст и четыре задания, а также маршрутный лист. Все подкасты, взятые с образовательного сайта www.eslpod.com, содержат аутентичные аудио материалы по таким темам, как «Time management», «Essential and Optional Things», «Following a Dress Code» и т.д. Несмотря на то, что продолжительность каждого подкаста составляет от 15 до 18 минут, студенту требуется 4 академических часа, чтобы выполнить все задания каждого из разделов.

Несколько слов о структуре подкаста. Подкаст состоит из пяти частей. В первой части — «Введение» — автор рассказывает об аудиоматериале. Продолжительность введения — чуть больше одной минуты. Во второй части — «Диалог в медленном темпе» — звучит разговор двух героев, во время которого они обсуждают тему аудиофайла. Продолжительность второй части — около двух минут. В третьей части — «Объяснение» — автор подробно разбирает диалог, объясняет написание и значение слов и выражений, которые входят в активную лексику диалога. Обычно в аудиофайле от 15 до 18 активных слов. Продолжительность этой части составляет 12–14 минут. В четвертой части — «Собственно диалог» — снова звучит изучаемый диалог в темпе, соответствующем повседневной жизни. Продолжительность четвертой части — от одной до двух

минут. В пятой части — «Заключение» — автор приводит дополнительную информацию об аудиоматериале. Продолжительность заключения — около одной минуты.

Теперь о заданиях после прослушивания подкаста, таких заданий всего четыре. При выполнении первого задания студент из прослушанного текста подбирает и записывает слова, словосочетания или фразы к определениям, взятым из подкаста, другими словами идет работа с активной лексикой. Целью второго задания — выбор правильного ответа из трех предложенных. Третье задание — работа со словами, правописание которых обсуждается в аудиоматериале. В заключение работы с аудиоматериалом студент составляет конспект на русском языке прослушанного.

В конце 2012/2013 учебном году был проведен опрос студентов с целью получения обратной связи. В опросе приняло участие 788 студентов. В опрос были включены вопросы, связанные непосредственно с аудиоматериалом, а также с оценкой этой работы.

На вопрос «Какой гаджет вы предпочитаете при выполнении заданий по аудированию?» были получены следующие результаты: домашний компьютер использует 44,54% студентов, Mp3 плеер — 21,83% студентов, а мобильный телефон — 24,75% студентов.

На вопрос «Где вы обычно слушаете аудиофайлы?» студенты ответили: дома — 63,32% студентов, только по дороге в университет и обратно — 20,69% студентов.

Показателями удовлетворенности данным видом работы можно считать результаты, полученные на вопрос «Хотели ли вы дальше использовать аудиофайлы для повышения своего уровня английского языка?»: «да» — 62,94%, «нет» — 22,0%, «возможно» — 12,56%, «не знаю» — 2,42%.

Таким образом, у студента появляется возможность эффективнее планировать свои занятия и использовать свое время, теперь возможно слушать аудиоматериал для самостоятельной работы по английскому и по дороге в институт, и возвращаясь домой. Справедливости ради следует отметить, что для выполнения заданий одного раза прослушить подкаст будет мало, работа требует многократного повторения. Так вырабатывается навык работы с аутентичными аудиоматериалами, повышается мобильность и эффективность обучения.

Следующим этапом использования подкастов станет подготовка и запись собственных подкастов студентами, в которых они смогут продемонстрировать свое владение иностранным языком.

Список литературы:

1. Marc Prensky «Digital Natives, Digital Immigrants», «On the Horizon» MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Сведения об авторах:
Галина Георгиевна Артюшина, зав.кафедрой «Иностранные языки», «МАТИ — Российский государственный технологический университет им. К. Э. Циолковского»,
e-mail: artyushinagg@mati.ru
Ольга Анатольевна Шейпак, профессор, «МАТИ — Российский государственный технологический университет им. К. Э. Циолковского»,
e-mail: sheypakoa@mati.ru

THE PECULIARITIES OF PODCAST USING IN HIGHER EDUCATION

Dr. Galina G. Artyushina
Chairman of Foreign Languages Department, "MATI — Russian State Technological University named after K. E. Tsiolkovsky", e-mail: artyushinagg@mati.ru
Dr. Olga A. Sheypak
Professor, "MATI — Russian State Technological University named after K. E. Tsiolkovsky", e-mail: sheypakoa@mati.ru

Abstract
The article posits that podcasting as a new technology has a significant potential to enhance students' listening skills. That is why developing and improving methods of using them (including as a self-study tool) are of particular importance for non-linguistic universities.
Key words*:* listening, student self-study work, podcast

References:

1. Marc Prensky «Digital Natives, Digital Immigrants», «On the Horizon» MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Некоторые аспекты опыта использования аудиовизуальных средств в обучении китайскому языку

О. М. Готлиб, Е. В. Кремнёв, Т. Е. Шишмарёва
Иркутский государственный лингвистический университет

Аннотация
Статья знакомит с опытом кафедры китаеведения Иркутского государственного лингвистического университета в применении аудиовизуальных средств при обучении китайскому языку. Формирова-

ние комплексного подхода к применению аудиовизуальных средств в обучении авторы статьи ставят в качестве одной из основных задач в рамках создания учебно-методических комплексов согласно «веерной», или центробежной модели.

Ключевые слова: методика преподавания китайского языка; аудиовизуальные средства обучения; веерная, центробежная модель

Современные информационно-технические средства дают широкие возможности для новых методик в обучении китайскому языку. Такие возможности обусловлены как глобализацией самого образовательного пространства [Макеева, 2012], так и расширением возможностей обмена методическим опытом между образовательными учреждениями разных стран [Кремнёв, 2012]. Наш опыт использования Интернета, телевидения и видеозаписей фильмов можно свести, по крайней мере, к трем составляющим:

1. Видеокомплекс как один из компонентов практики устной и письменной речи на начальном и среднем этапах обучения (1–3 курсы). В данном случае нами используется тайваньский видеокурс «使用視聽華語». Он построен по тематическому принципу и представляет собой набор диалогов и упражнений, снабженный субтитрами в традиционном иероглифическом написании. Указанный комплекс является обязательным в программе подготовки бакалавриата и, на наш взгляд, способствует становлению и совершенствованию навыков аудирования с последующим выходом на подготовленные или неподготовленные высказывания. Кроме того, студенты имеют возможность более глубокого освоения письменных знаков в полном написании.
2. Новостные программы различных каналов китайского телевидения, либо новостные видеоряды китайских Интернет-сайтов. Эти материалы являются одной из обязательных составляющих аспектов «Общественно-политический перевод» и «Реферирование аутентичных текстов» для бакалавров старших курсов и магистрантов. В ходе обучения решаются как задачи, связанные с базовыми целями (перевод и аудирование), так тренинг оперативной памяти учащихся и их аналитических способностей. В ходе этих занятий, у обучаемых развивается логическая (смысловая) память, расширяется объем вербальной памяти (для запоминания прецизионных слов), вырабатывается высокий уровень обобщения и высокий уровень аналитического мышления (с целью выделения и группировки единиц/отрезков информации, перераспределения данных в немногие богатые информацией отрезки). Все это позволяет расширить рамки профессиональной подготовки обучающихся, дает возможность овладеть особым видом рече-

мыслительной деятельности, заключающейся в одновременном слушании и говорении, в восприятии и отправлении сообщения.

3. Современное китайское художественное кино. Данная составляющая не является обязательной для учебного процесса, но представляется важным компонентом внеклассного дополнительного языкового образования. В университете на регулярной основе существует «Клуб китайского кино», на заседаниях которого студентам предлагаются современные фильмы различных жанров, как правило, с субтитрами. Такого рода работа направлена не только на расширение и углубление языковых, но и социокультурных, этнокультурных личностных компетенций: расширяются их знания о стране, ее культуре, истории, быте. Каждый из просмотров заканчивается свободной дискуссией, которая проводится как на русском, так и на китайском языках, продолжение которой имеет место в социальных сетях на страницах, специально организованных для этого кафедрой.

Тематическое планирование работы киноклуба производится в соответствии с задачей охватить различные аспекты китайской культуры. В связи с этим подбираются фильмы различных жанров и направлений, содержание которых отражает избранную тему. К примеру, для углубления знаний по одному из переломных моментов китайской истории — династии Цинь в качестве репертуара киноклуба избираются фильмы «秦颂», «荆轲刺秦王», «英雄», отражающие различные взгляды на фигуру Цинь Шихуан-ди и данный исторический период. При изучении традиционных видов китайских искусств выбираются фильмы «霸王别姬» и «秋月», отражающие различные аспекты пекинской оперы. Для понимания современных проблем китайского общества студентам демонстрируются и ведется обсуждение фильмов «落叶归根» и «人在囧途». Темы обсуждений могут также выводиться на ключевые проблемы теоретических курсов не только регионоведческого, но и лингвистического характера: история китайского языка, его периодизация, особенности развития [Воронина, 2012, с. 32–37]; стилистика, особенности фразеологии, сехоуюй (歇后语), чэнъюй (成语) [Кобжицкая, 2013, с. 171–176]; теория перевода, особенности перевода реалий, прецедентных имен, имен собственных [Хамаева, 2012, с. 386–387] и т.п.

Сосуществование данных трех составляющих предполагает решение различных задач на разных этапах обучения, а также сопровождается дополнительными видами деятельности с использованием аудиовизуальных средств: просмотром документальных фильмов о китайской культуре, записей мероприятий культурного и образовательного характера (например, запись проведения финала ежегодного конкурса «Китайский язык — это мост», телевизионных ток-шоу), включение в программы олимпиад заданий с просмотром и обсуж-

дением интернет-роликов на китайском языке и т.п. В целом, формирование комплексного подхода к применению аудиовизуальных средств при обучении китайскому языку кафедра ставит в качестве одной из основных задач в рамках создания учебно-методических комплексов согласно «веерной», или центробежной модели, предложенной кафедрой китаеведения в качестве возможного алгоритма данного процесса [Готлиб, 2013, с. 7–8].

Кафедра китаеведения ИГЛУ продолжает поиск путей эффективного применения аудиовизуальных средств и разработки материалов для их использования при обучении китайскому языку. В ближайшей перспективе в рамках «веерной» модели будут разработаны подобные курсы для младшей и средней школы.

Список литературы:

1. Воронина, О. Ю. О подходах к изучению истории языка с идеографической письменностью (на примере работы Ван Ли) [Текст] / О. Ю. Воронина // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета: Выпуск 4(21). — Иркутск: ИГЛУ, 2012. — С. 32–37.
2. Готлиб, О. М. О принципах и моделях организации работы по составлению учебно-методических комплексов по обучению китайскому языку [Текст] / О. М. Готлиб, Е. В. Кремнёв, Т. Е. Шишмарёва // Китайский язык: создание учебных пособий, стандарты преподавания и нормативы оценки знаний: Сборник тезисов докладов участников российско-китайской конференции (Москва, 12 декабря 2012 г.) / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Отделение востоковедения; Отв. ред. А. И. Янишевская; Сост.: Ю. А. Селиверстова, Т. В. Пересадько. — М.: Грифон, 2013. — С. 7–8.
3. Кобжицкая, О. Г. Культурологический аспект изучения китайских идиом чэнъюй [Текст] / О. Г. Кобжицкая // Межкультурный диалог в пространстве Азиатско-Тихоокеанского региона: сборник научных статей. — Хабаровск, 2013. — С. 171–176.
4. Кремнёв, Е. В. Опыт международного сотрудничества кафедры китаеведения ИГЛУ в рамках работы над новыми учебно-методическими комплексами по обучению китайскому языку (тезисы на русском и китайском языках) [Текст] / Е. В. Кремнёв, Т. Е. Шишмарёва, О. М. Готлиб // Сборник докладов Форума ректоров вузов Дальнего Востока и Сибири РФ и северо-восточных регионов КНР (на русском и китайском языках). — г. Чанчунь, КНР: 24–27 сентября 2012 г. — С. 57–59.
5. Макеева, С. Б. Перспективы сотрудничества в образовательной сфере между вузами Иркутской области и провинций КНР в условиях глобализации [Текст] / С. Б. Макеева // Актуальные вопросы востоковедения: проблемы и перспективы: Материалы III Международной заочной научно-практической конференции. — Уссурийск: Изд-во ДВФУ (филиал в г. Уссурийске), 2012. — С. 199–201.

6. Хамаева, Е. А. Особенности перевода антропонимов на некоторые восточные языки [Текст] / Е. А. Хамаева, В. В. Хахаева // Правовая политика современной России: реалии и перспективы: материалы науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию образования Иркутской области, 10 ноября 2012 г. / ФГБОУ ВПО «ИГУ», Юрид. ин-т. — Иркутск: Издательство ИГУ, 2012. — С. 386–387.

Сведения об авторах:

Олег Маркович Готлиб, к.фил.н., профессор кафедры китаеведения ИГЛУ, e-mail: ogotlib@gmail.com

Евгений Владимирович Кремнёв, к.соц.н., зав.кафедрой китаеведения ИГЛУ, e-mail: kremnyov2005@mail.ru

Татьяна Евгеньвна Шишмарёва, к.фил.н., доцент кафедры китаеведения ИГЛУ, e-mail: taniyashi72@yandex.ru

SOME ASPECTS OF USING AUDIO-VISUAL MATERIALS IN TEACHING CHINESE: THE AUTHORS' EXPERIENCE

Oleg M. Gotlib

Prof., Irkutsk State Linguistic University, e-mail: ogotlib@gmail.com

Evgeny V. Kremnyov

Associate Professor, Head of Sinology Department, Irkutsk State Linguistic University, e-mail: kremnyov2005@mail.ru

Tatyana E. Shishmaryova

Associate Professor, Irkutsk State Linguistic University, e-mail: taniyashi72@yandex.ru

Abstract

The article describes the experience of the Department of Sinology of Irkutsk State Linguistic University in the use of audio-visual aids in teaching the Chinese language. The authors poses a comprehensive approach to the use of audio-visual aids in teaching Chinese language as one of the main tasks in the creation of teaching materials according to the "fan-like" (centrifugal) model.

Key words: methods of teaching Chinese language, audiovisual teaching aids, «fan-like» (centrifugal) model

References:

1. Voronina O. U. (2012) Approaches to the study of the history of language with ideographic script (based on the works of Wang Li). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* (21), 32–37.
2. Gotlib O. M. (2013) On principles and models of making new study complexes for teaching Chinese language. *Kitaiskii iazyk: sozdanie uchebnykh posobii, standarty prepodavaniia i normativy otsenki znanii: Sbornik tezisov dokladov uchastnikov*

rossiisko-kitaiskoi konferentsii (Moskva, 12.12.2012). Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaia shkola ekonomiki». Otdelenie vostokovedeniia, 7–8.
3. Kobzhitskaia O. G. (2013) Cultural aspect of learning Chinese idioms «chengyu». *Mezhkul'turnyi dialog v prostranstve Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona: sbornik nauchnykh statei. Khabarovsk*, 171–176.
4. Kremnyov E. V. (2012) Experience of international cooperation of sinology department of Irkutsk state linguistic university in creating an entirely new teaching materials for Chinese language. *Sbornik dokladov Foruma rektorov vuzov Dal'nego Vostoka i Sibiri RF i severo-vostochnykh regionov KNR (na russkom i kitaiskom iazykakh). Chanchun*, 57–59.
5. Makeeva S. B. (2012) *Prospects of strategic partnership between Russia and China in education sphere* in conditions of globalization. *Aktual'nye voprosy vostokovedeniia: problemy i perspektivy: Materialy III Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Ussuriisk: Izdatelstvo DVFU*, 199–201.
6. Khamaeva E. A. (2012) Some aspects of anthroponyms translation to Oriental languages. *Pravovaia politika sovremennoi Rossii: realii i perspektivy: materialy nauch.-prakt. konf., posviashch. 75-letiiu obrazovaniia Irkutskoi oblasti, 10.11.2012. FGBOU VPO «IGU», Irkutsk*, 386–387.

Использование электронных ресурсов в обучении письменному переводу

Н. С. Рыжук
Московский институт лингвистики

Аннотация

В работе затрагивается важный аспект подготовки переводчиков — современное программное обеспечение для переводчиков, функциональные возможности технологии «памяти переводов», принципы работы систем класса TM. База «памяти переводов» — это лингвистическая база данных, в которой ранее переведенные тексты сохраняются для последующего их использования переводчиком. Концепция Translation Memory предполагает выявление в переводимом тексте фрагментов, переводы которых уже имеются в базе данных переводов, и за счет этого сокращение объема работы переводчика. Благодаря тому, что выполненная переводчиком работа сохраняется в рамках определенной структуры в базе «памяти переводов» (исходные сегменты и эквивалентные им целевые сегменты), переводить один и тот же сегмент дважды не требуется. Постепенно и довольно быстро база данных расширяется вместе со скоростью работы переводчика.

Ключевые слова: обучение переводу, программные продукты, технология «памяти переводов», системы автоматизации переводов

Активные процессы глобализации способствовали преобразованию переводческого дела из вспомогательной в самостоятельную, хорошо развитую сферу деятельности со своими особенностями и специфическими проблемами. Одной из таковых является проблема оценки качества перевода. Категория качества перевода является доминирующей категорией переводоведения, при этом вопросы оценки качества перевода, несомненно, носят прикладной характер. Без знания критериев качественного перевода невозможно объективно оценивать претензии заказчика к выполненному переводу. Вместе с тем сегодня, как правило, заказчик ожидает от переводчика не только качественно выполненного перевода, но и того, что оформление готового документа будет соответствовать внешнему виду оригинала настолько точно, насколько это возможно. Работодатель же при этом рассчитывает на заметную экономию средств и времени при переводе повторяющихся или похожих фрагментов текста [Цемахман, 2005, с. 19].

Все эти изменения заставляют переводчиков искать новые ресурсы, которые позволили бы оптимизировать этот процесс. Существенно повысить качество перевода и в то же время значительно ускорить процесс его выполнения переводчику позволяет активное использование электронных средств и специализированных программных продуктов.

Для того, чтобы правильно ориентироваться в электронном море информации, переводчику нужны навыки, которые приобретаются уже на этапе обучения в вузе [Шевчук, 2010, 9]. Перевод как в реальной, так и учебной ситуации — это процесс, в ходе которого происходит становление профессиональной компетентности переводчика. Качество данного процесса позволяет оценить реальный уровень сформированности компетентности и наметить пути ее совершенствования. Именно поэтому проблема технической составляющей переводческой компетентности важна как в прагматическом, так и в дидактическом аспекте.

При подготовке будущих переводчиков перед преподавателем стоит задача не только научить их выполнять качественные переводы, но и подготовить их к дальнейшей профессиональной деятельности, ознакомив с возможными профессиональными проблемами, с внешними ресурсами и программными продуктами, которыми переводчик может пользоваться в своей деятельности. Вот почему одним из важных моментов при обучении переводу в высшей школе представляется необходимость использования почти на всех

этапах данной деятельности компьютерных технологий [Гавриленко, 2009, 121].

Новым инструментом переводчика стала технология Translation Memory (TM). Эта технология перевода базируется на сравнении документа, который нужно перевести, с данными, хранящимися в предварительно созданной переводчиком базе «памяти переводов» (англ. translation memory, TM), в которой переводы сохраняются в рамках определенной структуры по мере их накопления переводчиком. Обычный состав базы TM — исходные сегменты и эквивалентные им целевые сегменты (как правило, за сегмент принимается предложение). Когда система перевода находит сегмент, соответствующий заранее установленным критериям, то его перевод берется из базы переводов TM.

В результате не требуется многократно переводить один и тот же сегмент. В настоящее время на мировом рынке представлено несколько программных продуктов, использующих технологию TM. Они отличаются друг от друга, и порой существенно. Вместе с тем им всем присущи некоторые общие функциональные возможности. Одной из наиболее распространенных систем класса TM является система SDL Trados.

Необходимо отметить, что применение систем автоматизации эффективно при переводе технической, финансовой, юридической и другой документации, с высокой степенью повторяемости текстов. По словам Т. Виноградовой, координатора проектов компании Т-Сервис, единственного авторизованного реселлера SDL Trados в России, использование данных решений также целесообразно при коллективной работе, когда необходимо обеспечить согласованный перевод в рамках одного проекта. Все результаты автоматически сохраняются в единой базе данных, доступной всем участникам процесса перевода. В режиме реального времени пользователи видят варианты перевода друг друга. При этом переводчики могут находиться в одной локальной сети или подключаться удаленно. Это особенно важно для компаний, имеющих филиалы в разных городах и даже странах.

В первое время использование систем «памяти переводов» никак не влияет на производительность переводчика, но постепенно и довольно быстро база данных будет расширяться со скоростью работы переводчика. Сохраняя выполненную переводчиком работу, системы TM гарантируют высокую производительность труда и значительное снижение себестоимости переводческих проектов. По данным компании Т-Сервис, опыт пользователей, применяющих технологии SDL в процессе перевода и управления терминологией, свидетельствует о значительном улучшении качества переводов, сокращении времени (**до 50%**) и снижении затрат (**до 40%**) на перевод.

Важным критерием качественного перевода является точность и последовательность использования терминологии. Для обеспечения согласованности терминологии в системах автоматизированного перевода предлагаются разные решения, обычно представляющие собой единые централизованные хранилища терминов и средства управления терминологией. При помощи этих решений создаются одноязычные или многоязычные глоссарии. Словарные статьи обычно имеют разветвленную структуру и могут содержать обширную информацию, необходимую для принятия решения об использовании того или иного термина: термин, аббревиатура, синонимы, определение, контекст, источник, статус, комментарий, рисунки, звукозаписи, перекрестные ссылки и др. Таким образом, помимо ускорения процесса перевода, системы ТМ обеспечивают единообразие перевода терминологии в одинаковых фрагментах, что особенно важно при специальном переводе.

В современный процесс перевода входит большое количество задач, связанных с подготовкой файлов и проектов. Зачастую они выполняются вручную и занимают массу времени. Для оптимизации данных задач в современные системы автоматизации переводов встроены модули для управления переводами, автоматизирующие настройку проектов, выбор требуемых баз переводов и терминологии, проверку качества, подсчет статистики и создание отчетов.

Внедрение новых программных продуктов в учебный процесс и в переводческую практику в вузах может помочь не только студентам, но и самим преподавателям выйти на принципиально новый уровень профессиональной деятельности. Для выпускников чрезвычайно важно (наряду с базовыми знаниями о теории и практике перевода) получить представление о существующих программных средствах для оптимизации работы в сфере письменных переводов. Ведь сегодня умение переводчика работать с внешними электронными ресурсами является немаловажным и подчас обязательным условием его успешного трудоустройства.

Список литературы:

1. Гавриленко Н. Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 1. М., 2009. 175 с.
2. Цемахман А. С. Учебный курс «Информационные технологии в переводе» // «Мир перевода», №1 (15), 2005.
3. Шевчук В. С. Электронные ресурсы переводчика: Справочные материалы для начинающего переводчика. М.: Либрайт, 2010. 131 с.

Сведения об авторе: Наталья Сергеевна Рыжук, к.ф.н., доцент кафедры теории и практики перевода Московского института лингвистики, e-mail: kns05@mail.ru

COMPUTER AIDED TRANSLATION TOOLS IN TRANSLATION TEACHING

Dr. Natalya S. Ryzhuk
Associate Professor, Moscow Institute of Linguistics, Russia, e-mail: kns05@mail.ru

Abstract

The article focuses on software tools in translator training, the functionalities of Translation Memory (TM) software and the way TMs work. A translation memory is a linguistic database that continually captures your translations as you work for future use. Translation software provides a range of sophisticated features to help translators work more easily by recycling previously translated content. All previous translations are accumulated within the translation memory (in source and target language pairs called translation units) and reused so that you never have to translate the same sentence twice. The more you build up your translation memory, the faster you can translate subsequent translation.

Key words*:* translation teaching, software tools, translation memory, computer aided translation tools

References:

1. Gavrilenko N. N. Theory and methodology of teaching translation for specific purposes. Moscow, 2008. 175.
2. Tsemakhman A. S. Information technology in translation. *Mir perevoda*, №1 (15), 2005, 19–21.
3. Shevchuk V. S. Translator's electronic tools: References for beginners. Moscow, Librait, 2010. 131.

Изучение и преподавание иностранных языков онлайн при помощи сервиса Linguamovies

(на примере языка хинди)

Е. А. Костина
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация

В работе рассмотрены возможности изучения и преподавания иностранных языков при помощи онлайн-сервиса Linguamovies.com. На данном ресурсе размещаются фрагменты видеофильмов, снабженные интерактивными субтитрами. Благодаря технологии интер-

активных субтитров становится возможным переводить незнакомые слова, не отрываясь от просмотра фильма, осуществлять поиск учебного контента по ключевым словам, теме и грамматическим категориям, а также оставлять комментарии к конкретным сценам видеоролика. Ресурс Linguamovies.com может быть задействован как при самостоятельном, так и при аудиторном изучении языка, а также при проведении лингвистических и этнографических исследований. На кафедре индийской филологии Восточного факультета СПбГУ на базе Linguamovies.com проводится аудирование и ведутся занятия по разговорному языку хинди, играющие важную роль в подготовке бакалавров-востоковедов. В то же время, в разработке уроков задействованы индологи-магистранты, которые в процессе работы с видеоматериалом и субтитрами не только развивают навыки восприятия языка на слух, но и учатся делать и переводить субтитры и составлять учебные задания. Опыт работы с сервисом Linguamovies.com помогает студентам при работе в сфере устного перевода и сопровождения международных делегаций.

Ключевые слова*:* иностранные языки, Linguamovies.com, интерактивные субтитры, обучающее видео, хинди

С развитием цифровых технологий использование видео стало неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку. Просмотр художественных и документальных фильмов и телепередач на изучаемом языке позволяет обучающимся не только развивать навыки восприятия языка на слух, но и знакомиться с характерными для того или иного народа средствами невербальной передачи информации (мимика, жестикуляция и т.п.), а также получать некоторые представления об особенностях жизни и быта других стран.

В настоящее время существует немало ресурсов, на которых размещены (полностью или фрагментарно) кино- и видеоматериалы, снабженные субтитрами. Просмотр видео на языке оригинала с субтитрами (также на языке оригинала) давно зарекомендовал себя как хорошее подспорье при изучении иностранного языка: субтитры помогают в точности понять произнесенную фразу, узнать новые слова и выражения. Однако в большинстве случаев изучающий язык при помощи фильмов с субтитрами сталкивается с рядом сложностей, так или иначе связанных с характером совмещения видеоматериала с файлом субтитров.

Обычно субтитры либо «вживляются» в кадр, либо загружаются из отдельного файла, но, в любом случае, при просмотре видео они становятся частью видеоряда. Увидев на экране незнакомое слово или выражение, изучающий вынужден запомнить или выписать его, чтобы посмотреть в словаре. Это настолько замедляет и усложняет

процесс просмотра, что обучающийся либо отказывается от изучения новой лексики и пытается восстановить смысл фраз по знакомым словам (что, безусловно, полезно для студентов старших курсов, но совершенно неприемлемо для начинающих), либо жертвует целостностью эстетического впечатления от просмотра фильма.

С другой стороны, определенной популярностью пользуются обучающие сайты, на которых можно смотреть фильмы или слушать аудиоматериалы и одновременно читать произносимый текст в отдельном поле. Здесь можно выделить незнакомое слово или выражение, посмотреть его значение и скопировать в словарь. Однако в этом случае текст оказывается отделенным от видео, что также сказывается на эффективности и удобстве изучения языка.

Онлайн-сервис Linguamovies.com был разработан с целью объединить преимущества обоих описанных выше методов и попытаться избежать их недостатков. В его основе лежит уникальный видеоплеер, позволяющий создавать интерактивные субтитры, благодаря чему возникают новые возможности использования видео как при самостоятельном (или дистанционном), так и при аудиторном изучении иностранного языка.

Первый шаг при работе с сервисом — выбор фрагмента для просмотра. На сайте возможно выбрать видео самостоятельно или воспользоваться результатами поиска по названию фрагмента или фильма, встречающимся в нем словам или ключевым словам, которые указал разместивший фрагмент (урок) пользователь, уровню знания языка, акценту и т.п. Зайдя в раздел «грамматика» пользователь может ознакомиться со списком составленных для того или иного языка грамматических статей и посмотреть фрагменты, в которых автор урока отметил появление интересующей изучающего язык грамматической категории. Ссылка ведет непосредственно на сцену, в которой зафиксировано данное грамматическое явление. Эту возможность можно использовать и при проведении лингвистического исследования способов употребления той или иной формы. Хотя язык кино- и телефильмов нельзя считать в полной мере разговорным (в хинди даже существует устойчивое выражение — «говорить диалогами из фильма»), он представляет собой особую разновидность литературного языка, отличную от языка книг, и может предоставить исследователю важную информацию.

Например, в большинстве грамматик хинди отмечается употребление инфинитива (т.е. формы с исходом на –nā, которая выступает как «словарная» форма глагола) для выражения просьб и приказаний, например:

dekhkar kah denā ki hã̃ yahī cākū hai [Jośī, p. 80] — «Посмотришь — скажи, что это тот самый нож».

Употребление инфинитива в модально-императивном значении характерно и для других языков, например, для русского [см. Золо-

това 1982, С. 260]. В отличие от русского языка, инфинитив-императив хинди не несет уничижительной окраски, а, скорее, наоборот, будучи сопоставлен местоимениям нейтральной или пониженной субординации, часто выражает менее категоричную просьбу, чем повелительное наклонение [Montaut 2004, p. 114]. Поэтому интерпретация инфинитивной конструкции *vahā̃ mat jānā* как «Не сметь ходить туда!» в переводе знаменитой «Грамматики хинди» [Гуру 2004, С. 102] выглядит неоправданной.

Разницу между инфинитивом и формами повелительного и сослагательного наклонения обычно видят в том, что инфинитив преимущественно соотносится с «отложенной» просьбой или приказанием, выполнить которые требуется не сейчас, а в дальнейшем [Sahāy 1999, p. 174; Sandahl 2000, p. 99].

Сервис Linguamovies.com позволяет провести исследование того, насколько последовательно описанные выше закономерности реализуются в языке кинофильмов.

В размещенных в настоящее время на сайте Linguamovies.com отрывках из фильмов инфинитив в функции повелительного наклонения употреблен не менее 9 раз. Среди случаев употребления можно отметить:

— просьбу на будущее, обращенную к равному по социально-возрастному критерию человеку (нейтральная субординация)
  mā̃ ko kahnā uske hāthõ se bane hue khāne kā svād caubīs ghante merī zabān par rahtā hai (Om, Jai, Jagadiš) — «Скажи маме, что я дни напролет чувствую во рту вкус приготов ленной ее руками еды» (букв. вкус еды остается на моем языке 24 часа).
— просьбу на будущее, обращенную к божеству (форма пониженной субординации):
  nāg devtā merā fiziks bacā lenā (3 idiots) — «Матушка змея, спаси мою физику!»

А также ряд случаев, выходящих за рамки грамматических предписаний:

— инфинитив-просьба при использовании форм повышенной субординации:
  māf karnā, mā̃ine āpko pahcānā nahī̃ (Mission Kashmir) — «Простите, я Вас не узнал».
— инфинитив-просьба, которую необходимо выполнить немедленно:
  are mujhe to dikhānā jaldī (Pardes) — «Эй, мне-то покажи быстрее!»

Безусловно, количество рассмотренных примеров не позволяет делать достоверные выводы, однако даже на основании имеющегося материала можно предположить, что в условно «разговорной» речи инфинитив может выступать как универсальный аналог любой формы повелительного наклонения, что подтверждается попеременным

употреблением инфинитива/повелительного наклонения в практически одинаковом контексте:

ṭikaṭ dikhānā plīz (Jab we met) — «Покажите, пожалуйста, билет».
pahle āp andar āie. āie, āie. aur ṭikaṭ dikhāie (Jab we met) — «Сначала пройдите внутрь. Проходите, проходите. И покажите билет».

В процессе просмотра выбранного фрагмента можно выделить любое слово или словосочетание и посмотреть его перевод, выполненный автоматически (с помощью системы Google.translate) или вручную автором урока (раздел «комментарии к переводу»). Зарегистрированные пользователи получают возможность оставлять свои комментарии (в том числе, вопросы) непосредственно к той сцене, где прозвучало интересующее их слово или фраза. Выделенное слово можно занести в персональный словарь. Чтобы не прибегать к процедуре поиска в следующий раз, понравившийся фрагмент можно отметить закладкой.

Безусловно, на данном этапе Linguamovies.com не претендует на статус полноценного образовательного портала, занятия на котором смогли бы полностью вытеснить традиционные и другие инновационные методы обучения. Тем не менее, он может послужить хороши дополнением к ним, в том числе, и при изучении иностранного языка в учебной аудитории.

В настоящее время на основе Linguamovies функционирует интерактивный курс разговорного языка хинди, предназначенный для студентов 2–4 года обучения отделений индоарийской филологии и истории Индии Восточного факультета СПбГУ. Сейчас курс включает в себя около 20 видеофрагментов, подобранных тематически:

1. Знакомство, рассказ о себе, интервью
2. Разговор по телефону
3. Приготовление пищи, поход в ресторан
4. У врача
5. На базаре
6. Путешествие на поезде
7. История, политика, терроризм
8. Эмиграция
9. Образование и карьера
10. Уголовное преследование, выступление в суде, беседа с адвокатом

Список тем постоянно расширяется, а количество загруженных роликов увеличивается по мере обработки новых фильмов. Фрагменты длиной 1–3 минуты представляют собой диалоги или монологи из индийских кинофильмов. Просмотр тематического видео производится на завершающем этапе работы над разговорной темой, когда студенты уже овладели основной лексикой и идиоматическими конструкциями, характерными для рассматриваемой ситуации.

Просмотру одного фрагмента обычно уделяется 1 занятие, которое обычно строится по следующей схеме:

1. Самостоятельный просмотр видеофрагмента без субтитров, обсуждение увиденного и услышанного.
2. Просмотр фрагмента по сценам, повторение и устный перевод сказанного. На этом этапе в случае возникновения затруднений в понимании могут быть подключены субтитры (сервис Linguamovies.com позволяет активировать и дезактивировать субтитры нажатием кнопки). Кнопки «предыдущая сцена» и «следующая сцена», работа которых основана на смене субтитров, позволяют легко находить нужный эпизод.
3. Работа с упражнениями (восстановить реплики, вставить пропущенные слова, ответить на вопросы, подобрать синонимы и т.п.).
4. Итоговая работа: последовательный перевод похожего фрагмента без подготовки, «дубляж» по-русски или на хинди видеоролика с выключенным звуком и т.п.

Необходимо отметить, что подготовка видеоуроков хинди и других индийских языков требует больших трудозатрат, чем работа над курсом того или иного европейского языка: для фильмов на хинди практически не существует субтитров на языке оригинала, и их приходится делать самостоятельно на основе субтитров на английском языке, которые часто бывают крайне низкого качества. К работе над видеокурсом хинди были привлечены студенты-магистранты, которые под руководством преподавателя научились делать и переводить субтитры, используя специальное программное обеспечение, различными способами набирать текст шрифтом деванагари, а также подготавливать упражнения и тесты. В настоящее время работа над курсом продолжается, количество размещенных фрагментов постоянно растет, а спектр затрагиваемых тем расширяется. Каждый подготовленный урок проверяется и обсуждается в учебной аудитории.

При сравнительно недавнем внедрении в учебный процесс сервис Linguamovies.com зарекомендовал себя как удобный и практичный ресурс, применение которого способствует развитию когнитивных, языковых, аналитических, интерпретационных и других компетенций обучающихся, заметно повышает уровень владения изучаемым языком и заинтересованность в предмете. Кроме того, он позволяет работать с размещенными уроками не только их разработчикам, но и другим преподавателям, которым нет необходимости самостоятельно подбирать материалы, «отслушивать» их и готовить упражнения.

Список литературы:

1. Гуру К. Грамматика хинди (в 2-х томах). М.: Эдиториал УРСС 752 с.
2. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 369 с.

3. Jośī H. Merī priya kahāniyā̃. — Dillī: Rājpāl eṇḍ Saṇz, 1993. 342 c.
4. Montaut A. A Grammar of Hindi. Munich: LINCOM Europa, 2004. 319 c.
5. Sahāy C., Caturvedī A. Vyāvahārik hindī sanracnā aur abhyās. — Āgrā: Kendrīya hindī sansthān, 1999. 210 c.
6. Sandahl S. A Hindi Reference Grammar. Leiden: Peeters, 2000. 156 c.

Сведения об авторе: Екатерина Александровна Костина, ассистент, кафедра индийской филологии, Восточный факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: e.kostina@spbu.ru

LEARNING AND TEACHING FOREIGN LANGUAGES ONLINE VIA LINGUAMOVIES WEB SERVICE — EVIDENCE FROM HINDI

Ekaterina A. Kostina, MA
Assistant lecturer, Saint-Petersburg State University, e-mail: e.kostina@spbu.ru

Abstract

The paper discusses the possibility of learning and teaching foreign languages via Linguamovies.com web service. Linguamovies.com is basically a video hosting resource, allowing its registered users to upload and watch videos with interactive subtitles. Thanks to the technology of interactive subtitle, it becomes possible to translate unknown words without closing the player and stopping the movie. One can perform the search for the desired content by keywords, video title or grammatical categories, as well as to comment on the specific scenes of the movie. Linguamovies.com resource may be involved both in self-study and classroom learning of any foreign language. It can also be used during linguistic and ethnographic research. At the Department of Indian philology, St. Petersburg State University, we use Linguamovies.com at listening and spoken language classes, which play an important role in the process of training of BA students. At the same time, MA students of the department work at their own lessons for the resource, and thus not only develop the skills of language comprehension, but also learn how to make and translate subtitles and prepare exercises. Experience of work with Linguamovies.com helps students develop various competences and makes it easier for them to work as interpreters and accompany international delegations.

Key words: Foreign languages, Linguamovies.com, interactive subtitle, educational video, Hindi

References:

1. Guru K. Hindi Grammar (in 2 volumes). M.: Editorial URSS. 752 p.
2. Zolotova G. A. Communicative Aspects of Russian Syntax. M.: Nauka, 1982. 369 p.
3. Jośī H. Merī priya kahāniyā̃. — Dillī: Rājpāl eṇḍ Saṇz, 1993. 342 c.

4. Montaut A. A Grammar of Hindi. Munich: LINCOM Europa, 2004. 319 c.
5. Sahāy C., Caturvedī A. Vyāvahārik hindī sanracnā aur abhyās. — Āgrā: Kendrīya hindī sansthān, 1999. 210 c.
6. Sandahl S. A Hindi Reference Grammar. Leiden: Peeters, 2000. 156 c.

Методологические аспекты управления самостоятельной учебной работой студентов в гипертекстовой интерактивной сети

Т. А. Болдова
Московский государственный педагогический университет

Аннотация
Работа посвящена вопросам использования новых технологий в учебном процессе, специфики их применения в вузовском образовании при изучении иностранных языков. Результаты исследования доказали необходимость методической системы формирования умений интерактивного взаимодействия в сети, что в дальнейшем позволит организовать самостоятельную учебную работу в сети, заинтересовать студента в повышении уровня владения иностранным языком и изменить его отношение к учебному процессу.

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедиа, иноязычная коммуникация в сети

В современных условиях перед преподавателем стоят важные проблемы методических разработок управления самостоятельной работой студентов в сети. С 2000 по 2013 год нами было проведено опытное обучение студентов старших курсов Московского педагогического государственного университета (МПГУ) и Московского открытого педагогического университета им. Шолохова (МГОПУ). Была разработана методическая система формирования умений интерактивного взаимодействия в гипертекстовой сети, позволяющая организовать самостоятельную учебную работу в мультимедийном рабочем окружении, заинтересовать студента в повышении уровня владения иностранным языком и изменить его отношение к учебному процессу.

Так в ходе учебной работы студент обращается к сетевым диалогам, текстовым описаниям, составляющим профессиональные дискурсы, поэтому на специально запланированных аудиторных занятиях преподаватель должен продемонстрировать многообразие немецких сайтов сети, раскрывая специфику процесса обучения и изучения

иностранных языков с использованием новых технологий. Показать студентам на примерах, как организовать свою учебную работу; как освоить профессионально и личностно-значимый опыт, предлагаемый университетами Германии, Гёте-институтом; показать, как войти в эту интерактивную реальность (виртуальные лекции и семинары) с целью запроса помощи в решении своей лингвистической или профессиональной задачи [Болдова, 2008, с.119]. При этом особое внимание обращается на развитие умений студентов к самостоятельной учебной работе: самостоятельно изучать и совершенствовать иностранный язык, решать учебные задачи, вести поиск самостоятельных путей преодоления непонимания информации в сети, а также на активизацию личного потенциала студента.

Изучая иностранный язык с помощью новых технологий, студент сталкивается с целым рядом трудностей: он должен уметь самостоятельно создавать оригинальные учебные «гипертекстовые продукты» (рефераты, курсовые работы, дипломные работы), интерактивно взаимодействовать в сети (в блогах, на форумах, в чатах, и т.п.). Выполнение интерактивных заданий требует приобретения умений планирования в иностранной гипертекстовой сети, умений вести сетевой дискурс на сайтах изучаемого языка, осуществляя рефлексию и анализ. Преподаватель заранее знакомит студентов с типами интерактивных заданий, дает рекомендации к выполнению этих заданий. Он обращает внимание, что в интерактивном взаимодействии разные участки (один — группа — профессор и т.п.), поэтому заранее объясняет и демонстрирует разделение функций при выполнении заданий (если запрашивается помощь у иностранных студентов, как носителей изучаемого языка), что в последующем даёт ему полное представление об учебной работе в сети. Далее преподавателю рекомендуется обратить внимание студентов на новые необычные для них явления лингвистического характера, имеющих место в текстах блогов, чатов, форумов и т.п. Следует объяснить, как включаться в различные виртуальные проекты совместной работы преподавателей немецких университетов для того, чтобы понять различные приёмы преподнесения материалов лекций, семинаров и отдельных сообщений. Для тренировки выполнения определённых учебных действий в сети, студент получает ряд домашних заданий, например, создать гипертекст как авторский замысел по конкретной теме профессиональной направленности. В процессе внеаудиторных занятий студент постепенно набирает опыт в информационном поиске материалов, поиске партнёров для интеракций, необходимых для совместного исследования учебной задачи и проектирования её решения, например, дизайн-проектирование конкретных гипертекстовых макетов в сети. После выполнения заданий студент может восстановить ход своей работы, связанный

с выполнением конкретных упражнений в сети, благодаря запросу памяти компьютера о последовательности «учебных шагов».

Общение с иностранными партнёрами способствует формированию у студентов языкового самопознания и вступлению их в виртуальные профессиональные сообщества, что расширяет языковой опыт и делает доступным индивидуальные и профессиональные установки других людей (сетевые дискуссии, виртуальные игры, виртуальные консультации при использовании тематических блогов).

Так как такая работа строится в форме письменного или устного диалога в сети, то с целью самостоятельного изучения иностранного языка студенты овладевают определёнными приёмами, позволяющими решать и профессиональные задачи с помощью сети. Это приёмы «входить» в ресурсы виртуальных профессиональных сообществ, в интерактивный сетевой диалог, как специфическую языковую обучающую среду, стимулирующую студентов к совместному обретению нового языкового опыта. Успехи в осуществлении общения в виртуальной реальности с носителями изучаемого языка мотивируют студента к продолжению регулярной работы в сети, которая способствует развитию его лингвистических и профессиональных знаний, умений, его социальной ориентации и его вступлению в работу сети как в специфическую обучающую среду. Преподаватель интересуется результатами временных данных о проведении виртуального общения на иностранном языке, (благодаря записи состоявшегося сетевого иноязычного общения). Анализ записи позволяет оценить достижения студентов, касательно сформированных умений (в языковом и содержательном плане), необходимых для работы в сети. Преподаватель может давать индивидуальные рекомендации студентам по совершенствованию конкретных знаний и умений. Наряду с конкретными примерами, представляется ценным организация самоконтроля и самооценки студентов своих достижений в сети. Для этого рекомендуется сравнивать свою самооценку с оценкой, как преподавателя, так и партнёров по иноязычному общению, а также использовать достигнутые намерения в иноязычном общении как оценку своих коммуникативных целей. Следует заметить, что развитие умений общаться в сети на иностранном языке развивает у студента способность включения в гипертекстовую сеть по индивидуальным потребностям (и личностно-профессиональным), а не только по заданию преподавателя.

Перед студентом стоит задача не только детально изучить структуру гипертекстовой сети, структуру и компоненты различных гипертекстов, но и представить гипертексты в движении, в функциональных коммуникативных связях. Так как сетевые дискурсы образованы текстами различного уровня и качества, то гипертекстовые и мультимедийные дискурсы интересны тем, что они та среда,

которая ведёт к пониманию процесса обучения иностранным языкам с использованием новых технологий. Такая виртуальная среда позволяет обучать на гипертекстах как «полуфабрикатах», которые готовы к усвоению студентами, но при определённой когнитивной деятельности.

Так как в сети идёт непрерывная генерация текстов в среду учебного процесса всеми студентами, то каждый текст, порождаемый конкретным студентом, полезен для него и для других; он может быть использован при шлифовке умений сетевого общения для обеспечения роста понимания письменной речи на иностранном языке. Чем сложнее для студента коммуникация в сети (как совокупность текстов и мультимедиа), тем большую роль играет сетевое взаимодействие носителей языка и наших студентов. Студент оттачивает умения понимания получаемой информации по изучаемому вопросу, непрерывно создавая собственные гипертексты, учебные тексты, комментарии, сетевые диалоги, которые почти одновременно используются другими студентами в процессе работы в сети. Поэтому для студента важно, как каждый новый текст, приближает его к конечному результату, признаваемому качеству собственного гипертекста. В ходе работы студент создает собственный гипертекстовый продукт, использует дидактические тексты, их фрагменты, чтобы передать содержание изучаемой темы, представляя тем самым своё видение изучаемой проблемы. Затем студенты обмениваются вариантами найденной гипертекстовой информации, формируя группы, так называемых, оптимистов и скептиков, каждая из которых выражает и развивает разделяемую её участниками точку зрения. Далее студенты анализируют изменения общей позиции и предлагают новые тексты, как опыт понимания тех или иных аспектов изучения иностранного языка. Происходит формирование умений критического мышления в условиях работы с большими объёмами информации, формирование умений самостоятельной работы в гипертекстовой сети, совершенствование умений находить и интерпретировать связи между отечественной методикой и немецкой дидактикой преподавания иностранных языков, развитие умений устанавливать и поддерживать контакты в гипертекстовой сети, в социальном контексте.

Всякое знание приобретается студентом, прежде всего, посредством действий активного конструирования в гипертекстовой сети, как некой последовательности действий с текстами, которую мы строим по принципу прагматического порядка, когда в определённых действиях содержится необходимое условие для выполнения последующего действия.

На основе этого принципа созданные нами рабочие листки являются руководством к действию, когда студент в результате конструи-

рования выстраивает собственный гипертекст в цепи отдельных текстов. Рабочие листки как определённым образом структурированные конспекты лекций самостоятельной учебной деятельности студентов в гипертекстовой сети являются новым основным средством управления самостоятельной учебной работой студента и предназначенные для её организации в гипертекстовой сети.

Рабочие листки явились попыткой разрешения возникающих у студентов проблем, например, активного использование учебных модулей при изучении иностранного языка с использованием новых коммуникативных технологий. Например, динамика создания собственного гипертекста в ходе работы может быть представлена в виде следующих этапов. Первый этап назовем как «первоначальное накопление», то есть идёт сетевой поиск, когда появляются отдельные тексты, фрагменты текстов, необходимые для использования в учебной работе. Второй этап: «критический анализ» интенсивного поиска в гипертекстовой сети, дальнейшая систематизация и оценка накопленных данных, реальная оценка перспектив использования того или иного материала. Третий этап: «начало внедрения» собственного гипертекста как личного опыта работы в сети, освоение студентами иноязычного сегмента сети. Четвертый этап: «синтетический», когда студент использует все возможные технологии, при этом увеличивается доля использования коммуникативных технологий в управление самостоятельной учебной работой студентов.

Приведём один из практических примеров включения наших студентов в дидактический проект «LeWiS», когда студенты не только читали рекомендуемые произведения на немецком языке, но и проводили тренировку в письме и устной речи, обмениваясь с немецкими студентами текстами, музыкальными произведениями, анимационными картинками. Студентами был выбран дидактический модуль «Post für LeWiS» с целью овладения умениями, так называемого, креативного письма, где каждый студент становится соавтором, «Zwillinge des Autors». Для создания рисованных фильмов на основе модуля «Erich Kästner-Filme» был выбран фильм «Pünktchen und Anton» http://www.spiel.de, что явилось увлекательной работой для студентов. Например, задание, формирующее умение вести краткий дневник на немецком языке, когда студенты используют неполные предложения, незаконченные отдельные выражения для выражения своих мыслей. Так, (1) каждый день студентом кратко записывается название темы, время и место действия, где это происходит; (2) в течении 5–10 минут студент спонтанно записывает краткие фразы по теме на разделённом посередине листе бумаги; (3) студенты читают свой текст и выделяют 2–3 важные на их взгляд мысли; (4) затем лист бумаги складывается как книга, где на левой стороне записывается возможное название созданной книги; студенты переворачивают лист на обратную сто-

рону, записывают название книги в виде стихотворной строки как квинтэссенцию.

Таким образом, новый учебный материал становится информацией, которая ассимилируется с предварительными знаниями, что делает возможным дальнейшее конструирование актуальной информации самим студентом, а также её передачу и генерирование.

Список литературы:

1. Т. А. Болдова. Обучение студентов иностранным языкам в веб-сети с использованием Интернет-технологий. // Компетентностный подход ка основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. — М.: МГЛУ 2008. — С. 109–123 (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та, вып. 546; серия Лингводидактика).

Сведения об авторе: Татьяна Анатольевна Болдова, к.п.н., доцент, Московский государственный педагогический университет, e-mail: bos1173@mail.ru

METHODOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE HYPERTEXT INTERACTIVE NETWORK

Dr. Tatiana A. Boldova
Associate Professor, Moscow Pedagogical State University (MPSU),
e-mail: bos1173@mail.ru

Abstract

The paper is devoted to questions of use of new technologies in educational process, a specific character of their application in high school formation at studying foreign languages. Results have shown, that the methodical system of formation of skills of interactive interoperability in a network which will allow to organize independent educational activity in a network is necessary, to interest the student in increase of a level of possession by foreign language, to change their attitude to educational process.

Key words: multimedia technologies; information technologies; communication in network

References:

1. Boldova T. A. Obuchenie studentov inostrannym iazykam v veb-seti s ispol'zovaniem Internet-tekhnologii. // Kompetentnostnyi podkhod ka osnova sovershenstvovaniia metodiki obucheniia inostrannomu iazyku v neiazykovykh vuzakh: problemy i perspektivy. — M.:MGLU 2008. — S. 109–123 (Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta, vyp. 546; seriia Lingvodidaktika).

Современные технологии как средство повышения мотивации студента

А. В. Галигузова
МГИМО (У) МИД России

Аннотация
Статья посвящена анализу роли современных интернет-технологий в обучении студентов неязыкового вуза. Рассматриваются как потенциальные преимущества современных технологий, так и возможные проблемы, связанные, с их использованием. Особое внимание уделяется повышению мотивации студентов в рамках методики смешанного обучения (blended learning).

Ключевые слова: эффективная мотивация, информационно-коммуникативные технологии, смешанное обучение

Проблема мотивации человека является одной из центральных проблем психологии личности и психологии деятельности, и, несмотря на большое количество узкоспециальных и обобщающих исследований, она не только не утратила своей актуальности, но и, наоборот, расширилась и углубилась по мере возникновения новых направлений исследования.

Мотивационная сфера человека является комплексным образованием и может быть структурирована в соответствии с классификацией мотивов. Одна из наиболее распространенных классификаций предполагает разделение мотивов на внутренние и внешние. Внутренними (интринсивными) являются такие мотивы, которые непосредственно связаны с самой деятельностью (например, интерес к знаниям, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в актуальной, новой информации и пр.); к внешним (экстринсивным) мотивам относят остальные мотивы, побуждающие человека к данной деятельности. В общей психологии виды мотивов разграничиваются по нескольким критериям, включая критерий определенного вида деятельности. В соответствии с ним выделяется учебная мотивация, под которой понимается «частный вид мотивации включенной в деятельность учения» [Зимняя, 1997, с. 201].

По словам И. А. Зимней, учебная мотивация определяется рядом специфических для этой деятельности факторов, в том числе образовательной системой и учреждением, организацией образовательного процесса, субъектными особенностями обучающегося и педагога, спецификой учебного предмета. Задачи повышения эффективности образовательного процесса в вузе предполагают развитие не столько

учебной, сколько учебно-профессиональной мотивации учащихся, поскольку обеспечение готовности студента к решению профессиональных задач в будущем и является целью высшего образования. Роль положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями неоспорима. Установлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей [Ильин, 2002].

Как отмечалось выше, правильная организация образовательного процесса является одним из ведущих факторов, повышающих мотивацию студента. В XXI веке организация учебной деятельности неразрывно связана с использованием информационно-коммуникационных технологий, роль которых, по оценкам специалистов, со временем будет только возрастать. Стратегические цели, пути и этапы образования совпадают с общим направлением информатизации современного общества. Нельзя сказать, что на настоящем этапе развития общества информационные технологии полностью вытесняют традиционные; при этом, однако, складывается «многоуровневая система представления информации на различных носителях и в различных знаковых системах», в которой цифровые носители играют ведущую роль [Бим-Бад, 2002, с. 109].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) представляют собой различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Основная роль принадлежит персональному компьютеру с установленным на нем программным обеспечением. Основными средствами ИКТ, используемыми в образовании, являются текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, органайзеры, графические пакеты, а также интернет-сайты, скайп, подкасты, и т. д. С помощью специального оборудования и программного обеспечения через интернет можно проводить аудио и видеоконференции.

Исследователи (Л. К. Раицкая, И. В. Усков, И. В. Роберт, М. Бродски и др.) отмечают существенное положительное влияние ИКТ на мотивацию учащихся. Так, разнообразные формы подачи информации, варьирование видов работы с изучаемым материалом, возможность быстрого самостоятельного поиска необходимой информации в неограниченном числе источников, широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени интенсифицируют процесс обучения, делают его более наглядным и динамичным, и, как результат, повышают заинтересованность студентов, создавая благоприятные условия для самосовершенствования. Помимо этого отмечается увеличение доли автономной работы в сети, что способствует выработке

навыков самоорганизации, самоконтроля, учит самостоятельному принятию решений, повышает информационно-коммуникационную компетенцию учащихся.

Наряду с этим в последнее время исследователи (М. Ю. Бухаркина, Т. А. Малых, И. А. Баева и др.) стали все чаще говорить о негативных последствиях воздействия средств ИКТ на обучающихся. Помимо отрицательного воздействия средств ИКТ на физиологическое состояние и здоровье обучаемого выделяется ряд негативных факторов психолого-педагогического характера. К ним относятся, в первую очередь, перегруженность информацией, и, как следствие, неспособность ориентироваться в обширном информационном поле и вычленять информацию, которая представляет образовательную ценность. Помимо этого, использование средств ИКТ ведет к повышению индивидуализации обучения, что не всегда может рассматриваться как преимущество, поскольку сокращается время, отводимое на живое диалогическое общение участников образовательного процесса — преподавателей и студентов, студентов между собой. Еще одним отрицательным последствием является срабатывание принципа экономии сил: наглядный пример — заимствование студентами из сети Интернет готовых проектов, докладов, решений задач, и пр. Но даже в случае сознательных студентов избыток готовой информации не способствует развитию самостоятельного мышления. Следует также добавить, что при работе в сети Интернет преобладает режим поверхностного чтения, который, в свою очередь, приводит к глубинным изменениям способов обработки информации — от изменений основных показателей внимания (направленности, объема, распределения, устойчивости, интенсивности, переключаемости) до изменения моделей мышления. Человек учится решать несколько задач сразу, но при этом нарушаются механизмы перемещения информации из кратковременной памяти в долговременную, снижается способность к индуктивному анализу, критическому мышлению, развитие воображения.

Учитывая противоречивость результатов при работе с ИКТ необходимо задуматься об оптимизации использования данных технологий в учебно-педагогической деятельности. С одной стороны, преподавание всегда должно отвечать требованиям времени и, следовательно, отказ от ИКТ невозможен и нежелателен. С другой стороны, требуется минимизация возможных рисков, которая предполагает тщательный анализ последних, а также дополнительные уровни планирования и контроля. Информационно-коммуникационные взаимодействия в сети Интернет оказывают существенное влияние на личность и ее развитие, но их учебно-познавательный потенциал может быть в полной мере реализован только в случае если эта среда является организованной; сделать ее таковой — одна из задач преподавателя-стратега. Вместе с тем нужно помнить, что интринсивная

мотивация более эффективна, чем экстринсивная, следовательно даже при строгом планировании и контроле необходимо предоставлять обучающимся определенную долю свободы в выборе материала и интенсивности обучения. Настоящим требованиям в полной мере удовлетворяет метод смешанного обучения (blended learning), который предполагает сочетание очного и дистанционного обучения с выделением достаточного времени на самоподготовку.

Основными преимуществами данного метода являются: 1) гибкость программы обучения, ее многоформатность и высокая сочетаемость, 2) индивидуализация и дифференциация обучения (при наличие постоянного контакта с преподавателем и другими студентами), 3) стимулирование выработки навыков самообучения и самоорганизации, 4) оптимизация условий обучения (свобода в выборе темпа обучения, времени и места, где оно проводится), 5) исключение вероятности потери информации.

Активное участие в учебно-познавательной деятельности, большая доля ответственности за результат обучения и свободы в выборе условий и параметров обучения повышают внутреннюю мотивацию студента и способствуют наиболее эффективному усвоению материала. Методика смешанного обучения хорошо зарекомендовала себя на практике и может быть с успехом использована в обучении студентов вуза. Она отлично иллюстрирует огромный потенциал ИКТ, которые со временем станут играть все большую роль во взаимодействии преподавателя и студента.

Список литературы:

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. http://pedagogical_dictionary.academic.ru/
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. М., 2002. http://lib.rus.ec/b/446614/read
4. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1987. 92 с.
5. Раицкая Л. К. Образование и развитие личности в информационно-коммуникационной деятельности / А. В. Гагарин, Л. К. Раицкая // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 2.

Сведения об авторе: Анна Вадимовна Галигузова, преподаватель, МГИМО (У) МИД России, e-mail: anna-galiguzova@yandex.ru

MODERN TECHNOLOGIES AS A MEANS OF BOOSTING STUDENT MOTIVATION

Anna V. Galiguzova

Teacher, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO–University), Moscow, Russia, e-mail: anna-galiguzova@yandex.ru

Abstract
The paper discusses the role of modern technologies in teaching students of a non-linguistic university. It analyses potential advantages of modern technologies as well as their drawbacks. A special attention is paid to sustaining and enhancing student motivation within the framework of blended learning methodology.

Key words: effective motivation, blended learning, modern technologies

References:

1. Bim-Bad B. M. Pedagogical Encyclopedia. M., 2002. http://pedagogical_dictionary.academic.ru/
2. Zimniaia I. A. Pedagogical Psychology. Rostov-on-Don: Feniks, 1997. 480 p.
3. Il'in E. P. Motivation and motives. M., 2002. http://lib.rus.ec/b/446614/read
4. Leont'ev V. G. Psychological Mechanisms of Student Motivation. Novosibirsk: Izd-vo NGPI, 1987. 92 p.
5. Raitskaya L. K. Education and Personality Development in Information and Communication Activities. / A. V. Gagarin, L. K. Raitskaya // Vestnik MGIMO-Universiteta. 2013. № 2.

Применение видеофрагментов как способ снижения лингвистической тревожности у студентов неязыковых вузов

А. И. Синина
Волгоградская академия Министерства внутренних дел РФ

Аннотация
В статье представлены результаты исследования иноязычной тревожности, испытываемой студентами неязыковых вызов в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Устанавливаются стрессоры, провоцирующие состояние беспокойства. Предлагается использование видео для снижения лингвистической тревожности.

Ключевые слова: лингвистическая тревожность, неязыковые вузы, стрессоры, видеофрагменты

Для многих студентов неязыковых вызов изучение иностранного языка является стрессовой ситуацией. Из опыта практической деятельности нашей академии, отмечается, что столкнувшись с данной

учебной дисциплиной более чем 2/3 студентов определяют ее как «трудную», и только 1/3 готова начать изучение иностранного языка почти безбоязненно, как правило, в связи с тем, что в средней школе знания курсантов по данной дисциплине были отмечены как «хорошие» или «отличные».

Подобное отношение к изучению иностранного языка связано с личными переживаниями тревоги, имеющей ситуационный характер, как для успешных студентов, так и отстающих. Тревожность, будучи эмоциональным стрессовым фактором в обучении не способствует положительной мотивации и актуализации познавательной активности, необходимой для успешного обучения иностранному языку. Снижение лингвистической тревожности у студентов на занятиях по иностранному языку является одной из ключевых задач, решение которой обеспечивает формирование положительного отношения к данной дисциплине и как следствие более успешное обучение.

Изучение явления «тревожность» в современной науке осуществляется с различных подходов: ситуационного и диспозиционного. В соответствии с ситуационным подходом тревожность трактуется как эмоциональное состояние. С точки зрения диспозиционного подхода — тревожность — это «индивидуальная особенность, склонность личности к переживанию состояния тревоги» [Седова, 2010, 226–230]. Тревожность может быть как перманентным состоянием личности — личностная тревожность — восприятие различных ситуаций в качестве угрожающих, так и ситуационно-изменчивым проявлением. Выражение тревожности — это естественное состояние активной деятельностной личности. «Полезная» тревожность является неотъемлемым компонентом самоконтроля и самовоспитания, однако, при появлении определенных стимулов, которые человек рассматривает в качестве угрожающих его самооценке, самоуважению, «полезная» тревожность меняет свою полярность и начинает действовать своего рода блокиратором активной деятельности.

Очевидно, что человек в таком состоянии эмоционально остро реагирует на неудачу, неспособен к работе в регламентированном порядке, боязнь неудачи превосходит стремление к достижению успеха. Взяв за основу вышеизложенное, мы попытались ориентировать процесс обучения студентов неязыковых вузов на бесстрессовое изучение иностранного языка.

В ходе данной работы мы не разграничивали студентов с личностной тревожностью и студентов, страдающих от ситуативной тревожности.

В процессе исследования влияние лингвистической тревожности на уровень овладения иностранным языком была экспериментально установлена положительная динамика по снижению данного вида

тревожности при использовании видеороликов в обучении иностранному языку.

С целью выявления уровня лингвистической тревожности на начальном этапе обучения иностранному языку нами было проведено исследование студентов I-х курсов юридических факультетов ВА МВД РФ. Работа проводилась с использованием опросника лингвистической тревожности E. R. Horwitz (1986). По мнению данного автора, лингвистическая тревожность включает следующие составляющие: «боязнь высказывания, страх перед тестированием, и боязнь негативной оценки» [Horwitz, 1986, p. 559–562]. Ответы на предложенные вопросы дали 90 студентов, среди которых 28% обладают высокой степенью лингвистической тревожности, а у 72% курсантов иноязычная тревожность не превышает средний уровень. Данное анкетирование носило первичный характер и проводилось на этапе обучения иностранному языку без использования видео фрагментов.

С целью снижения уровня иноязычной тревожности у курсантов на занятиях по иностранному языку было апробировано применение профориентированных видео фрагментов. Выбор в пользу видео, как средства для снижения тревожности сделан по объективным причинам: совершение совместного действия в группе, обеспечивает чувство «сплоченности», помогает избежать сфокусированного внимания на конкретном обучающемся. Видео привносит эмоциональную наполняемость; обеспечивает большую концентрацию языковых средств и информационную насыщенность.

Курсантам предлагались следующие виды работ с видеофрагментами: работа над фонетическими навыками (10–15 минут каждое занятие); и работа над лексическим аспектом (в зависимости от пройденного материала). Рассмотрим их подробно.

Работа над фонетическими навыками

Произнесение звуков — одна из трудностей, способствующая возникновению и развитию лингвистической тревожности. Будучи однажды высмеянными за коверканье слов, неправильную артикуляцию, студенты уже на этапе произношения останавливаются в стремлении продвинуться в изучении иностранного языка. Так, по утверждению Т. П. Леонтьевой обучение произносительным навыкам с применением видео обеспечивает: «демонстрацию образцов артикуляции с последующим их воспроизведением» [Леонтьева, 1995, с. 61–74], а так же возможность повторения вслед за носителем; тренировку слов с заданным звуком.

После введение подобного задания курсанты некоторое время сохраняли напряженность, но постепенно этот вопрос был снят. Слушатели восприняли данный вид работы как игровой момент, пытались корректировать произношение, артикуляцию друг друга, в соответ-

ствии с демонстрируемой на экране, иногда в крайне утрированной форме, что и привело к эмоциональному раскрепощению и как следствие снижению тревожности. Ключевую роль в данной ситуации играет преподаватель, который не призывает к дисциплине и порядку, а мягко регламентирует данный вид деятельности не более 10–15 минут. Впоследствии проведенное анкетирование показало, что уровень лингвистической тревожности сократился, хотя и в незначительной пропорции — на 3%. Курсанты, ранее отказывающиеся выступать перед группой, в некоторых случаях вызывались корректировать товарищей самостоятельно. Подобный эффект, на наш взгляд, был достигнут тем, что у курсантов с высокой степенью лингвистической тревожности во время выполнения данного задания возникала уверенность, что их речь на иностранном языке стала понятной окружающим.

Работа над лексическим аспектом

Отметим, что выбор заданий с видео фрагментами обусловлен спецификой использования иностранного языка в профессионально-ориентированном обучении. Курсантам предлагалось задание «Репродукция» — видеоотрывок, продолжительностью 5–7 мин. с четкой сюжетной линией, для снятия первичной трудности, преподаватель объясняет что произойдет в данном отрывке (напр.; осмотр места происшествия). Ставиться задача: запомнить как можно большее количество слов. Далее просматривают отрывок, обсуждают просмотренный материал в группах, составляется список слов, затем каждая группа зачитывает получившийся словник. Определяют самый полный. Вначале подобное задание предлагается проделывать на русском языке, а затем с постепенным усложнением: произнесение на иностранном языке (в случае необходимости, курсанты обращаются к словарю, повторно просматривают сюжет). Данный вид работы может применятся на стадии введения новых лексических единиц, но наиболее эффективен на этапе закрепления лексического материала, когда большая часть лексики уже усвоена.

Хотелось бы отметить, что в работе по сбору слов, в данном виде задания активное участие принимали курсанты с повышенным уровнем тревожности, но демонстрацию своего словника перед группой, передавали курсантам с низким уровнем лингвистической тревожности. Проведенное анкетирование после данного вида задания снижения лингвистической тревожности не выявило.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что применение видеофрагментов способствует незначительному снижению уровня лингвистической тревожности, в частности на этапе работы с языковым материалом, но не снимает основные составляющие: боязнь высказывания, страх перед тестированием, и боязнь негативной оценки. К числу достоинств применения видеороликов на занятиях

по иностранному языку можно отнести тот факт, что курсанты с повышенным уровнем лингвистической тревожности способны более быстро понять проигрываемую ситуацию по невербальному общению персонажей, обстановке, внешнему виду собеседников.

Список литературы:

1. Леонтьева, Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. конференции. — Минск, 1995. — С. 61–74.
2. Седова, Е. А. Исследование тревожности студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка / Е. А. Седова // Ярославский педагогический вестник — Том II, № 4, 2010. — 226–230.
3. Horwitz, E. K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. / TESOL Quarterly, 1986. — p. 559–562.

Сведения об авторе: Анна Игоревна Синина, к.ф.н., преподаватель Волгоградской академии Министерства внутренних дел Российской Федерации, e-mail: ursinus@yandex.ru

VIDEO IN TEACHING ENGLISH AS A METHOD OF REDUCING STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE ANXIETY AT A NON-LINGUISTIC INSTITUTION

Dr. Anna I. Sinina
The Volgograd Academy of the Russian Internal Affairs Ministry,
e-mail: ursinus@yandex.ru

Abstract

The paper deals with the results of investigation of student's foreign language anxiety in the process of learning a specific course of English at a non-linguistic institution. Stressors provoking uneasiness are revealed. Video as a reducing factor of student's foreign language anxiety is shown.

Key words: foreign language anxiety, non-linguistic institution, stressors, video

References:

1. Leontyeva, T. P. Experience and perspectives of using video in learning foreign languages / Materialy conferentcy, 1995. — p. 61–74.
2. Sedova, E. A. Students' anxiety researches in technical universities / Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik (4), 2010. — p. 226–230.
3. Horwitz, E. K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. / TESOL Quarterly, 1986. — p. 559–562.

Современные образовательные технологии в преподавании английского языка

(веб-квест, подкаст)

О. Г. Плехова

Санкт-Петербургская Академия
Постдипломного Педагогического Образования

Аннотация

В данной работе рассмотрены вопросы преподавания английского языка с использованием современных образовательных технологий, таких как подкаст и веб-квест. Применение указанных технологий опирается на интернет-среду как на «место» хранения информации.

Использование подкастов способствует развитию аудитивных навыков как компонента когнитивно-дискурсивных умений студента. Разнообразие тем и жанров подкастов обеспечивают разностороннее личностное и профессиональное развитие студентов.

Веб-квест ориентирован на выполнение заданий поискового типа, что подразумевает поиск, обработку, выбор информации и способствует развитию критического мышления.

Аутентичность используемых материалов обеспечивает рост мотивации студентов к изучению английского языка и позволяет увеличить долю их самостоятельной работы как основополагающего компонента в непрерывном обучении и самообразовании в течение всей жизни.

Ключевые слова: Образовательные технологии, обучение английскому языку, подкаст, веб-квест

Современный мир отличается тенденцией к быстрому изменению, и роль своевременного получения актуальной информации очень важна. Основным источником получения необходимой информации для современного общества является интернет, работа с которыми в рамках образовательного процесса позволяет, с одной стороны, развивать навыки, необходимые в повседневной жизни, и, с другой стороны, решать образовательные задачи. Примером относительно новых технологий, используемых в современном обучении иностранному языку, являются подкаст и веб-квест.

Подкаст (от англ. ipod — портативный mp3-плеер для проигрывания звуковых файлов компании Apple, и broadcast — «широкоформатное вещание») — тип аудио- или видеофайлов, получивших широкое распространение в Интернете с 2005 года [Education Journal, 2007, с. 115]. Практически сразу после своего появления подкасты стали применяться в образовательных целях [Education Journal, 2007, с. 118].

Подкасты, используемые в обучении иностранному языку, представляют собой аудиозапись монологической или диалогической речи носителей языка на определенную тему.

Отличительными особенностями подкастов являются аутентичность языкового материала, тематическое многообразие и актуальность содержания. Обновление подкастов на многих сайтах происходит не менее одного раза в неделю, что обеспечивает доступ к новой фактической и языковой информации. К тому же, диапазон тем практически неограничен и охватывает многие вопросы, являющиеся неотъемлемой составной частью картины мира современного человека. Данный факт, с одной стороны, обеспечивает формирование общекультурных компетенций выпускника вуза, способствуя интеллектуальному развитию, повышению культурного уровня, профессиональной компенции. С другой стороны, использование подкастов в обучении является дополнительным источником мотивации студентов при изучении иностранного языка. Помимо собственно звукового компонента подкаст включает в себя текстовую запись речевого произведения. Текстовый компонент может осуществлять как вспомогательную функцию, так и использоваться самостоятельно.

Одним из видов заданий в приложениях являются вопросы по содержанию речевого произведения, которые повышают с одной стороны, эффективность усвоения новой информации учащимися и, с другой стороны, облегчают планирование занятия преподавателю.

Важной особенностью использования подкастов в обучении иностранному языку является то, что снятие различных видов трудностей осуществляется на изучаемом языке. Работа с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом может быть основана на объяснении сложных явлений, предъявляемых на слух и/или визуально, что позволяет задействовать различные каналы восприятия — зрительный и слуховой.

Еще одним достоинством использования подкастов является возможность записи студентами собственной речи (как в парах, так и индивидуально) с помощью специального программного обеспечения [электронный ресурс 1], что обеспечивает развитие не только умений в аудировании, но и в говорении. Возможность услышать свою речь и проанализировать ее позволяет повысить интерес студентов к обучению. Преподаватель имеет возможность задействовать при опросе большее количество студентов, что способствует интенсификации учебного процесса.

Доступность подкастов позволяет увеличить долю самостоятельной работы студентов в развитии языковой коммуникативной компетенции, что соответствует компетентностному подходу к подготовке специалистов, лежащему в основе ФГОС ВПО третьего поколения [электронный ресурс 2].

Другой эффективной технологией, используемой в обучении иностранному языку, является веб-квест (от англ. webquest — «поиск в сети») — тип проблемного задания, разработанный в США в середине 90-х годов XX века, для решения которого студенты используют интернет-ресурсы. Целью применения веб-квестов является развитие способности студентов использовать иностранный язык в межкультурной коммуникации, развитию системы знаний о ценностях и представлениях, присущих культурам стран изучаемого иностранного языка.

Веб-квест обладает строгой структурой, состоящей из введения (Introduction), самого задания (Task), описания порядка работы (Process) и критериев оценивания (Evaluation).

Во введении — '*Introduction*' формулируется цель конкретного веб-квеста, которая должна быть достигнута после выполнения задания, также представлены вопросы, которые служат формированию у студентов мотивации для прохождения веб-квеста.

В разделе '*Task*' описываются задачи, которые необходимы для достижения цели, поставленной перед всеми участниками в разделе '*Introduction*'. Работа может осуществляться в группах, парах или индивидуально.

В разделе '*Process*' представлена пошаговая инструкция по решению вышеуказанных задач для каждого студента или группы студентов. Поскольку веб-квест как тип задания ориентирован на использование интернет-ресурсов, в «Описании порядка работы» даны ссылки на конкретные сайты, содержащие информацию, необходимую для решения поставленных задач и, в конечном итоге, достижения цели проекта.

Заключительный раздел — '*Evaluation*' — содержит критерии оценивания проделанной работы, которые могут быть использованы как преподавателем для оценивания студентов, так и самими студентами для самооценки и оценивания друг друга.

Выполнение задания в формате веб-квест способствует формированию следующих общекультурных и профессиональных компетенций студентов: способность к обобщению и анализу; когнитивно-дискурсивные умения, направленные на восприятие и порождение связных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах. Также веб-квест как способ организации самостоятельной работы студентов способствует развитию стремления студентов к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, осуществлению самоконтроля и критическому оцениванию своих достижений в изучении иностранного языка.

К воспитательному потенциалу использования веб-квестов в преподавании иностранного языка можно отнести формирование у учащихся мотивации к изучению иностранного языка.

Таким образом, использование современных образовательных технологий, таких как подкаст и веб-квест, отвечает принципу интегрированного формирования различных умений при обучении иностранному языку, интенсификации обучения, повышения доли самостоятельной работы студентов, которая является основополагающим компонентом в непрерывном обучении и самообразовании в течение всей жизни [электронный ресурс3] и соответствует современному подходу в обучении, отраженному в федеральном государственном образовательном стандарте.

Список литературы:

1. Как создавать качественные подкасты a Audacity. Электронный ресурс 1. Режим доступа: http://tvoyuspex.ru/multimedia-2/writing-and-editing/kak-sozdavat-kachestvennye-podkasty-v-audacity
2. Меморандум об образовании в течение жизни. Электронный ресурс 3. Режим доступа http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf
3. ФГОС ВПО. Электронный ресурс 2. Режим доступа: http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/32/20110325135925.pdf
4. Paul Man-Man SZE. Developing Students' Listening and Speaking Skills Through ELT Podcasts.Educational Journal The Chinese University of Hong Kong, 2007. 134 c.

Сведения об авторе: Ольга Геннадьевна Плехова, преподаватель Санкт-Петербургская Академия Постдипломного Педагогического Образования; учитель английского языка, ГБОУ Гимназия № 32, г. Санкт-Петербург; e-mail: plekhova_olga@mail.ru

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH (PODCAST, WEB-QUEST)

Olga G. Plekhova

Lecturer, St. Petersburg Academy Graduate Teacher Education; teacher, Gymnasium 32, St. Petersburg; e-mail: plekhova_olga@mail.ru

Abstract

The article addresses questions of teaching English with modern teaching technologies such as podcast and webcast. The use of these technologies is based on the online environment and a space to save information.

The use of podcasts helps to develop aural skills as a component cognitive discourse skills of students. A variety of topics and genres that secure versatile personal and professional development of students.

Web Quest is focused on implementation of searching, processing, and entering information which helps to develop critical thinking and reasoning skills.

The authenticity of these used materials helps increase motivation of students to learn English and increases self education and is a fundamental component of long life learning.

Key words: Educational techniques, ELT, teaching English, podcast, web-quest

References:

1. A Memorandum on Lifelong Learning [electronic resource3] http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf
2. FGOS VPO [electronic resource2] http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/32/20110325135925.pdf
3. How to create high-quality podcasts in Audacity [electronic resource1] http://tvoyuspex.ru/multimedia-2/writing-and-editing/kak-sozdavat-kachestvennye-podkasty-v-audacity
4. Paul Man-Man SZE. (2007) Developing Students' Listening and Speaking Skills Through ELT Podcasts. Educational Journal The Chinese University of Hong Kong (2),115–118

Возможности педагогической технологии обучения студентов медицинского вуза иноязычному аудированию с использованием подкастов

В. В. Санина

Ижевская государственная медицинская академия

Аннотация

В статье предлагается технология обучения иноязычному аудированию на основе подкастов при подготовке медицинских работников. Представлены примеры организации и управления деятельностью студента в работе на занятии и в самостоятельной внеаудиторной работе с использованием возможностей облачного диска Google Drive. Эффективность экспериментального обучения аудированию при помощи технологии показывают результаты начальной и итоговой диагностики экспериментальной и контрольной групп.

Ключевые слова*:* обучение аудированию, английский язык для специальных целей, профессиональное медицинское образование, технология, подкасты, Google Drive в обучении

В настоящее время высшее медицинское образование, как и другие направления подготовки, в модель выпускника включает различные

компетенции. От выпускника ожидается способность и готовность анализировать социально-значимые проблемы (ОК–1) [Государственный образовательный стандарт…, с. 8], получать информацию из различных источников, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ПК–9) [Государственный образовательный стандарт…, с. 10].

Социальные требования к специалисту медицинского профиля в эпоху интенсификации процессов международного сотрудничества и обмена опытом обуславливают необходимость значительной доли самостоятельной работы по овладению большого объема программ по различным дисциплинам, как специальным, так и гуманитарным.

Дисциплина «Иностранный язык» обладает возможностями для формирования упомянутых общих и профессиональных компетенций. Использование актуальных материалов глобальной сети дает возможность для уплотнения содержательного поля, для индивидуализации работы с обучающимися. Тем не менее, отсутствие постоянной иноязычной коммуникативной среды отражается на трудностях понимания речи на слух, что в свою очередь создает препятствия для полноценного участия в иноязычной коммуникации. Существует потребность в разработке технологий работы с аудио- и видео-материалами специального содержания, которые помогли бы студентам самостоятельно ориентироваться в образовательных возможностях глобальной сети.

Необходимо отметить, что технологию составляют действия, включенные в последовательный ряд операций, ведущих к реализации целей, получению результата, и если это действия учащегося, то это образовательная технология, если действия учителя, то это педагогическая технология [Ворожцова, 2010, с. 157]. Педагогическая технология понимается как организация и управление образовательной деятельностью студента, направленной на овладение содержания образования.

В ходе экспериментальной работы на занятиях по английскому языку в Ижевской государственной медицинской академии с 2011 года по настоящее время разрабатывалась педагогическая технология обучения аудирования при помощи аутентичных аудиофайлов (подкастов): социо-культурных ток-шоу по вопросам науки и выпусков медицинских передач BBC («The Forum», «Science in Action»); наиболее часто использовались выпуски передачи «Medical Matters: Inside Health») (URL: http://www.bbc.co.uk/podcasts/series/medmatters). Одним из главных критериев отбора материала было соответствие содержанию предметной области.

Первой ступенью практической реализации технологии относительно образовательной деятельности была **ознакомительная фаза**: она подразумевала обсуждение студентами путей развития иноязыч-

ных компетенций и варианты использования информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют развивать иноязычные умения, в частности аудитивные.

Практическая фаза включала в себя несколько блоков:

1. Начальная диагностика;
2. Обучение приемам слушания и работы с аудиоматериалами (Podcast 1–10);
3. Практика (Podcast 11–15);
4. Итоговая диагностика.

Обучение приемам слушания и работы с аудиоматериалами (Podcast 1–10) подразумевает работу на занятии на трех этапах и заполнение «дневника студента» в рамках самостоятельной внеаудиторной работы. Аудиторная работа на первом этапе (этап перед прослушиванием) включает в себя коммуникацию обучающихся с преподавателем и друг с другом в парах и мини-группах, наполненную лингвистическим материалом из подкаста. Проводится три прослушивания отрывка подкаста, при этом третье прослушивание осуществляется со скриптом (текстом подкаста) с пронумерованными значимыми для понимания подкаста элементами информации. Рефлексия лингвистических средств выражения, звучавших в подкасте и понятых студентами, представляет собой возвращение к собственным догадкам, отмеченным в рабочем листе, и проверка услышанного позволяет прояснить содержательный план подкаста.

После прослушивания обучающиеся анализируют способы своей деятельности, психологическую обстановку, собственную активность, эффективность выбранных путей подготовки к прослушиванию и успешность собственной работы по прослушиванию подкаста.

Самостоятельная внеаудиторная работа в первом блоке выполняется студентами в «дневнике» (Student's diary). Лист с заданиями выкладывается в специально организованной группе в социальной сети (URL: http://vk.com/isma_englishclasses) в документах; кроме этого, материалы выкладываются и на сайте, созданном средствами Google (URL: https://sites.google.com/site/ismaenglishclasses/)

Задания включают в себя дополнительный вопрос по подкасту, прослушивание которого осуществлялось на занятии. В некоторых случаях студентам предлагается дать ответ после поиска фактов, статистических данных по данной проблеме:

Listen to the part of the podcast once again (11:59–13:15) and do the tasks:

a. What insight is there about soul and body common for all world's medical traditions?
b. Write down the changes in health service the speakers mention. Give examples/facts about each of them (please, google in English and add links).

(Podcast 4. Controlling our health. — Forum: MJ Hyland, Mark Harrison, Frank Reynolds. 08 Sep 2012.)

Второе задание — просмотр видеопередачи/видеоролика по обсуждаемой теме и ответы на вопросы по содержанию. Видеоматериал как медиатекст с визуальным рядом позволяет облегчить восприятие и понимание при отсутствии подготовительной работы перед просмотром.

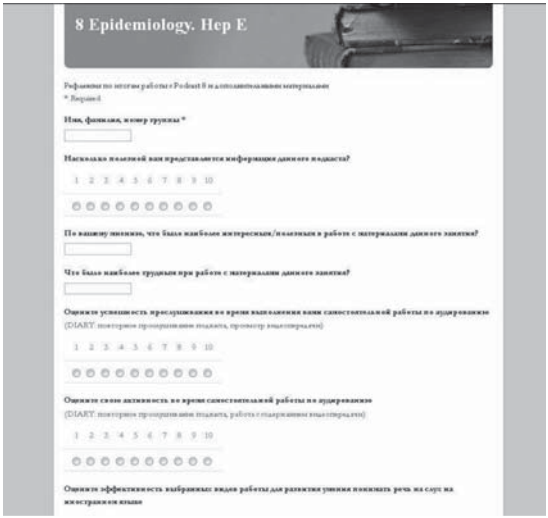


Рис. Вопросы на рефлексию собственной образовательной деятельности. Скриншот экрана при работе с Google Drive. Podcast 8 (URL: https://docs.google.com/forms/d/1Ng6SUQWadnFGYz-wTU1O-smgckAlnqmoFloQ6YarA2U/viewform)

Задачами данного блока является обеспечение комфортной работы с аутентичным материалом, переживание ситуации успеха, возможность многократного обращения к аудиоресурсу, выработка стратегий прослушивания и понимания подкастов.

Завершает самостоятельную внеаудиторную работу рефлексия, организованная при помощи облачного хранилища данных Google Drive. На открывающейся по ссылке вкладке обучающиеся в режиме реального времени отвечают на вопросы анкеты о видах деятельности и заданиях, вызвавших наибольшие трудности или интерес, а также анализируют уровень собственной активности и успешности в самостоятельной работе.

Выполненные задания отсылаются в документе Word либо через стандартную электронную форму сайта преподавателю, который добавляет необходимые комментарии, указывая на необходимость

корректировки ответов, либо подтверждает успешность выполнения заданий.

Структура работы в блоке автономной работы «Практика» (Podcast 11–15) сходна с изложенной выше для первого блока, но подразумевает самостоятельную подготовку студентов к работе с содержанием подкаста. Возможна работа с медиа-материалами по теме подкаста, который предстоит послушать, самостоятельное прослушивание подкаста и выполнение задания на занятии либо полностью автономная работа по прослушиванию, выполнению задания и рефлексии. Работы принимаются автоматически, а также удобной становится работа по обработке полученных данных — сводная таблица ответов может быть экспортирована в Microsoft Excel и обработана статистически согласно поставленным целям (проверка правильности выполненных заданий, сводная таблица показателей активности, комментариев студентов и т.д.).

Динамика образовательной деятельности отмечается и в рефлексии студентов, и в успешности прослушивания. По результатам итоговой диагностики 95,1% студентов справились с половиной (и более) заданий, что на 12,9% больше по сравнению с начальной диагностикой (78%), из них 36,6% обучающихся выполнило более 75% заданий — на 23,7% больше, чем во время начальной диагностики (12,9%). Для сравнения, в контрольной группе (20 человек) аналогичные показатели увеличились лишь на 5% (70% обучающихся выполнило больше половины заданий на этапе начальной диагностики, 75% обучающихся справилось с половиной (и более) заданий в итоговой диагностике), а количество справившихся с 75% (и более) заданий осталось на довольно низком уровне (15% в начальной диагностике и 10,5% в итоговой). По итогам обучения приемам слушания и работы с аудиоматериалами выяснилось, что в среднем около 44 % студентов рассматривают свою деятельность как успешную (6 и более баллов по 10-балльной шкале), 52 % обучающихся положительно оценивают выбранные пути подготовки к прослушиванию (6 и более баллов по 10-балльной шкале), а как высокую (7–10 баллов по 10-балльной шкале) свою активность во время прослушивания во время работы с разными подкастами определяли до 50% опрошенных.

В настоящее время по итогам экспериментального обучения осуществляется необходимая корректировка материалов занятий, «дневника студента», вопросов онлайн-анкет и электронных форм для самостоятельной работы по прослушиванию подкастов, которые в обновленном виде загружаются на авторский сайт.

В целом, современные программные возможности Интернет-среды позволяют структурировать и облегчить выполнение задач педагогической технологии по обучению иностранному языку в медицинском вузе.

Список литературы:
1. Ворожцова И. Б. Технологизация обучения в педагогической и образовательной деятельности // Антропопраксис. Ижевск. 2010. № 2. — С. 152–163.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 060101 «Лечебное дело» от 8 ноября 2010 г. № 1118. — 49 с.

Сведения об авторе: Вера Викторовна Санина, преподаватель, Ижевская государственная медицинская академия, e-mail: vera3vikt@rambler.ru

POSSIBILITIES OF THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE LISTENING TO MEDICAL STUDENTS USING PODCASTS

Vera V. Sanina
Lecturer, Izhevsk State Medical Academy, e-mail: vera3vikt@rambler.ru

Abstract
The article suggests the technology of teaching foreign language listening based on the podcasts in formation of medical specialists. The paper gives examples of student's activity organization and management (at the class and in individual outclass work) with the use of the Google Drive. Efficacy of the experimental teaching listening technology is shown by the results of the initial and final assessments in the experimental and control group.

Key words: Teaching listening, English for specific purposes, medical education, technology, podcasts, Google Drive in teaching

References:
1. Vorozhtsova I. B. (2010). Technologisation of teaching in pedagogical and educational praxes. *Anthropopraxis* (2), 152–163.
2. State educational standard of the higher professional education for 060101 General medicine (2010, 8 November) # 1118. Moscow, Russia.

Использование ИКТ для оптимизации преподавания курса «Деловые переговоры и переписка на иностранном языке»

Е. Г. Вьюшкина
ФГБОУ ВПО
«Саратовская государственная юридическая академия»

Аннотация
В учебных программах неязыковых вузов обучению письменной речи традиционно уделялось незначительное внимание, тем не менее, «деловое письмо» всегда было частью курса английского языка для юристов. В связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования произошли изменения в учебной программе, существенно снизилось количество аудиторных часов, а данный аспект языковой деятельности стал частью курса по выбору «Деловые переговоры и письмо на иностранном языке». Дефицит аудиторных часов требует оптимизации процесса преподавания данного курса. Создание онлайн поддержки курса в системе Moodle способствует качественной отработке навыков письма и освобождению аудиторных часов для развития навыков говорения. Более того, у студентов, не выбравших данный курс, при желании есть возможность самостоятельно проработать учебный материал, размещенный на портале ресурсного центра вуза.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, система Moodle, переговоры, переписка

Внедрение современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс вуза является характерной чертой современного образовательного пространства. ИКТ применяются при обучении как специальным, так и общим гуманитарным дисциплинам, причем наиболее широко они используются в процессе контроля усвоения знаний и умений. Тем не менее, нельзя недооценивать их возможности для отработки умений и навыков, повышения качества усвоения знаний. Применение ИКТ для этих целей особенно ценно при обучении иностранному языку, где традиционно выполнение большого количества тренировочных упражнений является залогом успеха при обучении любому из видов речевой деятельности.

Основы деловой переписки всегда входили в базовые курсы по иностранному языку высших учебных заведений, готовящих специалистов в сфере экономики, юриспруденции, менеджмента, но переход на двухуровневую систему высшего образования привел к сущест-

венным изменениям в учебных планах вузов. Например, изучению базовой (обязательной) части гуманитарного, социального и экономического цикла ФГОС для бакалавра юриспруденции отводится всего 14 зачетных единиц, и хотя курс «Иностранный язык в сфере юриспруденции» присутствует в перечне дисциплин для разработки примерных программ данного цикла, его трудоемкость значительно уменьшилась по сравнению с традиционным курсом иностранного языка. Наш вуз (ФГБОУ ВПО «СГЮА») включил в вариативную часть учебного плана дисциплину по выбору «Деловые переговоры и переписка на иностранном языке», но трудоемкость данного курса составляет всего 1 зачетную единицу, причем на аудиторную нагрузку приходится лишь 0,5 зачетной единицы. Следовательно, для успешного освоения студентами данного курса необходимо искать пути интенсификации обучения.

Очевидно, что обучение ведению переговоров, требующее развития навыков говорения и аудирования, должно в основном проходить на аудиторных занятиях, оставляя для самостоятельной работы отработку активной лексики и необходимых грамматических конструкций. Следовательно, чтобы обеспечить необходимое время для отработки навыков устной речи на занятии, обучение деловой переписке следует практически полностью проводить в режиме самостоятельной работы. Такая организация учебного процесса может быть успешной только при хорошо налаженном контроле выполнения заданий для самостоятельной работы. Применение ИКТ для осуществления проверки результатов самостоятельной работы является наиболее оптимальным решением данной проблемы. Более того, существует ряд современных систем управления обучением (learning management system), позволяющих создать онлайн модуль изучаемого курса, обеспечивающий не только контроль, но и обучение.

Для решения задачи оптимизации преподавания курса «Деловые переговоры и переписка на иностранном языке» создан онлайн модуль «Business Correspondence» на платформе виртуальной обучающей среды Moodle. За основу был взят материал раздела «Деловая переписка» учебно-методического пособия «Английский язык: готовимся к интернет-экзамену» [Вьюшкина, Кузнецова, Максимова, 2010]. Данный раздел является переработкой пособия «Деловое письмо: основы, примеры, упражнения» [Деловое письмо … , 2005], которое использовалось в СГЮА при обучении деловой переписки в рамках курса «Английский язык». Неоспоримым достоинством данного пособия является большое количество упражнений для отработки практических навыков письма. Необходимо отметить, что данный модуль можно использовать в качестве независимого онлайн курса, доступного для самостоятельно изучения студентам, зарегистрированным на портале ресурсного центра вуза.

В рамках онлайн курса «Business Correspondence» студенты изучают различные виды современного делового письма, которые охватывают типовые коммуникативные ситуации. Разнообразные примеры, взятые из современных англо-американских печатных источников и электронных ресурсов, ссылки на которые предлагаются студентам, не только служат образцом для написания писем, но и являются основой для заданий и упражнений.

При изучении курса «Деловые переговоры и письмо на иностранном языке» целесообразно выделить небольшую часть аудиторного времени для представления общих сведениях о деловой переписке: структура делового письма, различные виды оформления писем, особенности используемой лексики и пунктуации. При самостоятельной работе с курсом эту информацию можно изучить самостоятельно в первом разделе онлайн модуля. Для получения дополнительных сведений по теории бизнес-коммуникации студентам предлагается использовать интернет-источники по указанным в разделе ссылкам.

Второй раздел посвящен составлению резюме. Строго говоря, резюме не является письмом, но этот документ имеет большое значение для будущей карьеры студентов, и умение правильно его составить необходимо грамотному специалисту. Студентам предлагается общая информация о резюме и несколько ссылок на образцы резюме, которые необходимо просмотреть, проанализировать и сформулировать типовые пункты, обязательные для включения в резюме. Последнее задание способствует развитию критического мышления, наряду с усвоением языковых клише, характерных для резюме. Задания на заполнение пропусков (введение слов и выражений из активного словаря раздела с клавиатуры) проверяются автоматически, количество попыток преподаватель может менять в зависимости от методической задачи.

В следующих разделах представлены деловые письма на конкретные типизированные темы (заявление о приеме на работу/стажировку, запрос товаров/услуг, заказ и т.д.). Каждый раздел содержит общую информацию о данном виде делового письма и его структуре, ссылки на образцы писем. Далее следуют активный словарь и фразы-клише, которые намеренно даны без перевода — студентам предлагается самим составить глоссарий в соответствии с предложенным образцом. Словарные статьи, созданные студентами, необходимо своевременно проверять и редактировать, если необходимо. Помимо ссылки на образец письма в разделе предлагаются ссылки на другие примеры. Во-первых, они даны для того, чтобы можно было лучше понять стиль англоязычного делового письма, который существенно отличается от стиля в русскоязычной переписке (например, излишняя, с точки зрения русскоговорящего человека, вежливость); во-вторых, на их основе построены упражнения, представленные в данном разделе. Задания и упражнения, направленные на закрепление активного словаря про-

веряются автоматически, а письма, составленные студентами, так же, как и переводы на английский язык проверяются преподавателем.

Последний раздел посвящен ведению внутреннего документооборота и переписке по электронной почте. Несмотря на тот факт, что современные студенты представляют «цифровое» поколение [Prensky, 2001], многие из них даже не подозревают, что существуют правила написания и оформления электронных писем, использующихся при деловой переписке. Помимо общих рекомендаций по созданию адреса электронной почты, заполнению поля «тема», оформлению текста письма, студентам предлагаются изучить правила сетевого этикета.

Размещение разработанных материалов в виртуальной обучающей среде Moodle требует некоторых навыков работы с данной системой, а главное — времени, поэтому наполнение онлайн модуля содержанием происходит параллельно с апробацией. Говорить о первых результатах использования данного модуля можно будет в конце первого семестра 2013–14 учебного года, но уже можно отметить, что студенты проявляют интерес к новой форме работы.

Список литературы:

1. Вьюшкина Е. Г. Английский язык: готовимся к интернет-экзамену: учеб.-метод. пособие / Е. Г. Вьюшкина, Ю. А. Кузнецова, С. Ю. Максимова; ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права». Саратов: Изд-во ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 2010. — 144 с.
2. Деловое письмо: основы, примеры, упражнения: Учебно-методическое пособие / Сост. Е. Г. Вьюшкина, Е. В. Каминская. — Саратов: Изд-во ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 2005. — 128 с.
3. Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. [Электронный ресурс] / from *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001). — Режим доступа: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf , свободный. — Загл. с экрана.

Сведения об авторе: Елена Григорьевна Вьюшкина, к.пед.н., доцент, ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия», e-mail: vyushkina@mail.ru

ICT AS A TOOL OF TEACHING BUSINESS NEGOTIATIONS AND CORRESPONDENCE

Dr. Elena G. Vyushkina

Ass.Prof., Saratov State Law Academy, e-mail: vyushkina@mail.ru

Abstract

Teaching writing has never been among the prior objectives of a university English language course but Business letters have always been a part of

a Legal English course. After the transition to a Bachelor/Master system of higher education curricula have changed, the number of academic hours for the course of English as a Foreign Language has reduced considerably, and "Negotiations and Business Letters" has become a separate elective course. Lack of classroom hours demands new forms of teaching. Creating of an online Moodle course helps mastering writing skills and leaves more time for developing speaking skills in class. Moreover, the students who have not chosen this course have an opportunity to work online independently if they have such a desire.

Key words: ESP, LMS Moodle, negotiations, business letters

References:

1. Vyushkina, E. G., Kuznetsova, Y. A., Maksimova, S. Y. (2010) *Английский язык: готовимся к интернет-экзамену* [English: Get Prepared for an Internet-Exam]. Saratov: Saratov State Law Academy.
2. Vyushkina, E. G., Kaminskaya, E. V. (2005) *Деловое письмо: основы, примеры, упражнения* [Business Letters: Elements, Examples, and Exercises]. Saratov: Saratov State Law Academy.
3. Prensky, Marc. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Retrieved October 2, 2013 from http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Секция 2:
Иностранный язык для специальных целей: какие цели, какими средствами?

Исторические аспекты языков для специальных целей

Т. А. Перминова
Новосибирский государственный университет

Аннотация
Исторический подход к исследованию возникновения и развития языков для специальных целей позволяет выстроить цепочку наблюдений за их эволюцией. Без человеческого фактора его результаты были бы лишены динамики движения. Как показывают исторические данные, процесс появления науки (и специальных языков) вызван естественными и практическими потребностями человека.

Ключевые слова: исторический подход, специальные языки, естественные и практические потребности человека.

В настоящее время идут поиски нового восприятия окружающего мира, Вселенной, следовательно, новых смыслов в языке. Несмотря на то, что стремление научного взгляда на окружающую среду и на свою жизнь в человеке присутствовало всегда, научные произведения существовали долгое время сами для себя.

Под научной литературой понимают в настоящее время произведения, которые появляются в результате научных исследований, теоретических обобщений и разработок и публикуются с целью информировать ученых или специалистов высшей квалификации о последних достижениях науки или просто об исследованиях, независимо от того, дали они практический результат или нет. Предметом содержания научной литературы является сама наука — ее идеи, факты, законы и категории, добытые или открытые учеными в результате экспериментов, наблюдений, теоретических изысканий. Основная общественная сфера использования научной литературы — прежде всего сама наука, сфера научной деятельности.

Специальный язык — это такая система лингвистических средств общенационального языка, которая репрезентирует структурные знания, сложившиеся в определенный период развития науки и демонстрирующая достигнутый в этот период особый уровень развития в конкретной предметной области знания, важный для социума и обеспечивающий его собственное развитие и прогресс.

Имеется достаточное количество работ, которые помогают выстроить исторический обзор исследуемого материала, и интерпретация которых способствует переосмыслению тех процессов, которые

происходили в области, связанной с развитием и становлением наук, для человечества.

Понимание наук как наук было осознано им намного позже начало его научной деятельности. Первые немецкие письменные памятники были написаны в прозе. В прозе писались произведения художественной литературы, а также научные тексты, что находит свое отражение в немецком термине Fachprosa. Основателем немецкой научной прозы считается Ноткер Лабео (Notker Labeo), von St. Gallen (950–1022). Деление на художественную и научную литературу часто можно считать условным, так как писатель вплоть до XVIII века был одновременно ученым, и его описания повседневной жизни переплетались с научными описаниями, что соответственно определяло круг читателей.

В специальной литературе отмечается исторический период, когда появились первые художественные произведения. Более стертым является начало появления научной литературы. Для написания художественной прозы был в распоряжении дописьменный язык со своими традициями.

Для научной литературы такого фундамента не было. Древневерхненемецкие писатели положили начало для его создания. Как отмечает Г. Айс (G. Eis), их усилия достойны уважения. К концу Средневековья языки художественной и научной литературы были равноценными [Eis, 1971, S. 536].

В древневерхненемецкий период было немного научных трудов. Это объясняется тем, что небольшое количество лиц имело научный интерес, и произведения писались для небольшого круга читателей. Научной целью данного периода было постичь категории древнего мира и постичь христианские категории.

Язык мастеров научной прозы того времени отличается от языка поэтических и духовных произведений своим богатством.

Так, Отфрид фон Вайсенбург (Weißenburg) использовал 3355 слов, в Татиане (Tatian) — 2030 слов, в Исидоре (Isidor) — 788 слов. Всего в этих древневерхненемецких произведениях функционирует 6173 слова. У Ноткера Лабео запас слов составляет около 7800 слов.

Г. Айс, исследуя немецкую научную литературу, приходит к интересным результатам. Он отмечает во все времена стабильность в написании немецкой научной литературы, постоянный на нее спрос как внутри страны, так и в соседних государствах. Он даже полагал, что «специальная литература» (Fachliteratur), к которой он относил научно-популярную литературу, лечебники, травники, руководства по математике и горно-рудному делу, путешествия, сводки правовых уложений имела более широкое распространение, чем произведения художественной литературы. Художественная литература, а также определенные ее жанры, переживала свой расцвет в определенных центрах и в определенные периоды.

Как художественная, так и научная литература играли в истории немецкой литературы большую роль в зарождении и развитии различных типов текста. Научная литература способствовала появлению таких текстов, как: рецепт, молитва, заговор, загадка, небольшое лирическое стихотворение (Büchlein), таблица (die Tabelle), букварь (die Fibel), пародия и сатира (die Parodie und Satire), трактат (der Traktat), который послужил формой для возникновения эссе (das Esse), учебник, дидактическая поэма (das Lehrgrdicht), лексикон (das Lexikon), комментарий (der Kommentar) и др. [Eis, 1971, S. 534]. В то время как художественная литература во все времена была признана всеми слоями населения, научной литературе приходилось бороться за свое признание. Так было, например, в Средневековье.

Это объяснялось обращением данной литературы только к определенным группам населения, размытостью границ научного познания, отсутствием развитого промышленного производства, несовершенством научного языка.

В средневерхненемецкий период к непоэтической литературе относятся: религиозная литература, правовая и специальная литература в узком смысле слова. Все три сферы литературы объединяются в широком смысле слова в специальную литературу (Fachliteratur). Теологическая и юридическая литературы Средневековья с начала зарождения германистики относились к истории литературы, а специальная литература в узком смысле слова занимала особое положение. Ее особое положение было подчеркнуто тем, что религии и праву подчинялись все люди без исключения, специальная литература в узком смысле слова обращалась только к определенным группам людей, к людям определенных профессий и кругов.

Для того чтобы представить себе состояние науки в Средневековье, следует обратиться к классификации наук в данный период. Если для современного читателя в понятие научного функционального стиля входит язык научно-естественной, научно-гуманитарной и научно-технической литературы, основными чертами которого и в письменной и в устной форме являются: точность, абстрактность, логичность, объективность изложения, в Средневековье науки, искусства и ремесла осмыслялись как нечто единое. В средневековую науку через римлян перешла платоно-аристотелевская классификация видов знания и наук, которая преимущественно сохраняла достижения античной науки и пыталась соединить их с религиозными ценностями христианства и ислама. Различали три вида искусств ("Künsten" (artes): свободные искусства (die freien Künste"), занятия, при помощи которых зарабатывали себе на хлеб (die Eigenkünste) и запретные искусства (die verbotenen Künste).

Свободными исскуствами (artes liberals) считались семь наук, которые считались подобающими занятиями свободного человека.

Это три языковых искусства — грамматика, риторика и диалектика и четыре математических искусств — арифметика, геометрия, музыка и астрономия. Языковые науки образуют тривиум (das Trivium), математические — квадривиум (das Quadrium).

К занятиям, при помощи которых зарабатывали себе на хлеб, относили: 1. ремесла, 2. военное дело, 3. мореплавание с торговлей и географией, 4. возделывание сельскохозяйственных культур и домашнее хозяйство, 5. лес и животные, 6. медицина, 7. придворные искусства.

Третий вид искусства состоит из запретных искусств. К ним относятся магия и искусство предсказывать будущее.

В XVI веке были санкционированы наука и культура на родном языке для широких масс и были провозглашены духовные установки общечеловеческого значения.

Быстрыми темпами развивается мануфактурное производство в Германии в XVII–XVIII вв. С производством мануфактур связано быстрое развитие науки и техники, что порождает необходимость в использовании в них немецкого языка.

Немецкие философы XVII–XVIII вв. сделали попытку обобщить и произвести интерпретацию человеческого познания того периода. Свои труды они писали на немецком языке, что явилось отражением больших перемен в сознании людей того времени.

Немецкие дипломаты также внесли свой вклад в исследование немецкого научного языка. Так, Г. Лейбниц первым отметил тот факт, что в немецком языке имеется большое количество слов и выражений профессионального общения, многие из которых используются в других языках. До Г. Лейбница никто не высказывал эту мысль [Leibniz. Unvorgreifliche Gedanken …, 1995].

В последние годы научный текст нашел всеобщее признание как вид коммуникации на международной арене. Особое внимание уделяется исследованию специальных языков, определению специфики языка для специальных целей. Языки для специальных целей рассматриваются как явление лингвокогнитивное (передающее определенный объем информации с помощью известной совокупности языковых средств).

Итак, исторический подход к исследованию языков для специальных целей позволяет выстроить цепочку наблюдений за их эволюцией. Без человеческого фактора его результаты были бы лишены динамики движения. Как показывают данные исследования, процесс появления языков для специальных целей вызван естественными и практическими потребностями человека.

Список литературы:

1. Зяблова О. А. Принципы исследования языка для специальных целей (на примере языка экономики). Автореф. дисс. … доктора филол наук. М.: Российская Академия наук. Институт языкознания, 2005. — 40 с.

2. Dünninger J. Geschichte der deutschen Philologie//Deutsche Philologie im Aufriß. Erich-Schmidt Verlag Berlin, 1953. — Bd. 1. — S. 83–218.
3. Eis G. Mittelalterliche Fachprosa der Artes//Deutsche Philologie im Aufriss. Berlin, Bielefeld-München Schmidt Verlag, 1953. — S. 1103–1216.
4. Eis G. Mittelhochdeutsche Literatur: Fachprosa//Kurzer Grundriß der germanischen Philologie bis 1500. Berlin, 1971. — Bd. 2. Literaturgeschichte. — S. 528–572.
5. Leibniz G. W. Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache. Philipp Reclam jun. Stuttgart, 1995. — 131 S.

Сведения об авторе: Тамара Александровна Перминова, к.ф.н., доцент, Новосибирский государственный университет, e-mail: tapermin@mail.ru

HISTORICAL ASPECTS OF LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

Dr. Tamara A. Perminova
Associate Professor, Novosibirsk State University,
e-mail: tapermin@mail.ru

Abstract

The historical approach to studying origin and development of languages for specific purposes allows us to form a series of observations of their evolution. If it had not been for the human factor, the results would have been deprived of dynamics of movement. According to historical data, the emergence of science itself (and languages for specific purposes) was occasioned by the natural and practical human needs.

Key words: historical approach, languages for specific purposes, natural and practical human needs

References:

1. Zjablova O. A. (2005)Principtes of researching the language for special purposes (economics language). Abstract of doctor dissertation. 40 P.
2. Dünninger J. (1953) History of german philology //Deutsche Philologie im Aufriß. Erich-Schmidt Verlag Berlin. Vol. 1. P. 83–218.
3. Eis G. (1953) Middle professional literature (of artes)//Deutsche Philologie im Aufriss. Berlin, Bielefeld-München Schmidt Verlag. P. 1103–1216/
4. Eis G. (1971) Middle german literature: professional literature//Kurzer Grundriß der germanischen Philologie bis 1500. Berlin. Vol. 2. History of literature. P. 528–572.
5. Leibniz G. W. (1995). Thoughts on the use and improvement of German language. Philipp Reclam jun. Stuttgart. P. 131.

Лингвокультурологический аспект в обучении немецкому языку студентов бакалавриата по направлению подготовки «международные отношения»

А. М. Ионова
МГИМО (У) МИД России

Аннотация
В работе рассмотрена специфика языковой подготовки студентов — будущих дипломатов в современных условиях, подчеркнута необходимость включения лингвокультурологической компетенции в профессиональную межкультурную коммуникативную компетенцию специалистов данного профиля, сделан акцент на необходимость комплексного подхода к обучению немецкому языку, учитывающего особенности профессионального общения в рамках немецкой лингвокультуры.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, межкультурная коммуникативная компетенция, студенты-международники

В современных условиях общей интенсификации высшего образования активно обсуждается проблема обучения профессиональному иноязычному общению студентов бакалавриата. Выпускник-бакалавр по направлению подготовки «Международные отношения» помимо умения решать целый ряд профессиональных задач (например, осуществлять исполнительские и организационные функции в организациях и учреждениях международного профиля, работать в международных группах и проектных коллективах в качестве исполнителя или руководителя младшего звена), должен владеть также навыками профессиональной коммуникации на иностранных языках. Исходя из данных требований, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования нового поколения (2009), сформулирован целый ряд общекультурных, профессиональных и профессионально-дисциплинарных компетенций, которыми студенты должны овладеть за четыре года обучения. Анализ данных компетенций показывает, что неотъемлемой составляющей *профессиональной компетенции* выпускника-бакалавра по направлению подготовки «Международные отношения» является *профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция* (ПМКК), под которой мы понимаем «сформированную в социальном, профессиональном и ситуативном плане способность к межкультур-

ной коммуникации с представителем иной лингвокультуры в сфере дипломатической коммуникации» [Ионова, 2012, с. 66–67].

Исследованием особенностей речевого и неречевого поведения представителей различных культур среди прочих наук занимается лингвокультурология — наука, изучающая «взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании» и отражающая «этот процесс взаимодействия как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания» [Воробьев, 1997, с. 36]. Объектом изучения лингвокультурологии являются фоновые знания жителей той или иной страны, представленные в их языковом сознании и связанные с религией, культурой, обычаями и бытом, иными словами то, что отличает представителей данной культуры от представителей других культур.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что важной составляющей профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции специалиста-международника является **лингвокультурологическая компетенция**, которая представляет собой готовность и способность специалиста-международника оперировать лингвокультуремами, значимыми для условий общения в сфере дипломатической коммуникации. При этом, исходя из специфики профессионально ориентированного общения специалиста-международника, в состав его лингвокультурологической компетенции входят **знания** о системе культурных ценностей, выраженных в языке, о том, как эти ценности влияют на коммуникативное поведение носителей этого языка, **умения** оперировать этими знаниями в процессе профессиональной коммуникации, а также **личностные и профессиональные качества**, которые обучающиеся приобретают в процессе освоения указанной системы культурных ценностей, выражающиеся в форме **отношений** личности к культурным ценностям и их презентации в культуре, языке и поведении представителей иного лингвосоциума. Данные знания, умения, навыки и сформированные отношения должны позволить будущему специалисту-международнику успешно анализировать и адекватно интерпретировать речевое и неречевое поведение собеседника — носителя иной культуры, находить приемлемые решения и урегулировать конфликты, используя, в том числе, особенности местной культуры, которые бы позволяли собеседнику «сохранить лицо».

Таким образом, **цель иноязычного профессионального образования студентов-международников** видится в **формировании у них лингвокультурологической компетенции**, являющейся важнейшим компонентом их профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции.

Специфика обучения немецкому языку в МГИМО состоит в том, что большинство студентов бакалавриата приходят в университет,

не имея опыта изучения данного языка. При этом к концу обучения они должны овладеть иностранным языком на уровне С1, согласно шкале, представленной в Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком. Это значит, что за 4 года обучения (чуть более 1300 аудиторных учебных часов) студенты должны научиться, в том числе, легко и свободно выбирать из широкого спектра языковых средств наиболее адекватные способы выражения своих мыслей, эффективно использовать средства языка в различных ситуациях, в том числе для выражения эмоций, подтекста, шуток, понимать значение многих идиоматических и разговорных выражений. Последнее представляется особенно сложным, поскольку предполагает наличие обширных культурных фоновых знаний.

Выход в данной ситуации видится в использовании **лингвокультурологического подхода** к обучению ПОО студентов-международников, который **заключается в системном включении в содержание обучения основных концептов иноязычной картины мира.** Знакомство с данными концептами способствует достижению вторичной языковой личностью обучающегося тезаурусного уровня развития, предполагающего его приобщение к концептосфере иного лингвосоциума, которая отражает иерархию смыслов и духовных ценностей данной культуры и определяется национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией [Ионова, 2012, с. 79–80].

Практически лингвокультурологический подход может быть реализован, если в содержание обучения, начиная с первого этапа, будут включены: темы и ситуации профессионального общения, лингвокультурологические знания и умения, умения устного иноязычного ПО, отношения, которые должны быть сформированы в результате обучения ПОО, языковой материал лингвокультурологического содержания, система упражнений, направленных на формирование умений ПОО специалистов-международников, в основу которых должны лечь лингвокультуремы, входящие в лингвокультурологические поля ключевых концептов немецкой языковой картины мира (например: «порядок», «Родина», «пунктуальность», «Verantwortung», «Vertrauen», «Zeit», долженствование и пр.).

Так, например, в рамках развития умений аудирования предлагается организовывать работу с оригинальными видео- и аудиотекстами различных жанров, представляющими интерес для будущей профессиональной деятельности специалистов-международников (интервью, объявления, социологические опросы), а при формулировании заданий к ним делать акцент на культурной специфике коммуникации, основанной на восприятии носителями языка ключевых концептов их картины мира (Например: *Прослушайте текст, скажите, какими правилами руководствуются участники общения, существуют ли аналогичные правила в родной для Вас культуре*).

В рамках работы над лексической составляющей общения предлагается представлять лексический материал в оригинальных текстах различных жанров, содержащих информацию о правилах поведения и особенностях профессионального этикета, об исторических и политических событиях, страноведческих реалиях, политических деятелях и известных представителях профессии. Например, обучающимся может быть предложена выдержка из ежедневника *(Terminkalender)*, на основании которой они должны сначала попытаться дефинировать понятие *„Termin"*, а затем рассказать о планах владельца данного ежедневника. Далее на основании предложенных преподавателем примеров ежедневников обучающиеся составляют диалоги в рамках различных учебно-речевых ситуаций с изменением условий, влияющих на речевое поведение участников общения. Преподаватель также знакомит обучающихся с различными типами ежедневников, существующих в немецкой культуре и учитывающих различный социальный статус их владельцев (для деловых людей и домохозяек, для студентов и садоводов и пр.). На основании этого в процессе обсуждения делается вывод о распространенности и важности обсуждаемого понятия для представителей немецкой лингвокультуры.

При работе над грамматической составляющей речи важно делать акцент на отражении немецкой языковой картины мира в различных грамматических явлениях: строгий порядок слов в предложении, модальность, специфика использования притяжательных местоимений (*Was wünschst du **dir** zum Geburtstag?)*, особенности употребления повелительного наклонения и различные способы реализации побуждения.

Для аспекта «домашнее чтение» предлагается подбирать произведения в соответствии с профессиональной спецификой факультета, а при анализе поступков героев делать акцент на особенностях их поведения как представителей немецкой языковой картины мира, на особенностях их профессионального поведения, а также иной страноведческой информации (составление тематических словников, ассоциограмм, схем).

Уже первый практический опыт использования лингвокультурологического подхода подтвердил гипотезу о положительном влиянии его применения на формирование у обучающихся навыков и умений, необходимых для профессиональной коммуникации: они стали допускать значительно меньше прагматических ошибок, основанных на отсутствии знаний о реалиях немецкой языковой картины мира.

Список литературы:

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография [Текст] / В. В. Воробьев. — М.: Изд-во РУДН, 1997. — 331 с.

2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (утв. Минобразованием РФ 30.12.2009) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=%CC%E5%E6%E4%F3%ED%E0%F0%EE%E4%ED%FB%E5+%EE%F2%ED%EE%F8%E5%ED%E8%FF&st=2009&qual=0, свободный.
3. Дескриптор (компетентностной модели выпускника-бакалавра) по предмету «Иностранные языки», направление подготовки «Международные отношения» [Текст] — М.: МГИМО, 2007. — 9 с.
4. Ионова А. М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода: направление подготовки 031900 «Международные отношения», немецкий язык: автореферат дис. … кандидата педагогических наук: 13.00.02. — Москва, 2012. — 208 с.
5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. [Текст]: департамент по языковой политике — Страсбург, 2003. — 256 с.

Сведения об авторе: Анна Михайловна Ионова, к.п.н., старший преподаватель МГИМО (У) МИД России, e-mail: anna.ionova@bk.ru

LINGVOCULTURAL ASPECT IN LANGUAGE TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS

Dr. Anna M. Ionova
Senior Lecturer, German Language Department, MGIMO University,
e-mail: anna.ionova@bk.ru

Abstract

The article deals with specificity of language training of international affairs students, with accent on lingvocultural competence as a part of their professional competence. The author makes an emphasis on the necessity of the complex approach considering the features of professional communication in German culture.

Key words*:* lingvocultural approach, intercultural communicative competence, international affairs students

References:

1. Vorobjew V. V. Ligvoculturology (Theory and Methods): monograph [text] / V. V. Vorobjew. — M.: RUDN, 1997. — 331 p.
2. State educational standards of the higher professional education — Adress: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=%CC%E5%E6%E4%F3%ED%E0%F0%EE%E4%ED%FB%E5+%EE%F2%ED%EE%F8%E5%ED%E8%FF&st=2009&qual=0, free.

3. Descriptor (competence-based model of graduate bachelor) «Foreign languages», «IR» [text] — M.: MGIMO, 2007. — 9 p.
4. Ionova A. M. Methods of training professionally communication bachelor students based on linguoculturological approaches: training directions 031900 «International Relationships», German: avtoreferat dis. … kandidata pedagogicheskih nauk: 13.00.02. — Moscow, 2012. — 208 p.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. [text] — Strasbourg, 2003. — 256 p.

Политическая дискуссия как способ формирования профессиональных компетенций студентов специальности «международные отношения»

Т. А. Таганова
Ивановский государственный университет

Аннотация
Языковая ситуация начала XXI века, связанная с влиянием на английский язык Интернет-технологий и СМИ, неологизация языка, приход в язык большого количества новых слов, в том числе и подъязыка политики, создают определенные трудности в освоении студентами специальности «Международные отношения» современных лексических единиц. Ключевыми в этой связи становятся навыки работы с современными справочными изданиями, а также развитие умений поиска и анализа информации, самостоятельной работы. Сегодня иностранный язык становится средством, ключом к овладению профессией, а не целью как таковой. Дисциплины, связанные с ведением дискуссии, дебатов на английском языке, призваны развить у студентов потребность познавательной деятельности, желания самосовершенствования. Дебаты могут выступать как в качестве самостоятельного упражнения в аудитории, так и служить средством подготовки учащихся к более сложным образовательным технологиям — моделированию деятельности международных организаций, парламентских органов и ассамблей. Изучение политического дискурса как текста особой синтаксической, лексической, семантической организации позволит студентам подняться на новый уровень ведения дебатов. Оценка стилистических приемов, речевых конструкций, а также попытки определить выраженность ценностных установок говорящего и адресата — все это требует достаточно

глубоких фоновых знаний, готовности аудитории вести полемику по широкому кругу вопросов современности. Выступая оппонентом известного политического деятеля, учащиеся имеют возможность совершенствовать собственные риторические способности, овладеть приемами убеждения. Высокий уровень владения английским языком является обязательным условием успешного анализа особенностей политического дискурса.

Ключевые слова: Специальность «Международные отношения», дебаты, моделирование деятельности международных организаций

Языковые изменения начала XXI века заставили лингвистов по-новому взглянуть на многие проблемы лингвистической науки, в том числе на проблему преподавания английского языка.

Современная лингвистическая ситуация характеризуется рядом тенденций, среди которых: избыточная неологизация английского языка, возникающая как следствие эволюционных процессов в языке, обусловленных рядом социально-психологических, а также интралингвистических факторов [Сенько, 2000, с. 4–20]; влияние на английский язык Интернет-пространства, СМИ, социальных сетей, блогов, виртуальной среды.

Актуализация политического дискурса, появление политической речи как отдельного текстового жанра — все это заставляет по-новому взглянуть на изучение английского языка на специальности «Международные отношения». Особое значение в преподавании английского языка приобретает формирование у учащегося достаточной лингвистической компетентности для самостоятельного освоения им постоянного увеличивающегося потока информации на английском языке. Необходимыми становятся навыки работы со справочными изданиями.

Знакомство студентов-международников с разнообразием словарной продукции оказывается ключевым в формировании у студентов навыков самостоятельной работы. Сегодня, когда авторитетные издательские дома предлагают большой репертуар словарей как для общих, так и для специальных целей [Карпова, 2010], необходимо дать студенту понятия о типах справочных изданий, перспективе пользователя, адресате, а, главное, возможностях словаря. Современные технологии позволяют лексикографам привлекать широкую аудиторию пользователей благодаря интерактивным функциям. Интерактивность, мобильность справочника является требованием сегодняшнего пользователя, в том числе и изучающего иностранный язык. Освоение практик работы со справочными изданиями становится обязательным условием к успешному освоению дисциплины «иностранный язык».

Углубленное изучение английского языка на специальности «Международные отношения» связано, не только и не столько с овладением специальной лексикой, необходимой для ведения профессионального общения, грамматических конструкций и правил. Эти сами по себе важные знания не представляют особой ценности для выпускника-международника без того, что принято называть «фоновыми знаниями», без общей эрудиции, широкого кругозора, а также без навыков красноречия и умений вести дискуссию. Таким образом, иностранный язык становится средством, ключом к овладению профессией, а не целью как таковой. Именно изучение иностранного языка способно стимулировать интеллектуальное и эмоциональное развитие личности учащегося, ознакомить его с определенными приемами, позволяющими совершать познавательную деятельность, развить способности к социальному взаимодействию, стимулировать постоянное самосовершенствование. Ожидается, что специалист высочайшей квалификации — выпускник-международник, будет использовать иностранный язык в последующей профессиональной и научной деятельности.

Курс «Английский язык» на специальности «Международные отношения» ИвГУ направлен на подготовку специалиста, умеющего выполнять как общее, так и профессионально-ориенированное общение, в частности: осуществление профессионального перевода; ведение деловой, научной, дипломатической, повседневной корреспонденции; анализ, аннотирование и реферирование письменного и устного высказывания по широкой общественно-политической тематике. Ключевым является владение нормами речевого этикета. Навыки и умения складываются поэтапно в ходе изучения студентами целого ряда общих и профессионально-ориетированных дисциплин в рамках курса «Английский язык». Не меньшее значение имеет интегрированность курса в общую программу подготовки специалиста, связь дисциплины с другими профессионально-ориентированными курсами, такими, как: история, политология, политическая география, история международных отношений, дипломатический этикет.

Одним из основных для студентов и выпускников специальности должно стать умение вести свободную, аргументированную *дискуссию* на английском языке с применением формул и правил парламентского этикета, соблюдением порядка парламентской процедуры как средства цивилизованного ведения дебатов. С этой целью в учебный план студентов уже первого курса специальности «Международные отношения» включена дисциплина «Лексика политической дискуссии и парламентской процедуры». Цели курса очевидны: формирования кругозора, необходимого для дальнейшего обучения по специальности, формирование языковых знаний и навыков лингвистического анализа оригинального англоязычного текста, обогащение

словарного запаса, расширение тематического словаря, совершенствование навыков устной и письменной речи, а также развитие навыков работы с англо-английскими толковыми словарями.

Главным инструментом активизации речевых навыков, а также стимулирования самостоятельной работы, развитие навыков поиска информации становится участие студентов 1–3 курсов специальности «Международные отношения» в конференциях-симуляциях, конференциях-моделях работы парламентских органов, международных конференций и форумах, таких, как Европейский Союз, Организация Объединенных Наций, НАТО. Конференции-симуляции являются частью обязательной программы во многих европейских и американских учреждениях высшего образования. Ролевая игра, в которой участники представляют не свою точку зрения, а позицию определенной страны по актуальной проблеме современности, позволяет студентам получить представление о геополитической ситуации в мире, фоновые знания по текущим социально-политическим вопросам, а также значительно усовершенствовать навыки ведения диалога на актуальные темы на английском языке. Учащиеся имеют возможность продемонстрировать сформированность ряда компетенций: умения выступать на публике, вести дискуссию, а также знание правил парламентской этики, владение актуальной социально-политической проблематикой. Студенты охотно принимают участие в образовательной игре, где ключевым становится умение участвовать в *дебатах*, а также знание правил парламентской процедуры и этикета.Традиционно под дебатами понимается «формальный метод взаимодействия и высказывания аргументированных точек зрения, целью которых является убеждение аудитории, а также обсуждение различий согласно теме, заключенной в рамки определенного контекста и подчиняющейся определенным установленным правилам» [Верещагин, 2007, с. 7].

Дебаты могут выступать как в качестве самостоятельного упражнения в аудитории, так и служить средством подготовки учащихся к более сложным образовательным технологиям — моделированию деятельности международных организаций, парламентских органов и ассамблей. Участие в ролевых играх, требующих хорошей лингвистической и профессиональной подготовки студентов, предполагает постепенное освоение техники дебатов, формул парламентского этикета. В ходе подготовки к моделированию деятельности международных организаций первоначально учащимся предлагается тематика, связанная с широким кругом гуманитарных проблем, не предполагающих глубоких специальных знаний, а требующих собственной точки зрения по принципу «я так думаю, потому что». Постепенно дискуссия становится более профессионально-ориентированной, а тематика все больше приближена к реальной проблематике деятельности международных организаций.

Особенностью политического дискурса является «его аргументативный характер. Существенную значимость приобретает аргументативный потенциал речи участников политической коммуникации, их способность убедительно отстаивать собственные позиции в определенных вопросах» [Верещагин, 2007, с. 7], а также наличие достаточных лингвистических навыков и фоновых знаний по проблеме.

Постепенно, на старших курсах специальности «Международные отношения» понятие «политическая дискуссия» переходит в несколько иную плоскость. Студентам предлагается оценить речевые феномены лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического уровней организации политического дискурса [Гаврилова, 2001, с. 437–444] — разнообразных по жанру и тематике речей политических деятелей. Анализ политических речей включает исследование контекста события, ключевых концептов, репрезентации политических взглядов и ориентиров говорящего, экспликацию личности оратора, лексико-синтаксические особенности речи, стилистические приемы, риторические способности говорящего, аргументативные стратегии автора речи. Оценивается успешность послания, при возможности — контакт с аудиторией, соответствие лексического ряда заявленным целям.

В проекте — создание со студентами старших курсов специальности «Международные отношения» англо-английского глоссария концептов современного политического дискурса.

Итак, политическая дискуссия — широкий инструмент формирования целого ряда навыков и умений у студентов специальности «Международные отношения». Являясь участниками дебатов, студенты осуществляют когнитивную деятельность, овладевают навыками и техниками парламентского общения. Оценивая речи политических деятелей, студенты имеют широкие возможности для дискуссии. Вступая в полемику с оратором, учащиеся вынуждены «соответствовать уровню» оппонента как лингвистически, так и содержательно.

Дискуссия, дебаты являются неоценимыми методами работы при обучении современных специалистов-международников английскому языку.

Список литературы:

1. Верещагин С. Б. Дискурсивные аспекты политических дебатов (на материале русских и английских текстов): автореферат дисс. канд. филол. наук. Тюмень, 2007. 22 с.
2. Гаврилова М. В. Лингвокогнитивный анализ русского политического дискурса: дисс. д-ра филол. наук, С-Пб., 2005. 468 с.
3. Карпова О. М. Английская лексикография. М.: Академия, 2010. 176 с.
4. Сенько Е. В. Неологизация в современном русском языке конца XX века: Межуровневый аспект: дисс. д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 430 с.

Сведения об авторе: Татьяна Александровна Таганова, к.ф.н., доцент Ивановский государственный университет, e-mail: ttaganova@mail.ru

POLITICAL DISCUSSION AS A MEANS OF ENHANCING PROFESSIONAL COMPETENCE OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS

Dr. Tatiana A. Taganova

Associate professor, Ivanovo State University, e-mail: ttaganova@mail.ru

Abstract

The linguistic situation of the beginning of the 21st century is marked by the influence of Internet, Mass Media, a great amount of new words, including political terms. This creates certain difficulties in teaching the English language for International Relations students. The core skills in such situation are: the ability to work with reference books and dictionaries, to develop skills of information search and analyses. Today the English language is a means, a tool for getting a profession, not the end proper. The subjects in the curriculum aimed at leading a discussion, debating are likely to develop in students the desire to discover new information, to achieve new goals. Debates can become a subject proper as well as a tool in encouraging the students to participate in more complex educational techniques — modeling of the work of different international organizations, assemblies, bodies and associations. The Work with political discourse as a text of special lexical and semantic organization will allow the students to reach a new level in debating. The evaluation of stylistic means, linguistic constructions, attempts to determine the message of the speaker — all this requires solid background knowledge, abilities to debate on a wide range of contemporary issues. Becoming an opponent of a famous political leader, a student improves his/her own rhetorical skills, abilities to persuade, eloquence. Fluency in the English language is a must for successful participation in such discussions.

Key words: International relation students, political debates, political discussion, mock conferences

References:

1. Vereshchagin S. B. (2007). Discoursive Aspects of Political Debates (on the material of Russian and English texts) : avtoreferat diss.kand. filol. nauk. Tiumen.
2. Gavrilova M. V. (2005) Linguistic and Cognitive Analyses of Russian Political Discourse : diss. d-ra filol. nauk, Saint-Petersburg.
3. Karpova O. M. (2010) English Lexicography. Moscow: Akademiia, 2010.
4. Sen'ko E. V. (2000) Neologization in Contemporary Russian of the End of the XX century: Inter-level Aspect: diss. d-ra filol. nauk. Volgograd.

О структуре информационной компетенции студентов-международников в эпоху цифровых технологий

М. Ю. Копыловская
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация
В работе рассмотрены теоретические вопросы структуры информационной компетенции студентов международников на фоне проблемы резкого увеличения объема информации вследствие развития цифровых технологий.

Ключевые слова: информационная компетенция, цифровая грамотность, междисциплинарная компетенция, информационные технологии, цифровые инструменты, студенты-международники

Проблема формирования концепции информационной компетенции в цифровой век, стремление понять каковы ее основные компоненты — тема чрезвычайно актуальная, так как неуклонное расширение информационного потока в результате развития цифровых технологий приобретает глобальные масштабы и отражается на проблемах образования.

Интеграционные процессы и вступление в единое образовательное пространство обусловливают необходимость стандартизации образовательных ценностей, основными из которых являются умения, актуальные на рынке труда.

Языковое образование, как неотъемлемая часть высшего профессионального образования в рамках специальности «международные отношения», также испытывает на себе влияние развития информационно-компьютерных технологий и строится по принципам компетентностного подхода.

Проблема формирования качественно новых способов и средств управления информационным потоком и превращения его в актуальное знание носит глобальный характер. Этот факт подтверждают авторы книги «Цифровая грамотность» Г. Дьюдени, Н. Хокли и М. Пегрум: «начинает формироваться представление о том какие компетенции будут актуальны для тех, кто будет жить в пост-индустриальном обществе», в котором, как экономика, так и общество будут существовать не только в реальном, но и виртуальном пространстве [Dudeney, Hockly, Pegrum, 2013, p. 2].

В условиях информационного бума «информационная компетенция» является самой восстребованной из компетенций личности,

ориентированной на будущее. Однако, разработка концепции «информационной компетенции» осложняется терминологической дупликацией. В научно-методической литературе сосуществуют такие термины как: *информационно-коммуникационная компетенция, ИКТ компетенция, компьютерная/ медийная/ цифровая грамотность.* [Бовтенко. 2010; Сысоев, 2011; Федоров, 2004 и др.] Еще более осложняет ситуацию паронимия терминов *компетенция/компетентность.*

Этот терминологический хаос находит отражение и в работах зарубежных авторов. Т. Ньюман отмечает, что во многих исследованиях по данному вопросу термины «информационная компетенция»(information competence) и «цифровая грамотность» (digital literacy) часто используются как взаимозаменяемые [Newman, 2008]. Это наблюдение служит основой нашей концепции информационной компетенции студента-международника и ее структуры в цифровой век.

Анализ работ сотрудников Центра совместных исследований Европейского союза, посвященных ИКТ в образовании, позволяет сделать вывод о том, что общими для информационной компетенции во всех профилях образования являются когнитивный и технологический компонент [Ala-Mutka, Punie, Redecker, 2008; Ferrari, 2012; Redecker, Leis, Leendertse, 2011].

Эти компоненты актуальны и для информационной структуры студента-международника, но преломляясь в профессии — имеют свое наполнение.

Обобщение результатов изученных работ позволяет предположить, что структура информационной компетенции должна иметь несколько уровней: когнитивный, аспектный (деятельностный) и инструментальный.

Первый уровень присутствует в информационной компетенции специалиста любой области и включает метакогнитивную и когнитивную субкомпетенции.

Под *метакогнитивной субкомпетенцией*, мы понимаем знание основных свойств информации, таких как: адекватность, полнота, широта, актуальность и пр. [Всеволодова, 2007, с. 14–16].

Когнитивная субкомпетенция предположительно охватывает операциональную сторону информационной компетенции, т.е. те умения и навыки, которые необходимы человеку при работе с информацией (поиск, организация, хранение, воспроизведение и т.д.) на фоне сформированных навыков критического мышления [Всеволодова, 2007, с. 18–19].

На **втором** уровне обе субкомпетенции реализуются в трех основных аспектах: *лингвистическом, профессиональном, образо-вательном.*

Для реализации второго уровня информационной компетенции специалисту в области международных отношений требуется опре-

деленный набор инструментов. В цифровой век — роль этих инструментов выполняют различные сервисы Веб 2.0. Поэтому **третий — *инструментальный уровень*** — подразумевает умение применять сервисы Веб 2.0. для работы с информацией в профессиональных целях.

Реализация лингвистического аспекта на инструментальном уровне предполагает: 1) умение максимально-эффективно пользоваться электронными словарями (Abby Lingvo, TheFreeDictionary On-line, Multitran и др.); 2) умения пользоваться лингвистическими базами данных (British National Corpus, Corpus Concordancer English); 3) умение использовать альтернативные источники для решения проблем, связанных с использованием различных языко-вых явлений при выполнении операции по обработке информации (Ask. com,Google Fight, Youtube и др.)

Профессиональный аспект подразумевает две области применения навыков профессиональную-исследовательскую и профессиональную-практическую. Для достижения исследовательских целей в рамках профессионального аспекта информацион-ной компетенции, студент-международник должен иметь представление о поисковых системах (Google,Yandex, Altavista) и особенностях направленности поиска этих систем, он должен уметь ориентироваться в академических поисковых системах (Google Scholar, Elsievier, Scopus) и уметь использовать цифровые инструменты для проведения опросов в рамках исследования (Surveymonkey и PewInternet).

Информационная компетенция в области решения практических целей профессионального аспекта предполагает знание об использовании информационных технологий в политических процессах (цифровая дипломатия, электронные правительства стран мира), а также умению пользоваться иструментами мониторинга социальных медиа (YouScan, BrandSpotter, Wobot) для принятия политически важных решений.

Образовательный аспект информационной компетенции студента-международника, также предполагает использование цифрового инструментария. Однако программы позволяющие эффективно организовать процесс обучения в общих чертах одинаковы для студентов гуманитарных специальностей.

Знание о структуре информационной компетенции поможет подготовить грамотного специалиста.

Список литературы:

1. Бовтенко М. А. Учебные материалы для формирования лингвистической составляющей информационно-коммуникационной компетенции преподавателя иностранного языка / М. А. Бовтенко // Сборник трудов научно-методической конференции «Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты». — Новосибирск:изд-во НГТУ. — 2010. С. 221–229.

2. Всеволодова А. В. Компьютерная обработка лингвистических данных., М.: Флинта, Наука, 2007. 96 с.
3. Евстигнеев М. Н. Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка // Язык и культура. 2011. №1. С. 119–125.
4. Федоров А. В. Медиаобразование имедиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
5. Ala-Mutka K. Punie Y., Redecker C. (2008) Digital Competence for Lifelong Learning. JRC48708. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
6. Dudeney G., Hockley N., Pegrum M. (2013) Digital Literacies. Pearson Education Ltd.
7. Ferrari, A. (2012) Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC68116. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
8. Newman, T. (2008). A review of digital literacy in 0–16 year olds: evidence, developmental models, and recommendations. London: Becta.
9. Redecker C., Leis M, Leendertse M,, Punie Y., Gijsbers G., Kirschner P., Stoyanov S., Hoogveld B. (2011)The Future of Learning: Preparing for Change. JRC 66836. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Сведения об авторе: Мария Юрьевна Копыловская, к.п.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: m.kopylovskaya@spbu.ru

ON STRUCTURE OF IR STUDENTS' INFORMATION COMPETENCE IN DIGITAL AGE

Dr. Maria Y. Kopylovskaya
Associate Professor, Saint Petersburg State University,
e-mail: m.kopylovskaya@spbu.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of structuring IR students' information competence The results of the research have shown that the awareness of the main constituents of the information competence of an IR student, as a transversal competence, defining the inventory of the digital instruments necessary for its realization will ensure higher level of professionalism of graduates, who are to join the labor market of the post-industrial society.

Key words: information competence, digital literacy, transversal competence, information technologies, digital instruments, IR students

References:

1. Ala-Mutka K. Punie Y., Redecker C. (2008) Digital Competence for Lifelong Learning. JRC48708. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

2. Bovtenko M. A. (2010)The materials to form linguistic component of information-communication competence of a foreign language teacher. The materials of the conference "Intercultural communication: linguistic and methodological aspects." Novosibirsk: NSTU, pp. 221–229.
3. Dudeney G., Hockley N., Pegrum M. (2013) Digital Literacies. Pearson Education Ltd.
4. Fedorov, A. (2004) Media Education and Media Literacy. Taganrog. Izd-vo Kuchma.
5. Ferrari, A. (2012) Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC68116. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
6. Newman, T. (2008). A review of digital literacy in 0–16 year olds: evidence, developmental models, and recommendations. London: Becta.
7. Redecker C., Leis M, Leendertse M,, Punie Y., Gijsbers G., Kirschner P., Stoyanov S., Hoogveld B. (2011)The Future of Learning: Preparing for Change. JRC 66836. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
8. Vsevolodova A. V. (2007) Computer Processing of Linguistic Data. Moscow: Flinta, Nauka.
9. Yevstigneev M. N. (2011) The structure of a Foreign Language Teacher's ICT competence. Yazyk i Kul'tura (1), 119–125.

Концепция нового учебного пособия для формирования компетенций перевода текстов экологической тематики

(на материале немецкого языка)

Е. В. Пивоварова, А. Ю. Крашенинников
МГИМО (У) МИД России

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы компетентностного подхода при обучении переводу текстов экологической тематики. Представлена концепция нового учебного пособия для студентов-международников, целью которого является формирование компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности. Учебное пособие имеет модульное построение, состоит из 6 частей, каждая из которых образует определенное тематическое поле, в рамках которого рассматриваются проблемы перевода (грамматические, лексические), отрабатываются навыки различных видов перевода (письменный, устный, двусторонний). В каждом разделе представлены тексты газетно-публицистического жанра, а также тексты международных документов. Каждый текст сопровождается комментариями, предпереводческими и переводческими упражнениями.

Ключевые слова: компетенции, модульное построение, экологическая тематика, язык профессии, студенты-международники, виды перевода

Данное учебное пособие, концепцию которого мы представляем, является частью УМК, предназначенного для студентов-экологов, изучающих немецкий язык в качестве иностранного. Цель данного раздела — формирование переводческих компетенций в рамках языка профессии.

Необходимость его создания была продиктована открытием в МГИМО(У) нового направления по подготовке специалистов-международников в сфере экологии. Это определило инновационный характер пособия. В настоящее время УМК проходит апробацию в группе студентов данного отделения, изучающих немецкий язык в качестве первого иностранного.

Пособие адресовано обучающимся, владеющим немецким языком на уровне B1, и располагающим базовыми знаниями в профессиональной сфере, что позволяет уделить особое внимание профессиональной составляющей в ходе обучения немецкому языку как языку специальности. Целью данного модуля является отработка и закрепление навыков при осуществлении межкультурной коммуникации.

Целью данного пособия является формирование следующих компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности:

— профессиональной, предполагающей умение использовать теоретические и практические знания для достижения целей и задач профессиональной деятельности, а также осуществлять переводческую деятельность в рамках языка профессии;
— когнитивной, подразумевающей развитие аналитических способностей, навыки поиска релевантной информации, ее адекватной интерпретации; навыки обобщения, интеграции информации и т.д.;
— межкультурной, означающей владение совокупностью разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам.

Безусловно, центральной задачей пособия является формирование переводческой компетенции, объединяющей как рецептивную компетенцию понимания, так и продуктивную компетенцию формулирования.

Данное пособие представляет собой электронное пособие, которое состоит из традиционной печатной версии и электронной, которая дает возможность перемещения по учебному материалу внутри самого пособия и возможность выхода в Интернет.

Учебное пособие имеет модульное построение и состоит из 6 частей. Каждая часть представляет собой определенное тематическое

поле, в пределах которого на конкретном материале отрабатываются навыки различных видов перевода (письменного, зрительно-устного, последовательного, двустороннего). В пособии представлены следующие темы: «Изменение климата», «Охрана окружающей среды», «Охрана лесов и водно-болотных угодий» и др.

Каждая часть включает аутентичные тексты газетно-публицистического жанра, такие как статья, интервью, жанра публичных выступлений (речи политиков и экспертов), а также тексты международных документов, имеющих непосредственное отношение к экологическим проблемам современности.

Каждую часть пособия предваряет грамматический модуль, где рассматриваются грамматические проблемы перевода, решение которых отрабатывается с помощью упражнений.

В лексическом модуле обучающиеся знакомятся с лексическими проблемами перевода, например, виды эквивалентности, полисемия, «ложные друзья» переводчика и т.д. Модуль также сопровождается упражнениями.

Остальные модули содержать тексты экологической тематики для отработки навыков различных видов перевода как с немецкого языка, так и с русского. Тексты содержат комментарии и пояснения реалий, что призвано расширить у обучающихся экстралингвистические знания.

Каждый раздел включает в себя определенный словарный минимум, содержащий как терминологическую, так и общеупотребительную лексику, и обязательный к освоению.

Закрепление данного лексического материала происходит как в процессе перевода, так и во время выполнения лексико-грамматических и переводческих упражнений. Эту же цель преследует и такая форма контроля, как написание так называемых переводческих диктантов.

Цель формирования переводческих компетенций находит отражение в системе переводческих и предпереводческих упражнений:

— поиск эквивалентов как на основе текста, так и с привлечением словарей и поисковых систем в Интернете;
— подбор синонимов;
— заполнение пропусков в немецком тексте;
— перевод на слух предложений и блоков предложений с немецкого и с русского языков, что формирует навыки абзацно-фразового перевода. Данные минитексты подобраны таким образом, что содержат по возможности большое количество имен собственных, числительных, терминов, что представляет особую сложность для последовательного перевода.

Каждую часть завершает модуль, предназначенный для формирования базовых навыков двустороннего перевода.

Поскольку учебное пособие предназначено для студентов, имеющих уровень владения немецким языком не выше В1, т.е. изучающих немецкий язык лишь в течение четырех семестров, мы сочли целесообразным создать такое учебное пособие, которое являло бы собой симбиоз как лексико-грамматического учебника по заявленной тематике, так и учебника по формированию переводческих компетенций.

Учитывая универсальных характер экологических проблем и тесную взаимосвязь экологии с экономикой и политикой, а также разнообразие рассматриваемых в пособии тем и жанров, представляется возможным использовать данное учебное пособие в программе подготовки специалистов-международников в других областях (право, экономика, международные отношения), то есть на стыке дисциплин.

Список литературы:

1. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. — М.: Академия, 2003. — 192 с.
2. Титкова О. И., Санжарова И. Э. Практический курс первого иностранного языка (немецкого), М. — ИПК МГЛУ «Рема», 2011. — 159 с. ISBN 978–5–88983–419–9

Сведения об авторах:

Елена Вячеславовна Пивоварова, к.ф.н., доцент МГИМО (У), e-mail: epivovarova@mail.ru

Алексей Юрьевич Крашенинников, ст. преподаватель МГИМО (У), e-mail: a-krasch@rambler.ru

CONCEPT OF A TEXTBOOK DEVELOPING COMPETENCES IN TRANSLATION OF TEXTS ON ENVIRONMENTAL ISSUES

Dr. Elena V. Pivovarova
Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia,
e-mail: epivovarova@mail.ru
Aleksey Y. Krasheninnikov
Senior lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia,
e-mail: akrasch@rambler.ru

Abstract

The article is devoted to the competence approach to translation teaching on environmental issues. The conception is presented for international relations students, it is aimed at developing competences, that are needed for the future professional activity. The text book has a modular construction and consists of six parts. Each part forms a special thematic field, that is devoted to translating problems (grammatical, lexical etc.), various translating skills are being practiced (written, oral, bilateral translation). In each

part various texts of newspaper publicistic genre and texts of international documents are presented. Each text contains comments and pre-translating and translating exercises.

Key words: competences, modular construction, environmental issues, professional competence, international relations students, translating aspects

References:

1. Latyshev, L. K.&Semenov, A. L. (2003). *Translating: theory, practice and teaching techniques*. Moscow: Academy.
2. Titkova O. I.& Sanzarova I. E.(2011). *Practical course of German as the first foreign language*. Moscow: IPK MGLU «Rema».

Комплекс программ инновационных коммуникативных дисциплин для студентов международных и управленческих специальностей

Ю. В. Данюшина
Государственный университет управления (Москва, Россия)

Аннотация
В настоящее время все более актуальным элементом программ подготовки современных специалистов-международников и управленцев (бакалавров и магистров) становятся курсы с глобальной ориентировкой, нацеленные на формирование и развитие коммуникативных компетенций. В статье предлагается и разрабатывается комплекс авторских программ инновационных коммуникативных дисциплин с глобальной акцентуацией для включения в учебные планы управленческих специальностей и направлений подготовки в области международных отношений.

Ключевые слова: коммуникации, компетенции, управление, международный менеджмент, инновационные дисциплины

Формирование коммуникативных компетенций является важнейшей составной частью вузовской подготовки будущих управленцев-международников, поскольку коммуникация составляет основу самой управленческой деятельности. В то же время наш опыт научной стажировки в университете Беркли (США), а также исследование учебных планов ведущих мировых университетов показывает, что сейчас все более актуальным элементом программ подготовки

современных специалистов (бакалавров и магистров) становятся курсы с глобальной ориентировкой. Поэтому мы предлагаем комплекс авторских программ инновационных коммуникативных дисциплин с международной акцентуацией для включения в учебные планы управленческих специальностей и направлений подготовки в области международных отношений.

Комплекс включает в себя программы четырех взаимосвязанных курсов, призванных сформировать у студентов коммуникативные компетенции в контексте современных глобальных процессов:

1. «Межкультурные деловые коммуникации и глобальный менеджмент»,
2. «Глобальные коммуникации»,
3. «Эффективные деловые коммуникации (лингвотехнологии делового общения)»,
4. «Коммуникации лидерства и риторика управления».

Предлагаемые курсы могут читаться как на английском, так и на комбинации английского с другим иностранным языком (например, одном из восточных), что позволит вузу эффективнее интегрироваться в современную мировую систему университетского образования. Теоретической основой комплекса служат концепции лингвокоммуникологии управления, дискурс-анализа управленческих и бизнес-коммуникаций, исследования по межкультурным деловым и административным коммуникациям [Данюшина 2010, Данюшина 2011а, Данюшина 2011б, Зиновьева и Данюшина 2009, Bargiela-Chiappini & Nickerson & Planken 2007, Fairclough 2001, Scoble & Israel 2006, van Dijk 2007, Wodak & Chilton 2005].

Для предлагаемых дисциплин формой промежуточного контроля является домашнее задание с развернутым анализом результатов, аналитические эссе, презентации докладов; формой итогового контроля — зачет и экзамен, включающие письменное тестирование и устный ответ. Аудиторные занятия проводятся в форме интерактивных лекций и семинарских занятий-дискуссий, с использованием деловых игр, разбором и анализом кейсовых ситуаций. Формы самостоятельной работы: подготовка и презентация докладов (в т.ч. в формате Microsoft Power Point), написание обзорно-аналитических эссе по отдельным проблемам, использование метода *case study*.

Ниже приводим программы и примерную тематику двух из вышеназванных четырех курсов (дисциплин).

ПРОГРАММА КУРСА «МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ДЕЛОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ И ГЛОБАЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»

Курс является обязательной дисциплиной, читается в 4–5 семестрах. Общая трудоемкость — 180 ч (5 кредитов), в т.ч. аудиторная нагрузка — 108 ч (72 ч лекций + 36 ч семинаров).

Аннотация дисциплины: В курсе рассматриваются основы теории и практики межкультурных деловых коммуникаций и глобального (кросс-культурного) менеджмента, дается обзор особенностей управленческих стилей, эффективных бизнес-стратегий, правил делового этикета в странах Европы, Азии, Африки, Австралии, Северной и Южной Америки.

Цель курса: сформировать у студентов системное представление об актуальных реалиях межкультурных деловых коммуникаций; дать студентам представление об основах кросс-культурного менеджмента в контексте глобализации.

Тематика курса:

ЧАСТЬ 1.

Тема 1. Глобализация и культура. Основные понятия в системе межкультурных коммуникаций.

Тема 2. Межкультурная коммуникативная компетенция. Западные и восточные философские подходы к общению между культурами.

Тема 3. Типологии культур. Культурные измерения.

Тема 4. Адаптационные процессы и коммуникативные барьеры.

Тема 5. Невербальные и паравербальные коммуникации.

Тема 6. Язык и языки. Вербальные проявления разных культур. Письменное деловое общение

Тема 7. Палитра культурных ценностей. Семантические, аттрибуционные, гендерные, трудовые/деловые, религиозные, социальные, этические аспекты.

Тема 8. Межкультурные контакты. Культурный империализм.

Тема 9. Культурный шок и его преодоление. Иммиграция и аккультурация.

Тема 10. Ассимиляция, интеграция. Маргинализация, сепарация. Глокализация. Антиглобализм.

Тема 11. Идентичность и субкультуры.

Тема 12. Деловые коммуникации и деловая культура стран Европы.

Тема 13. Деловые коммуникации и деловая культура стран Азии (немусульманские страны)

Тема 14. Деловые коммуникации и деловая культура стран Азии (мусульманские страны)

Тема 15. Россия в системе межкультурных коммуникаций

Тема 16. Деловые коммуникации и деловая культура США

Тема 17. Деловые коммуникации и деловая культура Северной Америки и Австралии

Тема 18. Деловые коммуникации и деловая культура стран Латинской Америки и Африки

ЧАСТЬ 2.

Тема 1. Социально-политические и экономические реалии XXI века. Глобальные организации и корпорации. Основные понятия глобального\ кросс-культурного менеджмента.

Тема 2. Социо-экономический обзор регионов мира. Глобальные вызовы современности.

Тема 3. Политическая, правая и технологическая среда глобального менеджмента.

Тема 4. Этика и социальная ответственность в глобальном масштабе

Тема 5. Типологии деловых культур. Управленческие коммуникативные стили.

Тема 6. Деловой этикет. Управление транснациональными и мультикультурными командами.

Тема 7. Кросс-культурные переговоры и конфликты.

Тема 8. Организационная культура и диверсивность.

Тема 9. Коммуникативная эффективность в условиях мультикультурализма.

Тема 10. Формы и структуры глобальной интеграции.

Тема 12. Стратегический менеджмент. Определение глобальной стратегии компании \ организации

Тема 13. Управление политическими рисками. Глобальный GR.

Тема 14. Принятие решений и контроль в глобальном менеджменте.

Тема 15. Организационное поведение. Мотивация.

Тема 16. Межкультурное лидерство.

Тема 17. Управление глобальными человеческими ресурсами.

Тема 18. Трудовые отношения в мире и индустриальная демократия.

ПРОГРАММА КУРСА «ГЛОБАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ»

Курс является дисциплиной по выбору, читается в 6–7 семестре. Общая трудоемкость — 108 ч (3 кредита), в т.ч. аудиторная нагрузка — 54 ч (36 ч лекций + 18 ч семинаров)

Аннотация дисциплины: В курсе рассматриваются основы теории и практики управления глобальными и региональными информационно-коммуникационными процессами, специфика i-коммуникации, ключевые особенности и характеристики современных организационных, корпоративных, политических, деловых, массовых, медийных и межкультурных коммуникаций; анализируются составляющие коммуникационного менеджмента и инжиниринга в глобальных условиях, методы формирования коммуникативной компетентности; дается обзор современных технологий глобального и глокального инфо-коммуникативного воздействия.

Цель курса: сформировать у студентов системное представление об актуальных реалиях инфо-коммуникационного пространства в контексте глобальных процессов; дать студентам представление о современных технологиях управления коммуникациями.

Тематика курса:

Тема 1. Историко-теоретические основы коммуникологии глобализации. Глобальные коммуникации как предмет изучения. Научный аппарат теории коммуникаций. Категории и законы, модели и типологии коммуникации. Формирование исследовательских традиций в сфере глобальных коммуникаций.

Тема 2. Информация и коммуникация в XXI веке. Информационное общество и социальные коммуникации. Теории коммуникаций и общества Лумана, Маклюэна, Хабермаса, Тоффлера, Кастельса и др.

Тема 3. Публичная дипломатия и глобальная политика. Стратегические политические коммуникации.

Тема 4. Роль коммуникаций в национальном развитии. Электронные правительство, государство, экономика. Создание новых глобальных смыслов международными организациями.

Тема 5. Глобальная конкуренция и мировая экономика. Глобальный и глокальный маркетинг и брэндинг.

Тема 6. Массовые коммуникации и медиа-коммуникации. Интерактивные \ новые медиа versus классические СМИ. Международные телекоммуникационные сети и медиакорпорации. Глобальные новостийные агенства. Инфотейнмент.

Тема 7. Американские мультимедийные конгломераты.

Тема 8. Евромедиа. Медиа-глобализация Азии. Коммуникации в России.

Тема 9. Инфо-коммуникационные потоки в век интернета. Реклама и управление кампаниями в интернете. Государственная политика и законодательство в сфере интернета.

Тема 10. Интернет-коммуникология.

Интернет-ресурсы глобального воздействия. Веб. Сайты. Блоггинг и микроблоггинг. Вики и иные возможности интернет-коммуникаций.

Тема 11. Сетевые сообщества и социальные сети.

Тема 12. Правовые и этические аспекты глобальных коммуникаций.

Тема 13. Вопросы безопасности в глобальных коммуникациях. Коммуникационные угрозы и риски.

Тема 14. Пропаганда. Информационные кампании и войны. Вербальные и невербальные технологии коммуникативного воздействия и противодействия.

Тема 15. Глобальная реклама и связи с общественностью, интегрированные коммуникации XXI века. Организация и корпорация как актанты глобальных коммуникаций. Технологии PR, GR, BR в обеспечении процессов организационных и корпоративных коммуникаций.

Тема 16. Коммуникации и культура. Межкультурные коммуникации.

Тема 17. Модели и перспективы глобальных коммуникаций. Глобальные инфо-коммуникационные технологии и их эволюция. i-коммуникации. Дигитализация, интернетизация, конвергенция глобального информационно-коммуникационного пространства

Тема 18. Коммуникационный менеджмент, коммуникационный инжиниринг и коммуникационный аудит в глобальных условиях. Коммуникативная компетентность в глобальном контексте.

Список литературы:

1. Данюшина Ю. В. Бизнес-лингвистика и деловое общение в Интернете / Ю. В. Данюшина. М.: ГУУ, 2010. 275 с.
2. Данюшина Ю. В. «Нефтегазовые боссы» на корпоративном сайте: лингвокультурологический дискурс-анализ // Язык и культура. № 2, 2011. С. 11–28.
3. Данюшина Ю. В. Многоуровневый анализ англоязычного сетевого бизнес-дискурса / Дисс. доктора филол.наук. Институт языкознания РАН. Москва, 2011.
4. Зиновьева А. Ф., Данюшина Ю. В. Межкультурная деловая коммуникация. Intercultural business communication. (учебное пособие) / А. Ф. Зиновьева, Ю. В. Данюшина. Государственный университет управления, Институт иностранных языков ГУУ. — М.: ГУУ, 2009. 224 с.
5. Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C., Planken, B. Business Discourse. Palgrave Macmillan. 2007.
6. Fairclough, N. "Critical discourse analysis as a method in social scientific research", in R. Wodak and M. Meyer (eds), Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage, 2001. pp. 121–38.
7. Scoble, R., Israel, Sh. Naked Conversations. How blogs are changing the way businesses talk with customers. John Wiley and Sons, Inc. 2006.
8. Van Dijk, T. A. (Ed.) Discourse Studies. 5 vols. Sage Benchmarks in Discourse Studies. (pp. xix–xiii). London: Sage. 2007.
9. Wodak, R. and P. Chilton (Eds.) New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Amsterdam: Benjamins. 2005.

Сведения об авторе: Юлия Владимировна Данюшина, доктор филол. наук, профессор, Государственный университет управления (Москва, Россия), e-mail: juliadaniushina@mail.ru

A SET OF INNOVATIONAL COURSES IN GLOBAL COMMUNICATION FOR DEPARTMENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS AND GLOBAL MANAGEMENT

Yu. V. Danyushina
PhD, Doctor in Linguistics, Professor at the State University of Management (Moscow, Russia), e-mail: juliadaniushina@mail.ru

Abstract

Nowadays, courses aimed at forming and developing globalistic communicative competences are increasingly important parts of instruction programs for students of international relations and management. The paper offers a complex set of original innovational courses with global communicative emphasis to be included in curricula for departments of international relations and global management.

Key words: communications, competence, governance, international management, innovational courses

References:

1. Daniushina Yu.V. Business Linguistics and Business Communication on the Internet. Biznes-lingvistika i delovoe obshchenie v Internete / Yu. V. Daniushina. M.: GUU, 2010. 275 s.
2. Daniushina Yu.V. "Oil Bosses" on the corporate websites: a lingua-cultural discourse analysis. «Neftegazovye bossy» na korporativnom saite: lingvokul'turologicheskii diskurs-analiz // Iazyk i kul'tura. № 2, 2011. S. 11–28.
3. Daniushina Yu.V. The Multi-level Analysis of the Business Web Discourse (in English) Mnogourovnevyi analiz angloiazychnogo setevogo biznes-diskursa / Diss. doktora filol.nauk. Institut iazykoznaniia RAN. Moskva, 2011.
4. Zinov'eva A. F., Daniushina Yu.V. Intercultural Business Communication. Mezhkul'turnaia delovaia kommunikatsiia. Intercultural business communication. (uchebnoe posobie) / A. F. Zinov'eva, Yu. V. Daniushina. Gosudarstvennyi universitet upravleniia, Institut inostran-nykh iazykov GUU. — M.: GUU, 2009. 224 s.
5. Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C., Planken, B. Business Discourse. Palgrave Macmillan. 2007.
6. Fairclough, N. "Critical discourse analysis as a method in social scientific research", in R. Wodak and M. Meyer (eds), Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage, 2001. pp. 121–38.
7. Scoble, R., Israel, Sh. Naked Conversations. How blogs are changing the way businesses talk with customers. John Wiley and Sons, Inc. 2006.
8. Van Dijk, T. A. (Ed.) Discourse Studies. 5 vols. Sage Benchmarks in Discourse Studies. (pp. xix–xiii). London: Sage. 2007.
9. Wodak, R. and P. Chilton (Eds.) New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Amsterdam: Benjamins. 2005.

Intercultural Communicative Competence: Conceptualization and Development

Dr. Klára Kostková
Ph.D., Charles University, Prague, Czech Republic,
e-mail: klara.kostkova@pedf.cuni.cz; klarinak@gmail.com

Abstract
The study is devoted to the phenomenon of intercultural communicative competence (ICC). Many questionable variables remain despite an increasing interest in this field. We shall focus on two: ICC conceptualization and development. Firstly, content analysis of 17 models will be presented, together with a resulting ICC model. Secondly, a university course focusing on ICC development will be introduced, together with a questionnaire assessing the ICC. Selected research findings based on the questionnaire measuring ICC development of future English language teachers will be presented. The research results show that ICC development in the context of formal education is possible, however, the significant differences among various ICC dimensions vary.

Key words*:* Intercultural communicative competence, ICC development, ICC model, questionnaire

Introduction
Living in the continuously changing multicultural world with opening frontiers, distances getting smaller and relationships closer every day, it is important to realize that this brings new demands into many areas of human existence. The process of integration requires an interculturally sensitive society, even though it is a colourful mosaic of identities. In other words a society whose intercultural communicative competence (ICC) is high and enables its members to communicate appropriately and effectively. However, Bennet, among others, points out that intercultural sensitivity is not natural, nor has it characterised most human history. He further emphasizes that education and training in intercultural communication is an approach to changing our learners to transcend traditional ethnocentrism and explore new relationships across cultural boundaries [1993, p. 21]. Therefore, we shall focus on educational context, specifically on future English language teachers since they should bring ICC into life in the school classrooms.

Attention will first be paid to defining and conceptualizing ICC, the main aim of intercultural education. Consequently, the context of ICC development at a university level will be introduced briefly. Finally, research

results gained from a questionnaire assessing ICC development used within the course will be presented.

Theoretical foundations

Although much has been written about the field of intercultural education, many authors agree on some critical aspects and challenges for theory, research as well as practice [Fantini, 2001; Leeman, Ledoux 2005; Deardorff, 2009; etc.]; e.g.:

— lack of conceptual clarity,
— lack of research findings,
— theory-practice gap,
— inadequate assessment.

Deardorff [2009, p. ix] simply but aptly defines ICC as appropriate and effective communication and behavior in intercultural situations. Although a wide range of ICC conceptualizations exists, Fantini's [2001, p. 1] definition of ICC seems to be simple, but complex at the same time. He describes ICC as a complex phenomenon which consists of various components. The core components include:

— a variety of traits and characteristics,
— three areas or domains,
— four dimensions,
— proficiency in the host language,
— varying levels of attainment throughout a longitudinal and developmental process.

Much attention is being paid to the component of language and the fact that ICC comprises particular dimensions. The ICC dimensions are being perceived as the most important component of the ICC construct. However, the quantity as well as quality of the dimensions in question vary according to author(s) and discipline of origin. Therefore, the dimensions are of our interest too, since we are agree with others that they are the ICC component which is most suitable for didactic transformation.

ICC model

In order to find the core ICC dimensions, i.e. those that most authors agree on, an analysis of selected ICC models was carried out [Kostková, 2012]. 17 models under investigation were of two qualitatively different characters: models resulting from empirical studies and models resulting from an analysis of relevant theoretical sources. Analysed models originated not only from the context of education, but those from other disciplines and backgrounds were also employed. The reason is that ICC is a multidisciplinary construct itself and because, although we focus on educational context, our learners — hopefully future effective intercultural communicators — will use ICC in various areas of human life.

The analysis suggested that ICC is far more complex than any of the individual approaches employed. Despite this complexity our analysis uncovered some common components among the 17 analyzed models. Our findings are presented successively, from the highest frequency occurrence (table 1).

ICC components	Number of occurance
Attitudes	16
Language (out of which 9 is explicitly a foreign language)	14 (9)
Skills	13
Awareness of self and others	13
Knowledge	12
Interaction	10
Communication: non/verbal, communicative styles, ..	9
Context — environment, culture, ..	7
Understanding and **comprehension**	6
Development/al process/	5
External and **internal outcomes**	5
Individual/personality	5
Effective **relationships**	5
Intercultural **experience**	3

Table 1

A model designed [Kostková, 2012, p. 74] on the basis of the analysis outcomes, i.e. the mostly occurring dimensions is presented in the figure below. It may be seen that ICC integrates two levels, i.e. top: intercultural competence comprising four core intercultural dimensions (awareness, attitudes, skills and knowledge); bottom: foreign language communicative competence. In other words, the four intercultural dimensions form an arch over the level of foreign language communicative competence.



Research

The context of the research is a university course called *Intercultural Communicative Competence*. The course design differs each year according to the concrete students.

A general syllabus of the course is a result of ontodidactic tranformation of content, i.e. the ICC dimensions. It thus aims at the development of the four dimensions in accordance with the above model. The course is conducted in English language. At the beginning of each semester a needs analysis of the particular group of students takes place. Consequently, the general syllabus is modified and specified in order to suit the needs of particular group of students. Metaphorically said, the course is ´hand tailored´ (e.g. time and focus allocated to particular dimensions). Students' level of ICC is assessed at the beginning and at the end of the semester in order to capture and evaluate the desired ICC development.

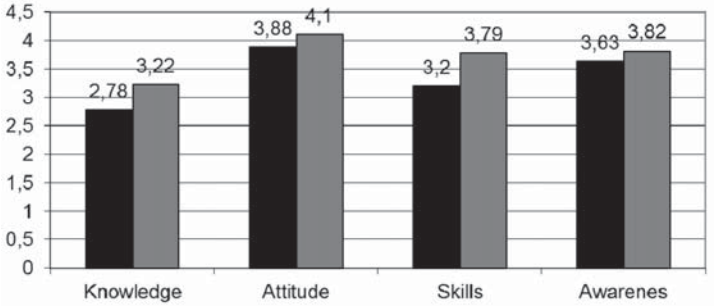
Research questions are formulated as follows:

1. Was ICC developed in English language student teachers during the course *Intercultural Communicative Competence*?
2. If yes, in which dimensions and to what extent?

A data collection instrument YOGA Form[1] modified for the purpose of the course with the permission of its author A. Fantini from the University of Vermont, USA, was used to collect the research data. The questionnaire was chosen for two reasons. Firstly, it is a widely used and verified instrument, secondly, it captures the four ICC dimension in the same division as the outcomes of our analysis, i.e. our ICC model and course aims. The questionnaire uses a Likert scale 0–5, where 5 has the highest value.

1 The original YOGA Form can be viewed at: http://www.sit.edu/graduate/7803.cfm.

To answer the posed research questions, i.e. if students' ICC developed, in which dimensions and to what extent, gained data will be presented. It is evident from the graph that the students' ICC in its individual dimensions developed from the beginning (black columns) to the end (grey columns) of the semester. The numbers in the graph represent the arithmetic means counted from the Likert scale values for the whole study groups (18 students).



Detailed statistical data are further presented in table 2. Just as in the graph above the arithmetic means representing the ICC dimensions development are presented. It is evident that the positive development occurred in all the dimensions, however, the question to what extent were the individual dimensions developed remains. To answer whether the development of individual ICC dimensions is or is not statistically significant, a paired t-test was used and its outcomes, i.e. the *p* value compared to the required level of significance *alfa* 0.05 or 0.01 while $p < alfa$. It may be claimed that the underlined dimensions in table 2 were developed significantly.

ICC dimensions	**Knowledge** Beg	— End	**Attitudes** Beg	— End	**Skills** Beg	— End	**Awareness** Beg	— End
Arithmetic mean	2.78	3.22	3.88	4.10	3.20	3.79	3.63	3.82
T-test *p* value	0.001		0.07		0.006		0.08	
Cronbach alfa	0.864	0.861	0.917	0.880	0.833	0.933	0.953	0.947

Table 2

Finally a reliability of the questionnaire and its ICC dimensions were verified by Cronbach alfa where values higher than 0.70 prove the inner consistency and thus reliability of the questionnaire. The underlined values give evidence about the positive results.

Conclusions

To sum up, we are pleased to claim that students' ICC was developed during the course since we believe that teachers themselves should possess a certain level of ICC in order to become its good mediators in their future teaching careers. Teachers often fear to teach culture because they don't know enough about it. But the objectives to be achieved in cross-cultural understanding involve processes rather than facts. Teachers' role is not to present information or amazing facts, but to teach how to understand, gain and make sense out of the facts and the target culture members.

The research results show that ICC development in the context of formal education is possible, although significant differences among various ICC dimensions vary. The objective of ICC evolvement at schools should be at least to set this developmental process off.

References:

1. Bennet Janet M. Cultural Marginality: Identity Issues in Intercultural Teaching. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.
2. Byram Michael. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.
3. Deardorff Darla K. Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), The SAGE Handbook of intercultural competence (2–52). USA: Sage Publications, Inc., 2009.
4. Fantini Alvino E. About Intercultural Communicative Competence, 2001. http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf.
5. Kostková Klára. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: MuniPress, 2012.
6. Leeman Yvonne, Ledoux Guuske Teachers on intercultural education. In Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 11. Taylor & Francis, 2005.

Новые технологии в обучении английскому языку для специальных целей: современные тенденции и модели

Н. Н. Удина

Российский университет дружбы народов

Аннотация

В статье дается обзор современных тенденций и моделей преподавания LSP/ESP, приводятся теоретические основания и принципы модели сетевой инкультурации в формировании компетенций профессиональной коммуникации и семиотической при обучении английскому языку студентов юридических факультетов. Данная

модель основывается на использовании новых технологий при взаимодействии с профессиональными и студенческими ассоциациями интернет-сообществами и процессах интернализации языкового, культурного и других семиотических кодов и способов коммуникации.

Ключевые слова: LSP; ESP; профессиональная коммуникация, жанры, сетевое сообщество, модель сетевой инкультурации, семиотическая компетенция

В настоящее время обучение иностранному языку в неязыковом вузе часто позиционируется как обучение иностранному языку для специальных целей, возрастает роль иностранных языков в приобретении специальных знаний и достижении профессиональных целей.

Основы обучения языку для специальных целей начали разрабатываться в 1960-е годы в рамках коммуникативного подхода, в котором особое внимание уделялось коммуникативной функции языка и особенностям дискурса.

Обучении английскому языку для специальных целей (ESP), которое занимает ведущее положение в международном направлении обучения языку для специальных целей (LSP), выделяют два основных подхода — обучение языку для профессиональных целей и обучение языку для академических целей [John, 1991]. Оно прошло несколько этапов развития от уровня предложений до использования положений психолингвистики и других наук и является междисциплинарным на современном этапе. Это направление становится всё более востребованным в обучении иностранным языкам.

Основными темами исследований LSP традиционно являлись особенности терминологии и жанров, в настоящее время они включают такие направления как социолингвистика, социология, психология и проблемы коммуникации.

Актуальные тенденции в обучении LSP/ESP отражают изменение роли преподавателя и студента в учебном процессе, в котором «learning-centered approach» дополняется новыми направлениями с использованием компьютерных технологий таких как, «computer-assisted language learning» и «network-based language teaching» и их роли в обеспечении автономности обучения [Arno-Macia, 2011], пересматривается само понятие «специальные цели», при этом отмечается его размытость и неопределенность [Huckin , 2003].

Проблема специфики целей имеет непосредственное отношение к российским вузам, т.к. это понятие ещё более неопределенно, чем в тех странах, где иностранный язык изучают, как второй язык, где разделение на профессиональные и академические цели были выражены достаточно конкретно.

В российских неязыковых вузах прослеживается тенденция обучения иностранному языку как профессионально ориентированному, однако, по существу оно должно объединять академические и профессиональные цели. Изучение иностранного языка должно быть направлено на приобретение как специализированных, так и научных знаний, на изучение особенностей профессиональной и научной коммуникации. Интеграция науки и образования является одним из стратегических направлений развития современного общества.

Не утрачивает своей актуальности необходимость изучения особенностей языка специальности и профессиональной коммуникации.

Профессиональная коммуникация основывается на использовании специализированных жанров. Появление новых технологий вносит изменения в уже существующие жанры и создает гибридные или новые, такие как блоги, электронный журнал, веб-страницы и др., изменяются способы создания и функции жанров, появляется понятие совместного авторство (collaborative authoring) [Rowley-Joliver, Campagna, 2011]. На необходимость критического анализа жанра, в котором ставятся задачи исследования возможностей и влияния технологий в профессиональной сфере, и использования языка для достижения профессиональных целей указывает в своих работах Bhatia V. K. Он утверждает, что эти изменения должны быть отражены в теории жанров [Bhatia V. K. 2004, 2008].

Другая область в развитии LSP, которая вызывает много дискуссий, это социокультурный аспект коммуникации в информационной среде.

Существует мнение, что обучение языку для специальных целей необходимо рассматривать как коммуникацию для специальных целей (Communication for Specific Purposes — CSP), в которой необходимо исследовать социальный аспект коммуникации и социально-конструктивистские перспективы культуры [Engberg, Petersen, 2011].

Модель автономного обучения в условиях развития общества, основанного на знаниях, и системы непрерывного образования получает все большее распространение в системе высшего образования.

Современные технологии открывают доступ к различным языковым курсам, разрабатываются платформы, предоставляющие учебные программы и материалы для обучения иностранным языкам. Принцип автономности в обучении предоставляет большую самостоятельность и свободу в организации образовательного процесса, тем не менее, он должен регулироваться и контролироваться преподавателем, быть целенаправленным [Luzon, Gonzales, 2006].

Новые технологии влияют на развитие общества и культуры, изменяют контекст и методы обучения. Происходит формирование интеллектуального ландшафта, функционирование которого осуществляется на различных уровнях социальной системы [Василькова, Басов, 2011]. Мы являемся свидетелями и участниками становления

сетевого сообщества, развивается теория сетевого общества [Dijk van, 2006, Castells, 2000]. Van Dijk характеризует сетевое общество как форму общества в котором личное взаимодействие заменяется или дополняется взаимодействием в сети. Существует мнение, что взаимодействие в сети более простое, демократичное, децентрализованное и т. д. Но, несмотря на то, что процессы взаимодействия в сети лишены бюрократических барьеров и централизованной координации, они остаются организованными, контролируемыми и сложными, использующими различные виды информации аудио, видео и различные коды: социальные, языковые, культурные и другие [Dijk, 2006, с. 37].

В период глобализации и информатизации общества адаптивная и стабилизирующая функции культуры проявляются в инновационных процессах и сохранении целостности и преемственности сложившихся культурных систем.

Известно, что процессы аккультурации играют важную роль в обучении иностранным языкам, что было практически подтверждено использованием модели аккультурации Дж. Шумана [Schumann, 1978]. S. Krashen в своей теории Second language acquisition также указывает, что лингвистические знания сами по себе не являются достаточными в освоении иностранного языка [Krashen, 1981].

Предлагаемая концепция модели сетевой инкультурации отражает основные факторы, воздействующие на процесс усвоения иностранного языка при взаимодействии с новой информационной и культурной средой и роль процессов инкультурации.

Понятие сетевой инкультурации в контексте обучения иностранному языку представляет собой процессы интернализации языковых, социальных и культурных семиотических кодов, способов коммуникации в процессе использования информационных ресурсов и коммуникации с определенным сетевым профессиональным сообществом.

Результатом усвоения языковых и других кодов и способов коммуникации является генерирование различных видов знаний — специализированных, языковых и мета-когнитивных, которые необходимы для развития компетенций общения на иностранном языке в профессиональной среде.

Основными компонентами модели сетевой инкультурации являются факторы, влияющие на процесс усвоения иностранного языка, к ним относятся социальные — адаптация к профессиональной и культурной среде и освоение сетевого пространства; психологические — отсутствие культурного и языкового шока, мотивация; информационный фактор — информационные каналы мультимедиа, способы и формы предоставления информации в сети, семиотический фактор — усвоение семиотических кодов.

Взаимодействие между знаками и различными знаковыми системами — это сложные процессы, их освоение становится одним из важных принципов образовательного процесса. Семиотический подход в образовании может иметь разную направленность, при этом необходимо учитывать, что разные профессиональные сферы имеют свои семиотические практики и семиотические модели [Удина, 2012].

P. G. James [James, 2003] выделяет следующие принципы, которые по его мнению могут эффективно воздействовать на учебный процесс. Это семиотический принцип (изучение и понимание взаимодействия между различными знаковыми системами), освоение семиотических доменов (слов, изображений, символов) как сложных систем и развитие критического мышления о взаимоотношении семиотических доменов.

Проблемы семиотической грамотности становятся актуальными в аспекте взаимодействия культур в информационном обществе, в котором новые информационные технологии позволяют интегрировать различные семиотические системы.

Использование модели сетевой инкультурации в рамках обучения иностранному языку специальности создает чувство сопричастности будущего специалиста к определенному сообществу, не испытывая при этом культурного или языкового шока. Учебный контекст оказывается максимально приближенным к реальной ситуации, при этом «взгляд со стороны» позволяет воспринимать, анализировать, сравнивать, делать выводы о проблемах, событиях и т.д. Данный подход позволяет также расширить тематику учебников, которая часто ограничена объемом печатных листов.

Для реализации модели сетевой инкультурации преподавателю необходимо разработать стратегию её интеграции в учебный процесс, систематизировать выбор материалов в соответствии с уровнем и целями обучаемых, и разработать комплексы заданий, которые могут включать как традиционные, так и новые, быть экспериментальными и творческими.

Список литературы:

1. Василькова В. В., Басов Н. В. Интеллектуальный ландшафт: самоорганизация знания в сетевых коммуникативных системах//Синергетическая парадигма: Синергетика инновационной сложности. М.: Прогресс-Традиция, 2011. С. 127–148.
2. Удина Н. Н. Модель сетевой инкультурации: развитие семиотической компетенции. Вестник МГЛУ Московского государственного лингвистического университета. Выпуск № 27 (660). М.: изд-во МГЛУ, 2012. С. 156–162.
3. Arno-Macia E. Approaches to Infromation Technology from an LSP Perspective: Challenges and Opportunities in the New European Context.//Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceedings of TISLID'10. Madrid: Univercidad Nacional de Educacion a Distancia, 2011. P. 23–40

4. Bhatia V. K. Words of Written Discourse: A Genre-Based View. London, New York: Continuum. 2004. 215 p.
5. Bhatia V. K. Towards Critical Genre Analysis// Advances in Discourse Studies. Eds. V. K. Bhatia, J. Flowerdew, & R. Jones. London: Routledge. 2008. P. 166–177.
6. Castells M. The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol.1 Oxford: Blackwell Publishers. 2000. 594 p.
7. Dijk van J., The Network Society. 2nd edition. London: Sage Publications. 2006. 292 p.
8. Engberg J., Petersen M. Aims and Methods in LSP Research — Current Trends// Engberg J., Petersen M. Eds. Current trends in LSP Research. Linguistic Insights: Studies in Language and Communication. Bern, Berlin: Peter Lang 2011, P. 9–19
9. Huckin T. N. Specificity in LSP. Iberica, 2003. P. 3–17. URL: http://www.aelfe.org/?s=revista&veure=5
10. James P. G. What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. New York : Palgrave Macmillan, 2003. 240 p.
11. John A. English for specific purposes (ESP): Its history and Contributions//Ed. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language.Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991. P. 67–77.
12. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981. P. 19–39
13. Luzon M. J., Gonzales M. I. Using the Internet to Promote Autonomous Learning in ESP// Information Technology in Languages for Specific Purposes. New York: Springer , 2006. P. 177–190.
14. Rowley-Joliver E. Campagna S. From print to web 2.0: The changing face of discourse for special purposes// LSP journal: Professional Communication. Knowledge Management. Cognition № 2 2011 Electronic journal — URL: http://lsp.cbs.dk P. 44–50.
15. Schumann J. H. The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In R. C. Gingras Ed., Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 28–50.

Сведения об авторе: Наталья Николаевна Удина, доц. каф. иностранных языков юридического факультета Российского университета дружбы народов, e-mail: udinann@gmail.com

NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING LSP: CURRENT TRENDS AND MODELS

Natalia N. Udina

Associate Professor, Foreign Languages Department, Law Faculty of Peoples' Friendship University of Russia, email: udinann@gmail.com

Abstract

The article deals with the use of new technologies in teaching LSP/ESP, current ESP models and trends are outlined. The theoretical background

and principles of elaborating the net enculturation model and its use in developing professional communication and semiotic competences of law students are introduced. The model relies on the process of internalization of language, cultural and other semiotic codes while interacting with professional internet communities.

Key words: LSP; ESP; professional communication; genres; network society; network enculturation model; semiotic competence

References:

1. Vasilkova V. V., Basov N. V. (2012) The Intellectual Landscape: Self-organizing of Knowledge in Network Communicative Structures. Synergetics Paradigm: Synergetics of Innovative Complexity. 127–148.
2. Udina N. N. (2012) Network Enculturation Model: Developing Semiotic Competence in Teaching Foreign Languages. *Vestnik MSLU* 27 (660). 156–162.
3. Arno-Macia E. (2011) Approaches to Infromation Technology from an LSP Perspective: Challenges and Opportunities in the New European Context. Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceedings of TISLID'10. 23–40.
4. Bhatia V. K. (2004) Words of Written Discourse: A Genre-Based View.
5. Bhatia V. K. (2008)Towards Critical Genre Analysis// Advances in Discourse Studies. Eds. V. K. Bhatia, J. Flowerdew, & R. Jones. 166–177.
6. Castells M. (2000) The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. 1.
7. Dijk van J. (2006) The Network Society. 2nd edition.
8. Engberg J., Petresen M. (2011) Aims and Methods in LSP Research — Current Trends//Engberg J., Petresen M. Eds. Current trends in LSP Research. Linguistic Insights: Studies in Language and Communication. 9–19.
9. Huckin T. N. Specificity in LSP. Iberica, 2003. 3–17 http://www.aelfe.org/?s=revista&veure=5 .
10. James P. G.[James P. (2003) What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy.
11. John A. (1991) English for specific purposes (ESP): Its history and Contributions. Ed. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language. 67–77.
12. Krashen S. (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning. 19–39.
13. Luzon M. J., Gonzales M. I.(2006) Using the Internet to Promote Autonomous Learning in ESP// Information Technology in Languages for Specific Purposes. 177–190.
14. Rowley-Joliver E. Campagna S. (2011) From print to web 2.0: The changing face of discourse for special purposes. LSP journal: Professional Communication. Knowledge Management. Cognition (2). 44–50.
15. Schumann J. H. (1978) The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. R. C. Gingras Ed., Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. 28–50.

Принципы профессиональной лингводидактики в действии

М. А. Богатырёва
Академиия труда и социальных отношений

Аннотация
В работе рассмотрены вопросы реализации принципов профессиональной лингводидактики: ориентации на интересы развития личности и междисциплинарности. Данные принципы предполагают обогащение концептосферы студентов и системы их ценностных ориентиров, выраженных в языке. Для самоактуализации личности студента необходимо создание в вузе обучающей среды, вооружающей его способами адаптации к новым реалиям, самообразования «через всю жизнь».

Ключевые слова*:* принципы междисциплинарности и гуманизации, обогащение концептосферы и аксиосферы, самоактуализация, обучающая среда

Мы всё реже задумываемся над тем, что почти целое столетие отечественное высшее профессиональное образование (ВПО) развивалось под лозунгом организованного упрощения культуры, при котором образование и воспитание подменялись узкой направленностью обучения, сопровождаясь отчуждением гуманитарных знаний от личности и национальной истории, девальвацией гражданских чувств и патриотических настроений. Кто же нам нужен «на выходе»? Интеллигентный человек, многогранная личность или узкий специалист, отбросивший гуманистические идеалы? По-видимому, без усиления гуманитарного крыла образования невозможно прорваться к рубежам культурного возрождения.

Субъект культуры, в котором укоренено чувство ответственности перед историей и людьми, не может быть безнравственным и неумным, не патриотом или плохим работником — будь то PR-менеджер или математик, инженер или химик, технолог или экономист-международник. Процесс овладения иностранным языком (ИЯ) будущими специалистами представляет собой аксиологическую категорию и считается в современном поликультурном обществе государственной, личной и общественной ценностью, поскольку предполагает движение к истине через постижение научных картин мира, гуманизацию и рефлексию — овладение универсальными способами самопознания.

Тенденции конструктивных обновлений в XXI веке проявляются в политических решениях государства и направлены на

— поддержание устойчивости ВПО,
— возрождение университетского образования в той мере, в какой оно определяет судьбу России,
— развитие инновационности, маневренности и самодостаточности лингвообразования как социального института,
— реализацию практико-ориентированного подхода, основанного на компетенции.

При этом ведущими принципами государственной политики становятся *фундаментализация, ориентация на интересы развития личности, гуманизация*[1]. Фундаментализация ВПО предполагает установление *межпредметных связей, интеграцию естественно-научного и гуманитарного знания*. Гуманитарно-аксиологический принцип направлен на то, чтобы стимулировать процесс социализации личности и, тем самым, объединить новые болонские идеи с российскими гуманитарными традициями.

Реализация этих взаимодополняющих принципов служит пропуском в «общество знаний», через 1) обогащение концептосферы выпускника путём стирания граней между дисциплинами предметного цикла и обретения профессиональных и научных картин мира с помощью ИЯ; 2) изучение способов деятельности и ценностей, сочетающих в себе лучшие образцы общечеловеческих идеалов с национальным историко-культурным наследием. Рассмотрим, как эти принципы работают на практике.

1. Ориентация на рынок труда обязывает составителей Рабочих программ обратиться, прежде всего, к паспорту специальности, чтобы увязать предметное содержание дисциплины «Иностранный язык» с профессиональными компетенциями, профилем выпускника вуза. Ведь в оценке работодателя играет роль фактор знания производства, которым обладает не каждый преподаватель ИЯ. Скажем, специальность бакалавра-технолога «Менеджмент технологических инноваций» связана с управлением сложными технологическими процессами в промышленности. Велением времени становится применение компьютерных технологий, знаний о выводе систем из кризисных ситуаций, сведений о нормах деловой коммуникации в международных Интернет сообществах. Соответственно, курс ESP — «Английский язык для специальных целей» предусматривает построение комплекса дискретных циклов-модулей на базе разделов, отражающих современное языко-

1 1 сентября 2013 г. вступил в силу Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Источник: «Российская газета».

вое сознание специалистов-носителей языка: “Technical English”, “Management”, “English for computer users.” Путём взаимодействия информационной и дискурсивной форм деятельности на занятиях ИЯ обеспечивается переход от репродуктивной модели организации лингвообразовательного процесса к проблемно-ориентированной, позволяющей уйти от узко прагматических знаний.

На занятиях ИЯ преподаватель ставит перед студентами задачу поиска в Интернете, обработки, обсуждения и продуцирования найденных материалов в электронном сопровождении. Роль концептов в развитии когнитивного потенциала личности трудно переоценить. Объединяя информацию из нескольких различных доменов, они формируют речь, актуализируют смыслы в ответах на вопросы другого субъекта и, тем самым, порождают диспут [Прохоров, 2009, с. 31]. Скажем, в ходе работы над проектом «Защита окружающей среды» важно суммировать сведения, касающиеся экономики (рентабельность построения очистительных сооружений), физики (поиск возможных путей сокращения эмиссии углекислого газа), использовать функциональную лексику для правильного оформления научного доклада, применить технологии создания компьютерной анимации. При этом студенты факультета журналистики получают установку написать для журнала статью «на злобу дня», чтобы привлечь к проблеме внимание читателей, вызвать общественный резонанс.

И наоборот, когда обучение ИЯ ведётся в узких предметных областях и междисциплинарные связи минимизированы, то вместо целостной концептуальной картины мира у индивида возникают фрагментарные бессистемные знания, которые не соотносятся с реальной окружающей средой.

2. Следует заметить, что, в отличие от предыдущих стандартов, ФГОС-3 предполагают оценку специалистов как с функциональной точки зрения, так и под углом их надпредметных умений. Это означает, что решение профессиональных задач достигается не только с помощью ЗУНов и знаково-символической системы ИЯ, но и благодаря личным качествам и ценностной ориентации выпускников, владению ими способами самопознания: готовности к восприятию, обобщению и анализу информации; к постановке цели и выбору пути её достижения; к аргументированному и логичному построению устной и письменной речи и др. С другой стороны, чтобы студент был способен интегрировать смежные со своей специальностью научные области, от него требуется осознанный выбор объекта изучения, адаптивность, критическое восприятие информации, мотивация учебных действий и самоотдача.

Подчеркнём, что *ПИК — категория интегративная.* В развитии ПИК, помимо лингвистического компонента и большого объёма профильно-значимых междисциплинарных знаний, составляющих

концептосферу современного специалиста, принимает участие и его аксиосфера — система ценностных ориентиров, личностных качеств, пропущенных через индивидуальное сознание и выраженных в языке; глобальное мышление выпускника вуза; опыт, накопленный им в ходе социокультурной адаптации.

ПИК — категория ситуативная, поскольку именно ситуация задаёт целостный контекст деятельности специалиста, траекторию междисциплинарного и аксиологического развития личности, которые связаны с её эмоциональным состоянием, обретением ценностей духовной и культурной консолидации общества, опыта социального партнёрства. Профессиональный контекст рассматривается в науке как «система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности субъекта, которая придаёт смысл и значение ситуации, <…> влияет на её преобразование и способствует смене состояний личности, развитию её познавательной самостоятельности в многоуровневой образовательной системе» [Вербицкий, 2004, с. 72–73].

В таком случае, краеугольный камень профессиональной подготовки специалиста нам видится в *его способности соотносить профессиональный тезаурус (языковые средства) с социально-поведенческим контекстом ситуаций межкультурного взаимодействия, руководствуясь как познавательными мотивами непрерывного присвоения содержательной информации, так и собственными ценностными приоритетами, вытекающими из нравственности, ответственности, самодисциплины.*

В своей работе на примере моделирования сфер деятельности дипломатического работника [Богатырёва, 1998, с. 215–231] мы показали, что именно каталог ситуаций и программ их развёртывания служит стимулом к построению аутентичного профессионального взаимодействия. Вместе с тем, фиксация новой структуры требует дополнить структуру ПИК, *установив связи между этапами достижений студента (вертикальные уровни ПИК) и линейными, горизонтальными единицами в виде мониторинга учебных показателей.*

В арсенале выпускника хранятся такие речевые продукты, как диплом на ИЯ, статьи, выступления на конференциях, видео игры, разбор мини-кейсов и цифровые фотографии. Но каким образом измерить другой аспект ПИК — качество владения поведенческими навыками, социокультурными стереотипами общения, принятыми в инофонном социуме? Номенклатура технологий контроля качества освоения ПИК должна, безусловно, развиваться. Вместо заранее подготовленных презентаций, студентов необходимо поощрять к деятельности, к участию в незакреплённых в языковой практике нестандартных ситуациях. Это требует создания контекстов, требующих от выпускника принятия сиюминутных решений, где в полной мере проявляется опыт аксиологического развития личности, диапазон её устремлений, мотивов и амбиций.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что установление структуры ПИК на теоретическом уровне требует от исследователей учёта принципов профессиональной лингводидактики *как средства идентификации качества обучения ИЯ*. Соответственно, идея модернизации обучающей среды в высшей школе состоит в том, чтобы создать аксиологически значимую, деятельностную среду, опосредующую самоактуализацию личности студента, его профессиональное самосознание — среду, до зубов вооружающую студента способами адаптации к новым реалиям и познания ценностно-окрашенных картин мира, устранения разного рода социальных помех и непрерывного самообразования «через всю жизнь».

Очевидно, нам предстоит борьба с контркультурой, противостояние деструктивной пропаганде и социальной агрессии в информационном пространстве. Существенную роль в этом играет преодоление изолированности студентов (присущей дистанционному обучению ИЯ), контроль над их свободным «плаванием» в море электронных текстов. Здесь приоритет отдаётся умению преподавателя диверсифицировать формы коммуникативного воздействия на студентов, устранять однообразие и шаблоны в своей работе. Ведь всем нам хорошо известно, что путь к сердцу студентов пролегает через опыт и энергию педагога, которые должны мотивировать и вдохновлять их!

Список литературы:

1. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 176 с.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
3. Богатырёва М. *А.* Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника (английский язык, неязыковой вуз): Дис. … канд. пед. наук. МГПИИЯ. М., 1998. 280 с.

Сведения об авторе: Марина Александровна Богатырёва, к.п.н., профессор, Академиия труда и социальных отношений, e-mail: bogatyreova@mail.ru

PRINCIPLES OF PROFESSIONAL LINGUODIDACTICS IN PRACTICE

Dr. Marina A. Bogatyreova

Prof., Academy of Labour and Social Relations, e-mail: bogatyreova@mail.ru

Abstract

The article deals with the importance of putting into practice interdisciplinary and humanistic principles of professional linguodidactics. The

principles suggest the enrichment of students' conceptual sphere and their system of values expressed through a language. That brings about the creation of lifelike contexts for students to be aware of how to get adapted to new realities and remain skilful in their careers.

Key words: interdisciplinary and humanistic principles, the enrichment of students' conceptual sphere and their system of values, self-adaptation, creation of lifelike contexts

References:

1. Prokhorov Iu.E. V poiskakh kontsepta / Iu.E. Prokhorov. 2-e izd. M.: Flinta: Nauka, 2009. 176 s.
2. Verbitskii A. A. Kompetentnostnyi podkhod i teoriia kontekstnogo obucheniia. M.: Its PKPS, 2004. 84 s.
3. Bogatyreva M. A. Sotsiokul'turnyi component soderzhaniia professional'no-orientirovannogo uchebnika (angliiskii iazyk, neiazykovoi vuz): Dis. … kand. Ped. Nauk. MGPIIIa. M., 1998. 280 s.

Необходимость и достаточность в преподавании LSP

Т. Н. Омельяненко
Московский государственный машиностроительный институт (МАМИ)

Аннотация

В статье рассматривается инвариантность языка для специальных целей (LSP) как совокупность лингвистического, профессионального и практического компонентов, которая дает возможность оптимизировать обучение иностранному языку как в структурном плане, гибко меняя соотношение аспектов преподавания и экономя учебное время, так и в содержательном плане, ориентируя обучение на конкретные профессиональные нужды. Обучение LSP — это не только усвоение терминологии, но и выявление номенклатуры типичных профессиональных ситуаций общения, которые могут быть сходными для различных специальностей. Это даст возможность отобрать универсальный, необходимый и достаточный материал для преподавания LSP.

Ключевые слова: язык для специальных целей (LSP), оптимизация обучения, совокупность компонентов, инвариантность

Сейчас в России сложилась ситуация, когда высшей школе приходится приспосабливать свой рынок образовательных услуг под изменившийся спрос. Ориентируя коммуникативные методики на обучаемых и их профессиональные потребности, высшая школа должна предложить новый продукт, имеющий высокий спрос — Language for Special Purposes (LSP). Можно по-разному называть его: специальный язык, деловой язык, профессиональный язык, язык делового общения, язык специальности и т.д. Можно спорить о правильности терминов, но суть и значение этого нового продукта остается неизменной — он должен обеспечивать возможность процесса взаимодействия деловых партнеров, направленного на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности. [Сергеичев, 2001 с. 77]

Чтобы исполнить свое назначение, LSP должен содержать в себе с одной стороны универсальные коммуникативные модели «делового языка», а с другой — концептуально отражать соответствующую область знания, закрепленную в терминологии и в специальных текстах. «Деловой язык» требуется во всех специальностях, ориентированных на международное общение, и нельзя его противопоставлять языку специальности.

LSP каждой профессиональной сферы следует рассматривать как единство трех компонентов: лингвистического (общеязыкового), профессионального и практического (делового) с соответствующими компетенциями, реализующимися на определённом учебном материале. Этот набор компонентов характерен для любого LSP, меняется лишь их «удельный вес» и соотношение между ними в зависимости от сферы и целей коммуникации: для фундаментальных наук и исследовательской деятельности наиболее значимым является профессиональный компонент, а для прикладных наук и социально-сервисной сферы — практический. Общеязыковой компонент является основообразующим для любого LSP.

Лингвистический компонент является наиболее универсальным и важнейшим на первом этапе обучения LSP, поскольку именно он составляет ту общеязыковую базу, на которой и существует специальный язык. Недостаточная лексическая и грамматическая база может затруднить общение и восприятие специальных профессиональных текстов в любой области знания.

Профессиональный компонент LSP — это самая индивидуальная его часть, энциклопедическая, составляющая концептуальную систему профессиональной сферы и отражающаяся в языке через систему терминов. Этот компонент является отличительным признаком LSP, его «визитной карточкой» и требует наличия знаний по специальности.

Обучение этому компоненту связано с рядом проблем: недостаточное количество академических часов, отведенных в вузах на

изучение иностранного языка (только 1 и 2 курс), отсутствие профессиональных фоновых знаний (специализация начинается только с 3 курса). Часто обучение сводится просто к изучению основной терминологии без глубокого проникновения в концептуальную суть, и в результате невозможно осуществлять межкультурное профессиональное общение на хорошем уровне. В этой ситуации очень важны содержание профессионального компонента и способы его реализации в обучении.

Оптимизация содержания состоит в определении оптимального объема профессионально ориентированного материала и логики его подачи. Основной единицей материала для обучения является текст, который в сочетании с методически продуманной системой упражнений позволяет обеспечить усвоение терминологической лексики и грамматических структур специального текста. Именно текст является наилучшим источником ознакомления специалистов с зарубежным опытом в любой профессиональной сфере.

При отборе текстов необходимо учитывать их аутентичность, новизну, информационную значимость. Очень важными критериями отбора учебных текстов являются их преемственность и логическая взаимосвязь, позволяющая сформировать концептуальную картину данной профессиональной области. Тексты по специальности должны дополняться комментирующими текстами, несущими информацию, выводящую обучаемых на современные актуальные проблемы.

Именно современная информация и актуальные профессиональные проблемы создают все многообразие конкретных типичных ситуаций профессионального общения, которые «обслуживаются» так называемым деловым языком, составляющим практический компонент LSP. Этот компонент наиболее клишированн и универсален, и именно в отношении него можно говорить о некоторой инвариантности LSP разных профессиональных сфер.

Определение номенклатуры типичных профессиональных ситуаций — сложная задача, т.к., с одной стороны, число возможных сценариев практически бесконечно, и предусмотреть их в полном объеме вряд ли возможно, но, с другой стороны, их ярко выраженная практическая направленность дает возможность свести их к определённым группам ситуаций, характерным для нескольких специальностей.

Наиболее распространенными ситуациями профессионального общения являются следующие: деловая беседа (в том числе по телефону), переговоры или торги (с последующим заключением контракта), презентация или публичное выступление, деловая переписка, совещания, связанные с внутренней коммуникацией на предприятии.

Однако не все ситуации реализуются в общении на иностранном языке. Например, ситуации, связанные с внутренней коммуникацией на российском предприятии и с внутренними проблемами своей

страны, вряд ли потребуют оформления на иностранном языке. Это значит, что при определении номенклатуры ситуаций, включаемых в учебный материал, следует учитывать пригодность, обоснованность и частотность каждой ситуации с точки зрения использования иностранного языка.

При организации обучения LSP нельзя не учитывать соотношение форм профессионального общения между собой. Так, функционально ориентированные сферы бизнеса, экономики, совместного производства, торговли характеризуются большей потребностью в устной коммуникации, тогда как в более наукоемких профессиональных сферах, таких как точные, естественные науки, медицина, юриспруденция и т.д., важное значение имеют письменная коммуникация и публичные выступления.

И все же есть основания говорить об инвариантности практического компонента LSP, которая проявляется в том, что как по форме, так и по тематике многие ситуации общения разных профессиональных сфер совпадают. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, почти любая профессиональная область в конечном счете имеет практическую ориентированность, особенно сейчас в рыночных условиях, и эта часть как раз и отражается в LSP. Во-вторых, некоторые разновидности языка делового общения все больше используются за пределами конкретных профессиональных сфер и приобретают междисциплинарный характер. В-третьих, имеется необходимый набор ситуаций, который и составляет само общение вообще и профессиональное в частности: разговор (этикетные формулы), переписка (деловая в том числе), работа с документами.

Рассмотрим содержание практического компонента LSP с точки зрения тематики ситуаций профессионального общения в различных областях:

юридическая	**производственная**	**медицинская**
тексты закон	служеб.инструкции	статьи аннотации
документы	документы	документы
контракты	контракты	договоры/контракты
дел. переписка	дел. переписка	дел. переписка
тел. разговор	тел. разговор	тел. разговор
конференции	совещания	конференции
	презентации	презентации
	переговоры	переговоры
	управление	управление

Сравнивая номенклатуру и содержание ситуаций профессионального общения, нетрудно заметить, что между LSP разных областей больше сходства, чем различий, и имеется определенный набор ситуаций, которые является в какой-то мере универсальным. Инвариантность особенно заметна и значима в практическом компоненте LSP, но это не значит, что она отсутствует в лингвистическом и профессиональном компонентах.

Если рассматривать структуру процесса обучения как гибкий набор компонентов, то её оптимизация может быть достигнута путем обоснованного изменения соотношения, значимости и сочетаемости аспектов преподавания: лингвистический + профессиональный, лингвистический + практический, профессиональный + практический. Это позволит избежать излишней повторяемости в условиях нехватки учебных часов. Не следует также забывать, что при любом сочетании компонентов необходимым условием успешности коммуникации является преодоление культурного барьера. [Тер-Минасова, 2000, с. 68]

Что же касается оптимизации ориентированности на профессиональные нужды, то представляется перспективным уход от узкой специализации преподавания в пользу разумной универсальности в пределах данной профессиональной сферы, поскольку во время обучения иностранному языку, т.е. на 1 и 2 курсе, еще не совсем ясно, как будут профессионально востребованы будущие специалисты. Излишне узкая направленность обучения может ухудшить их карьерные возможности.

Таким образом, достаточно широкая изученность специальных языков разных профессиональных сфер дает возможность говорить о том, что различные LSP инвариантны, т.е. универсальны по своей структуре, представляя собой единство трех компонентов: лингвистического, профессионального и практического, соотношение и значимость которых зависит от референтной отнесенности. Инвариантность LSP дает возможность оптимизировать обучение иностранному языку как в структурном плане, гибко меняя соотношение аспектов преподавания и экономя учебное время, так и в содержательном плане, ориентируя обучение на конкретные профессиональные нужды. Обоснованное и разумное использование универсальных и индивидуальных компонентов LSP позволяет более четко планировать учебный процесс и прицельно работать на карьерную перспективу.

Список литературы:

1. К. В. Сергеичев. Французский язык делового общения: некоторые аспекты преподавания.// Разновидности дискурса и обучение специальным языкам, вып. 458. — Изд-во МГЛУ, 2001. — с.77–86.
2. С. Г. Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация. Изд-во М., 2000, изд-во SLOVO. 261 с.

Сведения об авторе: Татьяна Николаевна Омельяненко, к.ф.н., доцент, Московский государственный машиностроительный институт (МАМИ), e-mail: omelia-post@rambler.ru

NECESSITY AND SUFFICIENCY FACTORS IN LSP TEACHING

Dr. Tatiana N. Omelyanenko
Associate Professor, "MAMI" Moscow State Technical University, e-mail: omelia-post@rambler.ru

Abstract

The article deals with language for special purposes (LSP) as a combination of linguistic, professional and practical components. Language teaching optimization is possible through changing the interrelation of these components according to employers' demands.

This may result in saving study time and quality. Teaching LSP requires not only mastering professional or scientific terms but also identifying the range of typical communicative situations for different professional spheres, these situations being alike. Thus universal necessary and sufficient study material may be developed for LSP teaching.

Key words: language for special purposes (LSP), optimization of education, combination of components, invariance

References:

1. Sergeychev K. V. (2001). French for Business Communication: Some Aspects of Teaching. *Discourse Varieties and Teaching Special Languages, 458, 77–86.*
2. Ter-Minasova S. G. (2000). *Crosscultural Communication*. Moscow: SLOVO.

Культурология в преподавании политического английского

А. А. Джиоева
МГУ им. М. В. Ломоносова

Аннотация

Культурологические знания составляют существенный пласт в общем объеме знаний, необходимых для современного студента, живущего в эпоху глобализации и открытости границ. Они также отвечают требованиям к адекватной XXI веку коммуникации на иностранном языке, предполагающей не только владение грамматикой

и вокабуляром, составляющими вершину айсберга знаний обучающегося, но и всего подводного слоя этого айсберга, составляющего его силу и мощь. Именно культурологические знания и составляют этот подводный пласт.

Культурологическая информация включает все сведения о культуре, психологии, менталитете, истории страны изучаемого языка. В случае с политическим английским, культурологические данные охватывают политическую культуру главным образом Великобритании и США, а также остальных англоязычных государств. Предполагаемый курс политического английского сосредоточен на значимых политических явлениях и личностях Англии и Соединенных Штатов.

Уинстон Черчилль, Елизавета I, Мартин Лютер Кинг, Джон Кеннеди, Рональд Рейган и другие представлены в курсе как с точки зрения их личностных и политических характеристик, так и в плане риторических талантов последних. Курс знакомит студента-международника и политика со значимыми явлениями англо-саксонской политической жизни, имеющими также мировое воздействие — «Уотергейт», «Терроризм», «Большой Брат» и др.

Важной частью курса является изучение чисто языковых явлений, отражающих политическую деятельность — "Political Correctness", "Doublespeak" и др.

Вся тематика отрабатывается на базе четырех основных навыков владения языком: говорения, аудирования, чтения и письма. Акцент делается на говорении, а именно, на публичной речи, как навыке, наиболее востребованном для будущих политиков.

Ключевые слова: английский язык для политиков, культура, айсберговая идея обучения английскому, политическая риторика, ключевые политические проблемы, четыре основных навыка в изучении языка

Teaching English in Russian Universities has undergone drastic changes in the last decade. Compared to the way the language was taught in the Soviet Union the approach has changed radically. The main areas covered previously in teaching English were grammar and vocabulary, grammar-translation method being practically the only one applied in the language learning process. Students learned all the existing details about grammar structures called "For-to-Infinitive Constructions", "Complex Objects", "Subjective with the Infinitive Constructions", etc., etc. The result was students learned more about the grammar of the English language, the English language itself and teachers never realizing grammar (and moreover, information about grammar) was just a tool for acquiring the awareness and knowledge of English.

The same thing was with learning the vocabulary. Hundreds and hundreds of words (not collocations) were learned by heart and then checked

by the examiners. Most of the vocabulary was seldom used in real communication and very often the rarer the word was to be used the more knowledgeable about the language the learner was considered to be.

Grammar-translation method included long texts read and translated in oral and written forms.

All said above does not imply the English language teaching methods in previous Russia were wrong or inadequate. Not in the least. For those times they seemed to be the proper ones. Students were proficient in correct grammar, translation skills, knowledge of the English-language literature, etc., etc. What was lacking mostly was the communicative way of learning English.

Nowadays communicative approach to language learning is an absolute norm in teaching, both students and teachers realizing the main goal in learning process as communication in English -oral or written — and grammar, vocabulary, all the skills learned being aimed at that final goal.

Yet, globalization era in the world couldn't but affect the language learning methods in a more profound way.

The methodology of the author can be summarized briefly in "an iceberg idea of teaching a foreign language" where grammar and vocabulary are the tip of all of an iceberg, its visible part.

Yet, the bigger part of an iceberg, the one hidden under the water and giving strength and power to the iceberg is the most important one. And that hidden part in terms of language is the culture of the country and the people whose language is taught, culture implied in a wider sense, including mentality, psychology, cinematography, literature, traditions, etc., etc.

Only if that hidden part of the iceberg is covered and all the cultural information is acquired the language communication can be effective and adequate to the demands of the 21st century.

In the case of the LSP (Language for Specific Purposes) the hidden part comprises mostly information about the correlate area of knowledge, which means that with Political English the main accent is made on the political culture of the Anglo-Saxon nations.

Political English is mainly a new area of knowledge taught in Russian Universities. Moreover, political culture of Great Britain and the United States has thoroughly been ignored until recently. As both two countries have rich political culture, it is worth considering studying the area in a more profound way.

The issue becomes more urgent now that the Cold War finished and the Iron Curtain removed the relationships between the Anglo-Saxon states and Russia being on a brighter prospect.

Despite the present cool wind between Russia and the US, yet there is much more to be based on than before, and much more to build on and look forward to the future.

Dealing with the Anglo-Saxon political culture we need to mention both of the countries. Yet in the 20th and 21st centuries American political

culture seems to be more in the center of attention which can be determined with the US domination in political life of the world. It is the fact which explains much of the analysis of the American politicians, especially the most famous and the brightest ones.

Those analyzed in the course are John F. Kennedy, Martin Luther King, Ronald Reagan. Particular attention is given to Joh F. Kennedy, his famous speeches, such as "Inaugural Address", "American University Commencement Address", "Ich bin ein Berliner". The coverage includes Oliver Stone's film "JFK" which is a thought and discussion provoking material for students. Martin Luther King's "I Have a Dream Speech" is analyzed in details, both from the linguistic and rhetoric points of view, ending with the offer to the students to make their own political or non-political "I Have a Dream Speech".

Ronald Reagan's speech "Mr. Gorbachev, tear down this wall", is based on the topic "Divided Nations Disfigure the World: arguments and counter-arguments".

The Unit also includes writing task — a newspaper or a magazine article named "Talented actors make successful politicians".

The British politicians represented in this part of the course are Elizabeth I and Winston Churchill.

Elizabeth I origin, life and famous speech "I Have the Heart and Stomach of a King" are thoroughly dealt with. The unit ends with a video on Elizabeth II life and a suggested comparison-contrast essay "Elizabeth I and Elizabeth II".

Winston Churchill's unit includes study of the speech "I Have Nothing to Offer but Blood, Toil, Tears and Sweat" and finishes with debates "Politicians should not be rich: for and against".

All these units comprise the first part of the course named "Outstanding speeches and politicians".

The second part of the course is called "Hot issues in Politics". The problems covered here are "Terrorism", "Big Brother in Politics", "Dictators in Politics", "Watergate", "Image in Politics», «Business and Politics", "Globalization and Politics".

The unit "Terrorism" acquaints the students with main issues related to the topic, starting with the essence of terrorism and ending with various forms of the former.

Students are offered to prepare speeches on one of the 12 suggested issues: "Political Aspect of Terrorism", "Legal Aspects of Terrorism", "Psychological Aspects of Terrorism", "Religious aspects of Terrorism".

The discussion end with the debates on "Security versus Civil Liberty: for and against".

"Watergate" is another culturally related political issue. Mind-mapping of the topic is encouraged and lots of related vocabulary is studied in this unit. Students are given names of many other "gates" in politics and social

life and then they choose some three or four and tell the stories in detail (Billygate, Katrinagate, Lewinskygate, Chinagate, etc.).

"Big Brother" is another discussion-provoking cultural and political issue. Students learn about George Orwell and where the term originated from, learn a lot of vocabulary, including idioms, like Peeping Tom and Lady Godiva. The unit ends with writing a comparison-contrast essay on two contrasting politicians one of which is a Big Brother type.

"Business and Politics" unit dwells thoroughly on one of the key issues of lobbying, students learn the origin of the phenomenon and its cultural and political aspects. One of the important tasks related to the topic is debates on the issue "Lobbying is bribery only a legalized one: arguments and/or aounter-arguments".

The third part of the course is "Gender Issues in Politics". General and politically related aspects of the problem are thoroughly dealt with. Famous female political personalities of the past and present are discussed and learned.

More detailed attention is given to Margaret Thatcher, Condoleezza Rice and Hilary Clinton. Mrs. Thatcher's political leadership is thoroughly studied, including new vocabulary, associated with the premiership, like "dog-whistling politics" or "hat-trick in politics" and others. A documentary "Margaret Thatcher: the Downing Street Years" and an Oscar film "The Iron lady" their review and analysis are an essential part of the topic. The unit ends with a writing task — a project paper "Margaret Thatcher: a personal and political profile".

The fourth, the final part of the course is related to the linguistic aspects of political English. The main units are "English as a Global Language", "The Language of Doublespeak", "Political Correctness", "Body Language in Politics", "Language and Propaganda", etc. The most interesting tasks related to this unit are debates (e.g. "Chinese is a lingua franca of the future: arguments and counterarguments", "Charlie Chaplin is a Genius of Communication", "Political Correctness is Linguistic Mirage"), writing tasks like translating a famous fairy-tale into a politically correct version ("Sleeping Beauty and the Seven Dwarfs", "Cinderella", etc.), or writing a newspaper or a magazine article named "Hypocrisy is a political virtue" using the language of Doublespeak.

Besides give a culturally oriented political information the course guarantees lots of various activities, starting with brainstorming and mind-mapping, learning through collocations and idioms, and ending with writing or speaking tasks of essays, debates and public speeches. Lots of discussion and thought-provoking tasks are combined with more traditional translating and summary-making activities.

All in all, the course provides an active involvement of all the four main language learning skills — reading, listening, speaking and writing. The accent is made on speaking as the most essential for future politicians. Yet, other skills, especially writing, are paid due attention.

To sum up. A course of political English given in the book "Insights into Politics and the Language of Politics" is a culturally oriented course which gives a thorough and extensive view of the Anglo-Saxon political culture. Yet, as a language course-book it supplies a large amount of linguistic information on various aspects of Political English.

Сведения об авторе: Алеся Александровна Джиоева, профессор, д.ф.н. Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, e-mail: alecia28@yandex.ru.

CULTURE AS AN INTEGRAL PART IN TEACHING POLITICAL ENGLISH

Alecia A. Jioeva, PhD

Moscow State University, e-mail: alecia28@yandex.ru

Abstract

Culture studies comprise a basic part in general knowledge necessary for a modern student living in the era of globalization and open borders. They also meet the requirements of the XXI century communication in a foreign language. The latter presupposes not only awareness of grammar and vocabulary which build the tip of the iceberg of learners' knowledge, but also the underwater layer of that iceberg which creates the power of the whole. It is the culture information that comprises that underwater layer. That information includes all the knowledge of the culture, psychology, mentality and history of the nation and country whose language is under study. In the case of political English culture studies cover mainly the political culture of Great Britain and the United States not ignoring other English-speaking countries. Yet, the suggested course of political English is based primarily on the notable phenomena and personalities of England and the United States.

Winston Churchill, Elizabeth I, Martin Luther King, John Kennedy, Ronald Reagan and others are represented in the course both with their political characteristics and rhetoric talents.

The course acquaints future diplomats and politicians with the notable events and phenomena of Anglo-Saxon political life, the latter having global impact — "Watergate", "Terrorism", "Big Brother", others.

A significant part of the course is acquaintance with purely linguistic phenomena, which reflect political activity: "Political Correctness", "Doublespeak" and others.

All the topics are studied basing on four main language skills: speaking, listening, reading and writing. Speaking skill, and particularly public speaking, is given the primary attention as the one most required for future politicians.

Key Words: political English, culture, iceberg idea of teaching English, political rhetoric, key political issues, four man language learning skills

Пути интеграции предметных и языковых компетенций магистрантов-менеджеров

Н. А. Зинкевич
МГИМО (У) МИД России

Аннотация
Статья посвящена вопросу интеграции предметных и коммуникативных компетенций в английском языке в обучении магистрантов, специализирующихся в области международного бизнеса и делового администрирования. В магистратуре английский язык, продолжая оставаться предметом изучения, является средством расширения и углубления профессиональных знаний. Курс английского языка для специальных целей состоит из двух модулей: «Язык профессии и специальный перевод» и «Речевая практика (деловое общение и менеджмент)». Каждый модуль имеет свои приоритетные задачи в развитии составляющих иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов в профессиональной сфере — лингвистической, дискурсивной и социокультурной. Выделяются уровни междисциплинарной интеграции: уровень общности целей и задач обучения, уровень содержательных связей между профильными дисциплинами и английским языком. Последние реализуются в предметно-лексических темах, которые согласуются с учебным планом профилирующих кафедр. Комплекс учебных действий и видов работ приближает учебную деятельность студентов к решению реальных задач с использованием английского в будущей профессиональной среде. Студенческие проекты, симуляции, ролевые и деловые игры, научные конференции, в большинстве случаев, демонстрируют глубокую интеграцию предметно-языковых компетенций магистрантов.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, междисциплинарная интеграция, язык профессии, магистратура, менеджмент, международный бизнес

Целью обучения студентов в магистратуре МГИМО по направлению «Менеджмент: международный бизнес» является подготовка менеджера международного профиля со знанием английского языка, способного заниматься научно-исследовательской деятельностью в области международного бизнеса и выполнять управленческие функции в компаниях, осуществляющих внешнеэкономическую и международную бизнес-деятельность.

Как явствует из формулировки цели, она триедина и включает как профессиональную и языковую подготовку, под которой подразуме-

вается весь спектр иноязычных коммуникативных компетенций, так и научно-исследовательскую задачу.

На магистерском уровне английский язык выступает и как объект изучения, и как средство совершенствовании общепрофессиональных (неязыковых) компетенций, приобретенных студентами в курсе бакалавриата.

В то же время квалификационные характеристики выпускников магистерской программы отличаются от требований, предъявляемых к бакалаврам. Согласно дублинским дескрипторам [A Framework…, с. 67–68], от магистра ожидается большая самостоятельность в научных исследованиях, умение генерировать и применять на практике оригинальные идеи и обладать исследовательскими навыками, уметь формулировать и решать задачи, относящиеся к изучаемой области, используя междисциплинарный подход. Магистр должен уметь формулировать суждения в условиях неполной или ограниченной информации, руководствуясь при этом этическими нормами и сознавая социальную ответственность за свои решения, уметь убедительно обосновывать свои выводы, четко и ясно излагать их как специалистам, так и непрофессионалам в данной области. По завершении магистерской программы выпускник должен обладать необходимыми академическими компетенциями с тем, чтобы суметь реализовать принцип непрерывного образования в будущем. Неотъемлемой задачей магистерского курса также является обеспечение такого уровня языковой подготовки, которая позволила бы ее выпускникам успешно читать и анализировать научную литературу, обучаясь в аспирантуре и занимаясь научной деятельностью.

Таким образом, магистерский курс ставит задачу формирования относительно новых как предметных, так и иноязычных коммуникативных компетенций.

Последние, в идеале, должны соответствовать уровню С1 Общеевропейских компетенций владения иностранным языком. В обучении магистрантов руководством прежде всего служат институциональные цели и задачи, определенные Стратегической картой компетенций МГИМО (У) МИД РФ, которая включает системные, аналитические и коммуникативные компетенции, относящиеся в равной мере как к специальным предметам, так и иностранным языкам. Таким образом, межпредметная интеграция подразумевается уже на уровне *целей* обучения.

Предметная и иноязычная интеграция осуществляется прежде всего на уровне *содержательных связей* между отдельными дисциплинами.

Для этого необходимо тесное сотрудничество специальных и языковых кафедр, которое начинается для составителей программ по

английскому языку с ознакомления с учебными планами коллег-предметников. Программы по менеджменту и маркетингу охватывают современные методы управления ведущих международных компаний, финансовый менеджмент, глобальный маркетинг, антикризисное управление, организационное построение, поведение на фирме, а также вопросы развития предпринимательства и внешней торговли в России и за рубежом и роли государства в обеспечении этого процесса.

В учебных материалах по английскому языку учитываются программы профилирующих кафедр и содержатся предметно-лексические темы и виды работ, направленные не только на интеграцию предметных и иноязычных, но и системных компетенций, которые могут быть перенесены на изучение специальных дисциплин.

УМК по английскому языку для магистрантов-менеджеров состоит из двух частей — «Речевая практика (деловое общение и менеджмент)» и «Язык профессии и специальный перевод».

Связь предметных и иноязычных компетенций наиболее тесна при изучении модуля «Язык профессии и специальный перевод». Следует отметить, что практически все преподаватели этого модуля либо являются обладателями диплома экономиста, некоторые работают над кандидатскими диссертациями по экономике, либо имеют многолетний практический опыт переводческой работы.

К численному составу кафедры они составляют около 20%, и их специальные знания и профессионализм немаловажны в отборе и разработке качественных профессионально-ориентированных учебных материалов.

Знакомясь с новейшими публикациями из качественной англоязычной прессы, преподаватели английского языка имеют возможность оперативно вводить их в учебный процесс, что способствует как ротации уже усвоенной профессиональной терминологии, так и ее наращиванию.

В компетентностном подходе интегрированная *профессиональная иноязычная компетентность* рассматривается как «совокупность *языковой, речевой* и *социокультурной* составляющих» [Соловова, 2004, с. 33].

Иноязычный лингвистический аспект предметной компетенции подразумевает владение профессиональной терминологией и понятийным аппаратом в сфере международного бизнеса и делового администрирования, безэквивалентную и частотную для профильной дисциплины лексику, грамматические структуры, типичные для текстов по данной специальности.

Наращивание профессиональной лексики происходит и за счет новых предметно-лексических тем, устойчивых словосочетаний и идиоматики «делового английского», синонимов и антонимов.

Такие темы модуля «Язык профессии и специальный перевод», как «Концепция открытых инноваций», «Стратегии фондового рынка: «скальпинг», скоростная торговля, торговля на колебаниях, «собаки» Дау», «Рынок «быков» и рынок «медведей» свидетельствуют об интеграции и тесной взаимосвязи предметных и иноязычных компетенций на *уровне содержания обучения.*

Речевая или дискурсивная компетенция в профессиональной сфере на материалах этого модуля развивается в таких формах работы, как презентации по пройденной тематике, «case studies», например, «Роль стратегических альянсов в межфирменных отношениях, «IBM: использование альянсов в инновационном процессе». Составление обзоров о деятельности зарубежных компаний, просмотр и обсуждение тематических аудио- и видеоматериалов позволяют наращивать не только профессионально ориентированную дискурсивную компетенцию магистрантов, но и *социокультурную* компетенцию. Аутентичные учебные материалы знакомят студентов с опытом ведения бизнеса в ведущих зарубежных компаниях и новыми экономическими и управленческими реалиями, что значительно *расширяет* их страноведческие знания в профессиональной области.

В модуле «Речевая практика (деловое общение и менеджмент)» преподаватели английского языка не вторгаются в те области коллег-предметников, которые требуют узкоспециальных знаний, а разрабатывают учебные материалы, охватывающие наиболее общие стороны науки управления: управление временем, знаниями, лидерство, создание успешной команды, искусство межличностного общения, этика ведения бизнеса, его социальная ответственность. Вышеназванные компетенции необходимы будущим менеджерам прежде всего для выполнения *организационно-управленческих* функций в ситуациях общения с использованием английского языка.

Приоритетными среди них являются составляющие иноязычной *коммуникативной компетенции* (устные и письменные формы), а в основе обучения лежит деятельностный подход**,** который устанавливает взаимосвязь между изучением языка и его использованием в профессиональной среде.

Так, в данный модуль включены ролевые игры и «case studies», выделяются отдельные рубрики «Business Skills» и «Get Real», в которых содержатся задания типа:

1. «Как специалист по управлению рисками, просчитайте внешние риски для Вашей компании, которая намерена выйти на новый (определенный) рынок».
2. «Как Вы будете мотивировать и поощрять молодых талантливых сотрудников?»
3. «Напишите кодекс этического поведения сотрудников в Вашей компании».

4. «Изучите опыт ведущих компаний и сделайте презентации на тему: *Социальная ответственность бизнеса*».
5. «Составьте эффективную команду (используя роли группы Belbin) для решения определенной задачи в компании» и т.п.

Социокультурному компоненту *профессиональной иноязычной компетентности* также уделяется должное внимание в курсе английского языка для магистрантов-менеджеров. Выделяются типы культур по их отношению ко времени, обсуждаются экспертные рекомендации по ведению бизнеса с представителями той или иной культуры, студенты по выбору готовят презентации на тему межкультурного делового общения. Задания типа «Подготовьте сообщение о том, как данная информация повлияет на Вашу маркетинговую стратегию, рекламу и другую бизнес-деятельность. При подготовке используйте знания профилирующих предметов», на наш взгляд, способствуют предметно-языковой интеграции.

Социокультурная компетенция, необходимая будущему специалисту-международнику для общения в деловой среде, развивается в ролевых играх, симуляциях, рассмотрении вероятных конфликтных ситуаций, возникающих в силу культурных различий.

Как отмечалось, магистратура предполагает формирование у студентов ряда исследовательских навыков. Это умение формулировать проблемы, цели и задачи исследования; выбор адекватных задачам методов исследования; составления плана исследования и работы с привлечением современных технологий; анализ собранной информации и объяснение полученных результатов; представление итогов проделанной работы в виде отчетов, рефератов и статей, оформленных в соответствии с современными академическими требованиями.

На занятиях по английскому языку студенты значительно наращивают научную терминологию; обсуждают методы научного исследования, принятые в будущей профессии; реферируют научные тексты, отражающие специализацию. В результате одного из студенческих проектов были подготовлены обзоры научной литературы на английском языке по темам их магистерских диссертаций, которые затем были переданы на кафедру менеджмента и маркетинга.

Со своей стороны, преподаватели ведущей кафедры читают некоторые специальные курсы на английском языке. В рамках повышения квалификации и межкафедрального сотрудничества им был предложен семестровый курс английского языка и методики, подготовлен краткий словарь *Classroom English.*

Предметно-языковая интеграция в подготовке магистрантов осуществляется не только на уровне содержания, его расширения за счет англоязычных источников и ротации терминологии. Вместе с ведущей кафедрой проводятся научные студенческие конференции, на которых магистранты представляют первые варианты своих

диссертаций на английском языке и выступают с презентациями по избранной теме исследования.

В конце курса обучения магистранты участвуют в ролевой игре, вернее, симуляции, основанной на фильме «Чужие деньги». Эпизод «собрание акционеров» позволяет студентом проявить как профессиональные знания, так и дискурсивные компетенции английского языка: от умения убеждать, яркости и продуманности выступления всех заинтересованных сторон зависит исход голосования «акционеров».

Курс завершается групповой проектной работой «Создание собственной компании». Студенты свободны в выборе типа компании, выбирают руководителя проекта, распределяют обязанности, составляют бизнес-план и готовят всю необходимую документацию для ее «регистрации» и т.д. На этом этапе происходит глубокая интеграция знаний профильных дисциплин и иноязычных коммуникативных компетенций. Студенты имеют возможность проявить и лидерские качества, и умение работать в команде, планировать и управлять временем, т.е. практически продемонстрировать все, чему они научились в течение магистерского курса.

Таким образом, иноязычная компетентность в профессиональной сфере является результатом профессионально-ориентированной подготовки по иностранному языку. Она основана на единстве целей обучения, деятельностном подходе, который отражается в видах учебной деятельности магистрантов, в междисциплинарных и внутридисциплинарных содержательных связях, необходимой рефлексии студентов по поводу изучаемого материала и его применения в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. М.: Глосса-Пресс, 2004. 336 с.
2. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. 198 p. http://www.aic.lv/rp/qf_rpl/qf/EHEA_QFreport.pdf
3. ESP Teacher Development Course. St. Petersburg, British Council, Russia, 2005. 218 p. [Коллектив авторов: О. А. Алмабекова, О. В. Гоголь, Т. А. Гуральник, Н. А. Зинкевич и др.]
4. Gibson, R. (2008). *Intercultural Business Communication*. Oxford University Press. 111 p.

Сведения об авторе: Нина Антоновна Зинкевич, к.ф.н., доцент, Московский государственный институт (университет) международных отношений МИД России, e-mail: nizi@mail.ru

WAYS OF INTEGRATING SUBJECT AND LANGUAGE COMPETENCES IN MANAGEMENT MASTER COURSE

Dr. Nina A. Zinkevich
Associate Professor, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO–University), e-mail: nizi@mail.ru

Abstract

The article deals with the ways of integrating subject and language competences in management master course. In this cycle of HE English ceases to be a target foreign language only and becomes a powerful tool for broadening knowledge in students' chosen specialism, which is international business and business administration.

The course comprises two modules — (1) *ESP In-Depth: English for Management and Finance Studies; (2) Speech Practice (business communication and management).* Both of them aim at honing learners' English communicative competence in core subject areas. Its linguistic component is given priority in the first module, whereas *Speech Practice* focuses mainly on discursive and sociocultural aspects of communication in English.

The article dwells on the factors facilitating interdisciplinary integration like close cooperation and shared requirements of language and subject teachers. The English syllabus largely rests on the content of core subjects, provides the language and structures necessary to discuss it within academic and professional contexts.

Many classroom activities, role plays, business presentations, case studies, simulations, group projects and scientific conferences largely imitate real-life activities and communicative situations in an international business environment and, for the most part, demonstrate deep integration of professional subject-specific and communicative competences in English.

Key words: Communicative competences, interdisciplinary integration, ESP, master course, management, international business

References:

1. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. 198 p. http://www.aic.lv/rp/qf_rpl/qf/EHEA_QFreport.pdf
2. ESP Teacher Development Course. St. Petersburg, British Council, Russia, 2005. 218 p. [Коллектив авторов: О. А. Алмабекова, О. В. Гоголь, Т. А. Гуральник, Н. А. Зинкевич и др.]
3. Gibson, R . (2008). *Intercultural Business Communication*. Oxford University Press. 111 p.
4. Solovova E. N. (2004). *Training and Retraining of Foreign Language Teachers in Methodology: Integrative and Reflective Approach*. A Monograph. M.: Glossa-Press, 336 p.

Лингвопрофессиональный подход как новая технология в процессе языковой подготовки в сфере высшего профессионального образования

Б. Л. Иванова
Санкт-Петербургский институт
внешнеэкономических связей, экономики и права

Аннотация
В статье рассматривается формирование лингвопрофессиональной компетентности как целостный процесс сотрудничества кафедр иностранных языков и специальности, построенный на развитии междисциплинарных связей. Раскрываются возможности такого сотрудничества через формирование лингвопрофессиональных микромодулей. Автор делится опытом, приобретенным в процессе преподавания английского языка в сфере профессиональной подготовки.

Ключевые слова: лингвопрофессиональный подход, лингвопрофессиональная компетенция, междисциплинарные связи, междисциплинарное сотрудничество, бинарные занятия

Современная система подготовки в учреждениях высшего профессионального образования нацелена на формирование конкурентоспособного и компетентного профессионала, готового к внешнеэкономической деятельности на международном рынке. Конечной целью обучения иностранному языку становится формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, предполагающей способность и готовность к общению в профессиональной сфере на международном уровне. «Основные проблемы, связанные с развитием иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов, обусловлены, главным образом, несоответствием теоретического характера получаемых знаний реальному содержанию профессионального труда» [Красильникова, 2010, с. 82; Хабарова, 2012, с. 11]

Процесс языковой подготовки специалистов наполняется новым содержанием, под которым понимается «совокупность используемых программ, методов, приемов, моделей и средств, обеспечивающих эффективность решения задач в конкретной сфере лингво-профессиональной деятельности». [Каширский, 2006, с. 1]

В связи с этим возникает новое направление в методике преподавания иностранного языка — профессиональная лингводидактика [Крупченко, 2007], которая занимается разработкой методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку,

конкретизирует и актуализирует цели лингвопрофессионального обучения и предполагает интеграцию лингвистической и профессиональной компетенций.

Под лингвопрофессиональной компетенцией понимается «знание лексики, детерминированной определённой профессиональной сферой, умение оперировать такой лексикой в условиях профессиональной деятельности …, умение осуществлять коммуникацию на иностранном языке в рамках актуальной профессионально-значимой тематики» [Красильникова, 2010, с. 12] «Формами, которые способствуют формированию лингвопрофессиональной компетенции … являются проблемные задания, тренинги, профильные практические занятия, обучение в сотрудничестве» [Надточий, 2007, с. 13],

Исходя из этого, лингвопрофессиональный подход к процессу обучения иностранному языку в сфере профессионального образования включает в себя разработку и внедрение в учебный процесс определенных технологий, способствующих слиянию лингвистической и профессиональной составляющих на базе специально отобранной лексики для определенной профессиональной сферы.

Преподаватели иностранного языка для специальных целей стремятся обеспечить своих студентов не только знанием языка, но и той базой, которая позволит им прийти к более глубокому осмыслению своей будущей специальности и к овладению лингвопрофессиональной компетенцией, необходимой для успешной профессиональной деятельности. В этом они опираются на современные курсы иностранного языка для специальных целей, построенные на привлечении аутентичных материалов реального международного бизнеса, с его наиболее актуальными проблемами и включающие в себя задания на развитие у студентов критического мышления и умений работать в команде по принятию деловых решений, такие как кейс-анализ, проигрывание ситуаций и ролевые игры.

Эффективность процесса формирования лингвопрофесиональной компетенции, несомненно, повышается при взаимодействии с представителями специальных кафедр. Преподавание иностранного языка для специальных целей выходит за рамки одного предмета: Сегодня «профессионально-методическая компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей определяется …умениями, требующими устойчивого интереса к конкретной специальности и активной интеракция преподавателя иностранного языка с профильными специалистами». [Крупченко, 2007, с. 13] Сотрудничество преподавателей иностранных языков с представителями специальных дисциплин может проявляться в различных формах: совместная деятельность по отбору тематики и терминологии, бинарные занятия, проекты, дебаты, конференции, междисциплинарные деловые игры. Представим некоторые из них.

Бинарные занятия предполагают двойную направленность, двойную наполняемость и двойной контроль. Они проводятся преподавателями нескольких дисциплин. Вот как, например, проходили семинары по экономической теории, проводимые на иностранном языке.

Студенты получали задание от преподавателя специальности. При этом им рекомендовалось использовать не только русскоязычные источники, но и литературу на иностранном языке. Одновременно с этим преподаватель иностранного языка давал задание на индивидуальное чтение литературы по специальности с последующим изложением информации в устном сообщении.

В процессе подготовки преподаватель специальности консультировал студентов по поводу подбора материала, а преподаватель иностранного языка помогал студентам в поиске нужной литературы, контролировал правильное понимание содержания текста. В подготовке студентом устного сообщения один преподаватель контролировал содержание, а другой — средства оформления и форму выражения мысли на иностранном языке. На семинаре присутствовали оба преподавателя. Студенты показали не только знание иностранного языка, но и умение использовать его в профессиональных целях.

Еще одной формой развития лингвопрофессиональной компетенции является *метод проектов*, а также занятия и задания, направленные на развитие навыков *презентаций*. Итогом таких заданий является практическая подготовка проектов и представление студентами презентаций по определенным темам. Такие итоговые занятия можно проводить в форме *конференций,* что способствует формированию определенных навыков публичных выступлений, умений представлять идеи и обосновывать свои взгляды. Высшей формой проявления таких умений является участие студентов в международных научно-практических конференциях.

Междисциплинарные связи определенного блока системы обучения замыкают *междисциплинарные деловые игры,* ставящие перед участниками не одну, а целый комплекс задач, что вполне соответствует реальной деятельности современного профессионала. Они также позволяют комплексно оценивать и развивать компетентность студентов как в области определенных спецдисциплин, так и их готовность к деловому и профессиональному общению на иностранном языке.

Такие игры разрабатываются командой преподавателей, представляющих различные кафедры. При этом все этапы игры: подготовительный (объяснение ситуации участникам игры), игровой (постановка проблем и их решение) и пост-игровой (последующее обсуждение итогов игры) — проводятся на иностранном языке. Таким образом происходит синтез коммуникативных и профессиональных компетенций, формирующихся в ходе подготовки по различным дисциплинам.

В качестве примера можно привести деловую игру на английском языке «Продажа маршрута». Игра разрабатывалась и проводилась преподавателями трех кафедр: техники и организации перевозок, менеджмента и организации производства и делового иностранного языка. Участниками игры являлись студенты четвертого курса факультета экономики и менеджмента на транспорте, второго курса факультета общего менеджмента (специализации «Международный менеджмент»), а также члены Клуба общения на английском языке (студенты, выпускники, аспиранты и носители языка).

В ходе игры участникам было необходимо принять ряд профессиональных, коммерческих и управленческих решений:

1. разработать интересный и экономичный маршрут;
2. исследовать и правильно оценить рыночную ситуацию;
3. прорекламировать свою продукцию;
4. выбрать правильную политику ценообразования, а также
5. найти потребителей и организовать сбыт.

Группа экспертов оценивает при этом коммуникативные и профессиональные компетенции студентов, а также владение этикой делового общения. Такие игры способствуют формированию и развитию как деловых качеств будущих специалистов, так и определенных личностных характеристик.

Взаимодействие преподавателей иностранных языков с представителями специальных кафедр, безусловно, повышает эффективность формирования лингвопрофессиональных компетенций, однако до сего времени строится чаще всего довольно случайно, на основе личностных контактов преподавателей тех или иных дисциплин и произвольно выбранных тем.

Возникает новая проблема — как перевести взаимодействие дисциплин на новый, стабильный уровень системных связей. Мы предлагаем строить этот процесс на основе планирования и блочно-модульного управления взаимодействием кафедр. На наш взгляд целесообразно разработать следующий алгоритм: 1. Планирование тематики микромодулей; 2. Составление глоссариев и терминологических словарей для каждого микромодуля; 3. Планирование и разработка прогрессивных технологий для внедрения в определенный микромодуль; 4. Планирование, разработка и проведение междисциплинарных деловых игр, подводящих итог прохождения микромодуля и максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Для осуществления поставленных целей из представителей кафедр иностранного языка и специальности необходимо создавать инициативные группы разработчиков микромодулей. При этом необходимо, чтобы их работа планировалась, а администрация тем или иным способом компенсировала трудовые затраты.

При целенаправленном и планомерном взаимодействии кафедр на междисциплинарных занятиях происходит формирование лингвопрофессиональных компетенций на основе самореализации и саморазвития личности, что приводит к возникновению потребности в новых знаниях и информации, стремлению к постоянному самообразованию и, в конечном итоге, способствует переходу сформированных компетенций на новый уровень — уровень лингвопрофессиональной компетентности.

Список литературы:

1. Каширский С. Н. Проблемно-модульное проектирование со-держания лингво-профессиональной подготовки инженеров радиотехнического профиля: дис. … канд. пед. наук/ С. Н. Каширский// Воронеж, 2006 — 28 с
2. Красильникова Е. В. Методика формирования лингво-профессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в сис-теме дополнительного профессионального образования: дис. … канд. пед. наук/ Е. В. Красильникова// Ярославль, 2011 — 24 стр.
3. Красильникова Е. В. Формирование лингвопрофессиональной компетенции будущих гидов-переводчиков /Е. В. Красильникова// Ярославский педагогический вестник — Том II (Психолого-педагогические науки) — 2010. — С. 82–85
4. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: автореф. дис. … д-ра пед. наук/ А. К. Крупченко// М., 2007 — 47 с. :
5. Надточий С. О. Педагогические условия формирования лингвопрофессиональной компетенции менеджеров в области туризма: автореф. дис. … канд. пед. наук / С. О. Надточий// Волгоград, 2007. — 23 с.
6. Хабарова Л. П. Формирование лингвопрофессиональной компетенции специалиста по качеству в условиях билингвальной подготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. П. Хабарова// Тамбов, 2012 — 24 с.

Сведения об авторе: Бэлла Лазаревна Иванова, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода, Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, e-mail: ivanova.bella@gmail.com

CAREER-ORIENTED LANGUAGE TEACHING AS A NEW APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT UNIVERSITIES

Bella L. Ivanova

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Translation, Institute of Foreign Economic Relations, Economics and Law, Saint-Petersburg Russia, e-mail: ivanova.bella@gmail.com

Abstract
The article considers forming linguistic and professional competence as an integral process of foreign language and special department cooperation based on the development of interdisciplinary horizontal links. Potential for that is unveiled through interdisciplinary micromodules comprising binary lessons, projects design and defense and interdisciplinary business games in English. The author also shares her own experience in applying the methods above in the course of training specialists at universities.

Key words: linguistic and professional approach, linguistic and professional competence, interdisciplinary links, interdisciplinary cooperation, binary lessons, interdisciplinary projects, case analyses, business games and simulations in English

References:

1. Kashirsky, S. N. (2006) *Problem-modular content design in linguoprofessional training of radio technical engineers.* Voronezh.
2. Krasilnikova, E. V. (2011) *Methodology to form linguoprofessional competence of future guide interpreters in further education's system.* Yaroslavl.
3. Krasilnikova, E. V. (2010) *Formation of linguoprofessional competence of future guide in-terpreters.* Yaroslavl.
4. Krupchenko, A. K. (2007) *Formation of professional linguodidactics as a theoretical and methodological problem in professional education.* Moscow.
5. Nadtochy, S. O. (2007) *Pedagogical conditions for forming linguoprofessional competence of tourism managers.* Volgograd.
6. Chabarova L. P. (2012) *Formation of quality specialist's linguoprofessional competence in bilingual education.* Tambov.

XX век: Россия и мир. Исторический аспект как элемент воспитания гражданственности и патриотизма студентов факультета «Международных отношений» на занятиях по английскому языку

Э. В. Бушуева
Санкт-Петербургский институт
внешнеэкономических связей, экономики и права

Аннотация
В данной статье подчёркивается роль исторической памяти как основы решения вопросов воспитания гражданственности и патрио-

тизма. Автор раскрывает механизмы функционирования различных методов воспитания.

Ключевые слова: историческая память, студенты — международники, патриотизм, методы и формы обучения

История — наставница жизни
(Цицерон)

Время истории неудержимо движется вперёд. Сегодня нам представляется значимым и актуальным затронуть одну из самых важных тем в системе образования и воспитания студенческой молодёжи в высшей школе — тему воспитания гражданственности и патриотизма в её историческом аспекте. Преподавание иностранных языков (и особенно английского) в высшей школе на современном этапе открывает огромные перспективы в решении этих задач.

Многолетний опыт работы старшим преподавателем английского языка на кафедре иностранных языков и богатый опыт внеаудиторного общения со студентами факультетов «Международных отношений» и «Зарубежное регионоведение» Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права привели нас к ряду соображений и выводов.

Прежде всего следует признать, что именно молодёжь, «обеспечивает преемственность в развитии социальной структуры общества, накопление и углубление наиболее позитивных её качеств». [Зеленина, 2006, с. 38].

«Особенность России как пёстрого религиозного и многонационального государства требует широкого и многопланового фундамента в «выстраивании» своеобразия, неповторимости национальных культур во всех сферах жизни молодого индивида. [Каландаришвили, 2010, с. 137].

В условиях непрекращающейся информационно-психологической войны со стороны стран Запада и Востока с Россией воспитание национально-культурного сознания молодёжи во многом зависит от формирования у неё исторической памяти.

Джордж Сантаяна (1863–1952) пророчески заявлял, что «тот, кто не помнит своего прошлого, осуждён на то, чтобы пережить его вновь».

Именно через формирование исторической памяти и происходит формирование активной гражданской позиции, чёткого осознания молодым человеком своего «Я», своего места в истории своего народа и своей страны, истинного понимания значения «МЫ» в рамках системы мировой цивилизации и культур.

Учёные, отмечая огромное значение памяти для человека, утверждают, что восприятие окружающей действительности невозможно

без участия памяти. Она служит базой для сознания и мышления. Память — есть основное условие жизни и основа нашего опыта. Великий И. М. Сеченов называл её «краеугольным камнем развития».

Что же касается понятия «историческая память» — то «явление это многоуровневое, развивающееся во времени и испытывающее постоянное воздействие объективных и субъективных факторов. Многоуровневость исторической памяти обусловливается тем, что она присуща как отдельной личности, так и нации в целом». [Ежов, 2011, с. 8].

Основателем теории исторической памяти считается французский философ Морис Хальбвакс (1877–1945). В своей книге «Коллективная и историческая память» учёный высказал научную гипотезу о том, что история и историческая память по многим параметрам отличаются друг от друга: «История обычно начинается в тот момент, когда заканчивается традиция, когда затухает или распадается социальная память… потребность написать историю того или иного периода, общества и даже человека возникает только тогда, когда они уже ушли так далеко в прошлое, что у нас мало шансов найти вокруг себя много свидетелей, сохраняющих о них какое-либо воспоминание». [Хальбвакс, 2005, с. 22].

Размышляя по поводу функционирования исторической памяти, Хальбвакс особо подчеркивал значение мест памяти (так называемых мнемонических мест).

Французский учёный Пьер Нора в своей книге «Всемирное торжество памяти» назвал эти места территорией памяти.

Американский историк П. Х. Хаттон в своей книге «История как искусство памяти», развивая идею Хальбвакса, указывал на политическую значимость коммеморации. «Этот вид деятельности увеличивает мощность мнемонических мест, предоставляя возможность укрепить стирающиеся со временем стереотипы сознания и сделать их специфическую образность более доступной». [Хаттон, 2003. с. 203–204.].

Политолог Татьяна Грачёва, автор многочисленных статей по национальной безопасности России, совершенно справедливо отмечает, что «пробуждение памяти души нашего народа напрямую связано с обращением к российской истории… а память войны стала неотъемлемой частью памяти русской души». [Грачёва, 2011, с. 3].

Мы глубоко убеждены, что посещение мнемонических мест и связанные с этим ритуалы являются одним из самых эмоциональных и действенных способов развития исторической памяти у молодёжи.

Подтверждением этой мысли могут служить уроки памяти, которые мы проводим для студентов международников на английском языке с посещением Пискарёвского мемориального кладбища, Музея Блокады Ленинграда и мемориального комплекса на площади Победы в Санкт-Петербурге. Не лишнее будет напомнить, что сам город-герой на Неве является одним из самых мнемонических мест России.

Обучая студентов-международников иностранным языкам, мы в первую очередь всегда должны помнить о том, что вскоре они станут высококлассными специалистами в области международных отношений и им предстоит формировать положительный имидж новой России на международной арене.

Чувство гордости за свою страну — правильно и нравственно. Любовь к Родине должна навсегда остаться неотъемлемой чертой русского национального характера. Н. В. Гоголь в своё время дал нам всем хороший совет — руководство к действию: «Если вы любите Россию, вы всегда будете рваться служить ей».

«Патриотизм — это не теория. Его рождает практика бытия, в этом смысле он — сотворение повседневной жизни. К сожалению, последние двадцать лет это самое бытие не прибавило патриотизма, а лишь истощило его». [Попцов, 2011, № 1, с. 9].

Научить своих студентов любить свою страну, знать её славную и героическую историю, чтить память её героев, сохранять историческую память, отстаивать свою позицию по вопросам войны и мира, продвигать идеи широкого сотрудничества, стремиться открывать современному миру достижения российской науки и культуры на английском языке, просто быть патриотом своей страны — становится сегодня особенно актуальным.

В процессе обучения и воспитания мы используем сравнительно новые перспективные эмоционально-смысловой и лингвосоциокультурный методы преподавания английского языка.

Дважды в год, считая это своим моральным и гражданским долгом, совместно со студентами — международниками мы проводим ставшие уже традиционными *лекции-акции* «*Свеча памяти*», посвящённые дням снятия блокады Ленинграда (на английском языке), и *конференцию* «*Встреча на Эльбе*», которая сопровождается просмотром и дальнейшим обсуждением документальных материалов киностудий Советского Союза и видеоматериалов Би-Би-Си.

Среди самых *эффективных форм* обучения следует отметить прежде всего: *подготовку, презентаций,* «*круглых столов», выставок* информационно-аналитического характера, проведение «Дней Европы», «Дня ООН», «Неделей культуры и языка» стран мира.

Особый отклик в студенческой аудитории вызывают творческие *семинары* и *литературно-музыкальные гостиные* исторического жанра на такие темы как «**История одной песни**» и «***Музыка войны***».

Программа дополнительного образования по курсу подготовки гидов-переводчиков по Санкт-Петербургу способствует расширению кругозора студентов, необходимого для формирования гармоничной личности.

Конкурс на лучший перевод стихов военной тематики как форма обучения заслуживает особого внимания, так как здесь раскрывается

не только знание языка, гражданская позиция, а самое главное — индивидуальность и талант студента. В качестве примера приведём перевод стихотворения канадского поэта Джона Маккоя «В полях Фландрии», сделанный одним из наших студентов Щербаковым Николаем:

'In Flanders Fields'

(John McCoy, Canadian poet and military physician)

In Flanders fields the poppies blow
Between the crosses, row on row,
That mark our place; and in the sky
The larks, still bravely singing, fly
Scarce heard amid the guns below.
To you from failing hands we throw
The torch; be yours to hold it high.
If ye break faith with us who die
We shall not sleep, though poppies grow.

В полях Фландрии

В полях Фландрии маки горят,
Между крестами к ряду ряд,
Ознаменуя то место, где в небе
Всё ещё жаворонки парят,
Пугаясь, заслышав орудий заряд.
Мы вам из слабеющих рук передали
Свой факел горящий, держите высоко!
И помните: если б вы память предали,
То нам тут под маками было бы так одиноко.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что многолетняя работа по определению и формированию степени развития чувства гражданственности и патриотизма у студентов факультетов «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» позволила определить ценностный мир и уровень знаний студентов по истории, науке и культуре России, что впоследствии способствовало своевременной корректировке программы курса по страноведению России (на английском языке), разработке спецкурса по культуре и искусству России (на английском языке) и публикации учебных пособий «Россия глазами иностранцев» (Russia through foreigners' eyes) и «XX век: Россия и мир: Даты. События. Люди» (XX century: Russia and the World: Dates. Events. People).

Список литературы:

1. Зеленина Н. К. Проблемы молодёжной занятости. Правозащитная деятельность: теория, практика, перспективы. СПб., 2006.

2. Каландаришвили З. Н. Деформация правовой культуры современной российской молодёжи: монография. СПб.: Знание, 2010.
3. Ежов М. В. С чего начинается Родина, или формирование исторической памяти // Искусство памяти :воспитание национально-культурного сознания молодёжи: сборник научных статей межрегиональной научно-методической конференции 24 ноября 2010 года. СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2011.
4. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. 2005. № 2–3(40–41).
5. Хаттон П. Х. История как искусство памяти. СПб., 2003.
6. Грачёва Т. В. Память русской души. — Рязань: Зёрна — Слово, 2011.
7. Попцов О. Осатаневшая благость // Литературная газета, 2011. № 1.

Сведения об авторе: Эмилия Владимировна Бушуева, старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, e-mail: emilybush@mail.ru

A HISTORICAL ASPECT AS AN ELEMENT OF EDUCATION OF CIVIC CONSCIOUSNESS AND PATRIOTISM OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS AT ENGLISH CLASSES

Emiliia V. Bushueva
Senior English Teacher of Foreign Languages Department, St.Petersburg Institute of International Economic Relations, Economics and Law (SPb IVESEP), e-mail: emilybush@mail.ru

Abstract
The article emphasizes a role of historical memory as the basis for for solving problems of education of civic consciousness and patriotism/The author reveals the mechanisms of functioning of different methods of education.

Key words: historical memory, international relations students, patriotism, methods of education

References:

1. Zelenina N. K. Problems of youth employment. Legal activities: theory, practice, perspectives. SPb., 2006. p.38
2. Kalandarishvili Z. N. Deformation of legal culture of modern Russian youth: monograph. SPb.: Znanie, 2010, p.137
3. Yezhov M. V. (2011).What does Motherland begin with or the formation of historical memory. *An Art of memory: education of national-cultural consciousness of youth: collected articles of the inter-regional scientific conference, 24 November 2010.* SPb.: Znanie, IVESEP, 8.
4. Halbwachs M.(2005).Collective and historical memory. *Neprikosnovennyi zapas.* (2–3) (40–41), 22

5. Hutton P. X. History as an art of memory. SPb., 2003, 203–204
6. Grachyova T. V. Memory of the Russian soul. Ryazan: Zyorna-Slovo, 2011,3
7. Poptsov O. (2011).Devils's goodwill. *Literaturnaya gazeta*, (1), 9.

English for Special Purposes in New Modes of Learning

Dr. Irina O. Naumova
Associate Professor, Beketov National University of Urban Economy, Kharkiv,
e-mail: naumova1010@gmail.com

Abstract
The paper treats new modes in ESP language acquisition. The focus is on *holistic language approach*, *the whole language approach*, *integrated approach*, or the widely used designation *system approach* to language acquisition. These are all different names for the same endeavour, one which seeks to bridge the gap between the partial / portion / split presentation of teaching material and present it as a whole language picture, reflecting an uncut and entire world around us. A holistic approach based on a holistic mode of organization of the educational process (peer roles of a teacher and a trainee) and a holistic presentation of language content will provide harmony and balance with regard to participants' concerns.

Key words*:* ESP, new modes of learning, holistic approach

The 21st century has been proclaimed to be the century of humanity and life, the century which will empower the individual personality and emphasize his uniquely human right for education. This right implies self–reliance, self-direction and the possibility of transferring learning strategies to new learning contexts and later to real life. Thus, it brings about a freedom to choose appropriate ways for achieving educational, professional and human goals in collaborative, co-operative, equitable process in which a learner is not a passive follower of teacher's educational roads but rather his partner, a consultant and guide to the teacher in the successful implementation of previously agreed upon goals.

The transition to a democratic society after an era of dictatorship and pre-planned and pre-set activities in social life should be accompanied by the introduction of democratic processes in the educational domain, with emphasis being placed on the balancing and bringing into harmony the concerns of both ESP participants.

The shift in central role from the teacher to the learner as a main protagonist in this process has been recognized worldwide.. Only by allowing the learner to adopt the role of peer in the learning process we will be able to implement positive reform in our country, and thus pave the way for the democratization of our society.

While this postulate is widely accepted in theory, in practice it finds itself far removed from the reality of our life. One has to admit that our society is not ready to meet such demands, thus the modes of teaching ESP in Ukraine cannot be considered as learner-centered ones, as it would be naive to assume that a shift to learner-centeredness in terms of theory within the EFLT mainstream in our country might serve as evidence of a serious attempt to bring about its empirical implementation.

The individuals in question are generally involved in a language environment that does not meet their requirements; therefore it fails to facilitate knowledge acquisition. An imperial instruction style reminds us that dictatorship still exists in an era of democracy when the main goal of mankind is to foster education of every person according to his/her abilities, set aims, desires and personal traits.

Nevertheless, these individuals are not asked about the educational, strategic and tactical targets that they themselves would want to set for their own individual development. The adopted curriculum format is what is usually offered to anyone who enters the classroom of any kind of educational establishment. Moreover, when developing teaching materials we often forget the individual interests of our students.

It is very easy to explain the situation. A society in the third millennium cannot afford the luxury of providing each person the possibility of appropriate educational development. It is a paradox that shows misbalance and mismatch both with regard to the level of our civilization and to meeting a person's needs. Civilization, as a cultural background created by a human being, does not necessarily provide educational empowerment and success.

The first prerequisite for overcoming these challenges is to develop thinking skills and to foster initiative and conscious perception in the acquisition of foreign language. «Rather than reducing learners to role players in a functional world (as did the communicative approach), the post-communicative approach stresses individual interests, concerns, wants and needs of the learners. The learners are no longer seen as actors in the Big Communication Show, but as individuals with different aims, learning histories and learning styles» [Egloff, Fitzpatrick, 1997].

The passive role of the learner in the above-mentioned *Communication Show* is to be replaced by active participation in the setting of educational goals and objectives, designing curriculum [Nunan, 1988], and the selection of teaching materials and teaching dialogues. The logical continuation of this chain points to the possibility of choosing a teacher as the best partner in the mutual achievement of the set goals.

Incorporating elements of learner-centeredness into current modes of instruction makes possible the lifelong acquisition of languages, distance/open learning and occupational language learning with learners in the role of co-creators of educational schemata, contributing their human and professional knowledge.

Anthropocentric Approach and Holism in Content and Form of ESP

In revealing the nature of the language acquisition cognitive process and mismatch between the presentation of language content and the dominant mode of teaching, we concomitantly expose inadequate and inappropriate approaches to language learning.

One can compare a teacher of foreign languages to the conductor of orchestra and students to musicians, each with their own unique skills and abilities, and each with his/her own role and assigned task in presenting a holistic yet divergent musical image of a given musical piece. Only the unique personal perception, and thus, the particular contribution of each participant of the team will bring about the desired result — a multiple and, at the same time, integral art image.

In language terms we face a divergent language world picture which is always unpredictable and holistic, a jig-saw technique of presentation. It is this vision which is reflected in our mind through invisible innate threads which can be exposed in the interaction of psychological concepts inherent in language and the mind.

The third (tertiary) level of foreign language acquisition takes place when a person is mature, adult and primarily self-motivated in his/her aspirations in personal and professional domains. Every person in multistrand or multilevel team diverges in his/her innate language competence and gained personal experience.

What will match their various divergent set aims and mental capacities? Nature has given an answer, by providing a personality with innate access to decoding and perceiving a holistic picture of the world.

Only a holistic approach based on a holistic mode of organization of the educational process (peer roles of a teacher and a trainee) and a holistic presentation of language content full of associations and metaphors (as adult persons deserve to be taught in an appropriate and psychologically adjustable manner) will provide harmony and balance with regard to participants' concerns.

The term 'divergent thinking' as a property of creativity was coined by P. Guilford, author of "Personality" [Guilford, 1959]. According to Donald W. MacKinnon, creativity is "the ability to make original significant responses to a problem" [MacKinnon, 1962, p. 203].

It presupposes the necessity to show language not as a split, fragmentary model but as the simplified but real frame of entire language schemata with a focus on a divergent perception of life, on differences in our social and cultural identifications of the same phenomena.

Supply and Demand in Language Acquisition

The personality of a teacher can instrumental creativity and inventiveness. The teacher should have a comprehensive linguistic background, with knowledge of current developments and findings in general linguistics and in comparative and typological language research in order to present a wide array of linguistic facts, generalizing them in an the entire holistic picture and highlighting the origin of diversities. Competence in ideography, in clustering relative nominations of the same concepts, but at the same time showing their diversity and irreplaceability, enables a teacher of language to ease the process of students' comprehension.

Thus, the acquisition of linguistic system is aimed at encouraging the use of divergent and convergent thinking in their integrity and harmony.

Leonard Bloomfield emphasized that "to the extent that you have learned to speak and understand a foreign tongue, to that extent you have learned to respond with a different selection and emphasis to the world around you, and for your relations with people you have gained a *new system of sensibilities, considerations and restrains*" [Bloomfield, 1945, p. 625]. A new system of values, different approaches to considering the same phenomena and, on the whole, a new vision of the world and differences in its perception presents *a holistic* model of a second language that is generally replaced by a step by step presentation of format blocs of language material, consequently leading to more and more complicated material in accordance with the classic postulates of didactics.

The fragmentary presentation of a language system with focus on simplicity and frequency of the treated units results in a corresponding fragmentary perception of a new culture, a new way of thinking. Hence, it does not enable a trainee to decode a new system of foreign language and failure is inevitable. Moreover, the English language model is usually presented in artificial situations, role games (imagine…) with minimal exposure to authentic English language use.

In 1942 Leonard Bloomfield stated that "our *fundamental mistake has been to regard language — teaching as the imparting of a set of facts. The facts of a language are, however, exceedingly complex*" [Bloomfield, 1993, p. 1].

Psychological Prerequisites of the Holistic Approach to ESP

Cognitive psychology also endorses the ideas that language must be learned and taught as a whole phenomenon.

A thinking recipient will never take for granted any type of presented information, he/she sees relationships between phenomena, their regularities and, due to holistic perception, imagination and inventiveness, he /she is able to comprehend the teaching material.

"Holistic language approach", "the whole language approach", "integrated approach", or the widely used designation "system approach" to language acquisition: these are all different names for the same endeavour, one which

seeks to bridge the gap between the partial / portion / split presentation of teaching material and present it as a whole language picture, reflecting an uncut and entire world around us [7].

The holistic presentation of the target language simplifies the process of perception and comprehension of the data, as it exposes the heterogeneous character of languages and multiple varieties of their usage. Despite the above-mentioned diversity, strict logical regularities enable teacher to simulate and simplify explanation of the language.

Thus, a holistic approach based on a holistic mode of organization of the educational process (peer roles of a teacher and a trainee) and a holistic presentation of language content will bring the wind of change and foster the democratization of higher education.

References:

1. Egloff, G. & Fitzpatrick, A, (1997). Vocationally oriented languages learning (VOLL) in Language Teaching (CUP), Oct., 227–231.
2. Nunan, D. (1988). Syllabus Design. Oxford University Press.
3. Guilford, J. P. (1959). Personality. New York: McGraw-Hill Book Co.
4. MacKinnon, D. W. ed., (1962). The Creative Person. Berkley: University of California.
5. Bloomfield, L. (1945). About Foreign Language Teaching. *The Yale Review,* 34 (4), 625–41.
6. Bloomfield, L. (1993). The Teaching of Languages. *Landmarks of American Language & Linguistics* /(ed.)*Smolinski F.,* vol. 1, Washington: Materials Development and Review Branch.
7. Naumova, I. O. (2008). Language and the Bologna Process. Kharkiv: KNAMG.

Преподавание языка для профессиональных целей в контексте академической грамотности

И. Б. Короткина

Московская высшая школа социальных и экономических наук

Аннотация

Согласно исследованиям, статус преподавателя английского языка для профессиональных целей в нелингвистических университетах России был и остается весьма низким. Это определяется традиционно высокой нагрузкой, низкой научно-исследовательской активностью и изоляцией преподавателя языка в вузе неязыкового профиля. Однако этот статус может и должен измениться сегодня, когда в россий-

ском образовании назрел вопрос о низком качестве отечественных научных текстов и их редкой публикации в зарубежных журналах. Решить эту проблему можно только при консолидации усилий преподавателей дисциплин с преподавателями английского языка, которые могут стать посредниками в изучении и реализации международного опыта развития у студентов навыков академического письма. В то же время самим преподавателям языка для профессиональных целей необходимо подняться на уровень, достойный этой миссии.

Ключевые слова: английский для профессиональных целей, академическое письмо, академическая грамотность, междисциплинарное взаимодействие

Проблемы английского языка для профессиональных целей (АПЦ) в России имеют сегодня довольно четкие очертания благодаря двум исследованиям, проведенным с Британским Советом разрывом в 10 лет. Первое под названием RESPONSE (Russian Education Support Project on Specialist English) было проведено в 2001 г. [Обучение английскому…, 2002], и его результаты оказались весьма пессимистичны. Второе, сравнительное исследование [Frumina & West, 2012] показало, что за прошедшее десятилетие ситуация с АПЦ в стране если и изменилась, то весьма незначительно. Тем не менее, в любом развитии есть параметры, которые достаточно трудно измерить, но, возможно, именно в них заключено то рациональное зерно, которое способно при благоприятных обстоятельствах дать достойные всходы. События 2011–2013 года, как мне кажется, дают основания полагать, что момент назрел и ситуация действительно изменилась.

Период первого исследования был эпохой хаоса, неизбежного при прорыве любого долговременного барьера. С Запада хлынул поток аутентичных учебных материалов, сопровождаемый представителями зарубежных издательств, авторами, методистами и тренерами. В каждом уголке России появились американские fellows, осчастливившие живой практикой студентов и преподавателей. Книготорговцы бороздили просторы России, внедряясь в школы и университеты в поисках оптовых покупателей британских учебников. Благодаря Интернету, сотни тысяч российских преподавателей получили доступ если не к бесплатным образовательным ресурсам, то, по крайней мере, к аутентичной информации. По всей стране прокатились волны совместных проектов, обещающих обучение за рубежом, семинары в российских столицах и даже издание совместных учебных материалов.

Тем не менее, мутная и одновременно живительная волна доступа к новым материалам и методам обучения не могла в одночасье снести бюрократические традиции, возводившиеся не одним поколением министерских чиновников, авторов доморощенных учебников и пре-

словутых «методичек». Она также была бессильна изменить стойкое отношение к преподавателям АПЦ как к специалистам второго сорта со стороны руководства вузов и преподавателей дисциплин.

Последнее обстоятельство имеет особое значение. Будучи прежде всего практиками, преподаватели языка имеют значительно большую аудиторную нагрузку и, соответственно, меньшую зарплату. Им не хватает времени и часто квалификации на научную деятельность, а тем более, на постижение тонкостей профессиональной сферы студентов. Кроме того, в нелингвистическом вузе их собственные научные интересы оказываются за рамками принятых дисциплин, а интерес к дисциплинам, в которых они не являются специалистами, расценивается как непрофессиональный. Вследствие этого профессиональные контакты с профессорско-преподавательским составом факультетов своего вуза, как правило, ограничены, а контакты с коллегами (например, преподавателями английского для социологов) затруднены тем, что они рассеяны по разным вузам.

Если прошедшего десятилетия хватило на то, чтобы преподаватели АПЦ научились критически оценивать и отбирать учебные материалы, освоили новые методы обучения языку и получили возможность совершенствовать собственное знание языка, то ситуация с их научным и академическим статусом, как показал сравнительный анализ, практически не изменилась [Frumina & West, 2012, с. 54]. Именно здесь и возникла точка напряжения, когда в стране четко обозначился курс на повышение качества научных исследований и недостаток публикаций в зарубежных научных журналах.

В этой точке напряжения сошлось несколько факторов. С одной стороны, умение писать научный текст развивается медленно и через практику, которую должна обеспечивать вся система образования. Именно поэтому западные исследователи полагают, что чем больше письменных заданий имеют студенты в процессе освоения любого предмета, тем выше их вовлеченность в предмет [Light, 2001, с. 55; Bean, 2011]. С другой стороны, писать на академическом английском языке должны учить специалисты АПЦ, причем владеющие в полной мере знанием ААЦ (английского для академических целей). Однако чтобы звучать достойно на международной научной арене, необходимо не столько владеть в совершенстве английским языком, сколько знать металингвистические законы академического письма, принятые в международной практике. Преподавать академическое письмо должен тот, кто сам пишет: только так процесс обучения может быть успешным и убедительным [Cottrell, 2008].

Очевидно, что для решения этой проблемы необходимо наладить междисциплинарное взаимодействие между преподавателями факультетов и преподавателями языка (причем не только английского), внести существенные изменения в программу вузов, и изменить

статус преподавателей АПЦ/ААЦ — хотя бы тех, кто готов вести академическое письмо, а значит, обладает соответствующими аналитическими, исследовательскими и иными метаязыковыми компетенциями, составляющими академическую грамотность.

Сегодня уже многие профессора и руководители программ понимают важность решения проблемы академической грамотности в России, и остро ощущают недостаток взаимодействия — и взаимопонимания. Более того, сам термин «академическое письмо» начал широко обсуждаться только в 2011 г., когда на страницах журнала «Высшее образование в России» развернулась дискуссия по итогам посвященных этой теме двух круглых столов, состоявшихся в НИУ ВШЭ и РГГУ [Степанов, 2012].

Характерно, что оба стола прошли практически без участия специалистов по АПЦ/ААЦ, а в ноябре того же года в НИУ ВШЭ при поддержке Управления академического развития состоялся круглый стол по академической грамотности, который проводила я [Короткина, 2013]. Это мероприятие положило начало межвузовским междисциплинарным контактам, возможность которых с полной силой проявилась в феврале 2013 г., когда в рамках конференции «Тенденции развития образования» мы провели новый круглый стол «Грамотность решает все? Проблемы подготовки кадров XXI в.».

2011 г. стал также годом открытия двух центров академического письма: Merrill Lynch Writing and Communication Center (WCC) РЭШ, который начал функционировать по американской модели, и Academic Writing Center (AWC) НИУ ВШЭ, чья деятельность направлена на помощь ученым и исследователям в зарубежных публикациях.

Сегодня можно с некоторой уверенностью утверждать, что 2013 г. стал поворотным в консолидации сил вокруг академического письма в России. За февральским круглым столом последовал целый ряд мероприятий, организованных Британским Советом, РЭШ, МИСИС, МГУ и программой Фулбрайт, благодаря которым удалось объединить преподавателей АПЦ/ААЦ, заинтересованных в развитии академического письма и грамотности в России.

Две школы, 11-недельная в WCC РЭШ и Фулбрайтовская летняя школа в МГУ включили в этот процесс наших американских коллег. Школы подняли две темы, практически не известные в России: теоретические и методические основы письма, стоящие за термином «composition» (ничего общего не имеющим с российским «сочинением», но, напротив, поднимающего академическое письмо на более высокую ступень) и работа центров письма при университетах США.

Контакты с американскими экспертами и предоставленная ими обширная литература позволяют найти ответы практически на все вопросы, от работы со студентами и развития междисциплинарного взаимодействия преподавателей [Bean, 2011; Young, 2006] до органи-

зации работы центров письма на административном и научно-методическом уровне [The Writing Center…, 2010].

30-летний опыт США в развитии этой деятельности показал, что специалисты по письму являются объединяющим и направляющим звеном в организации деятельности всего университета в подготовке академически грамотных специалистов. Помимо центров письма, на базе университетов создаются подразделения, объединяющие профессоров факультетов (WAC Departments), проводятся семинары для преподавателей дисциплин, организуются консультации и тренинги.

Преподаватели АПЦ/ААЦ могли бы стать проводниками зарубежного опыта, который, безусловно следует изучать, развивать и адаптировать к российской системе высшего образования. Однако для того, чтобы его начать реализовывать, им необходимо подняться на уровень академической грамотности, достойный этой роли. С другой стороны, необходима серьезная, кропотливая работа по налаживанию междисциплинарных связей, которые позволят решать проблему подготовки академически грамотных специалистов, способных проводить и публиковать исследования на достойном международном уровне.

Полагаю, первые шаги на этом пути мы уже сделали.

Список литературы:

1. Короткина И. Б. Академическое письмо: новые события, новые перспективы // Высшее образование в России, 2013. № 7. С. 99–100.
2. Обучение английскому языку специальности в вузах современной России: результаты предпроектных исследований. / Под ред. Л. Б. Кузнецовой и Саймона Вайнтруба. СПб: «Петрополис», 2002. 156 с.
3. Степанов Б. Е. Еще раз об «академическом письме»: критика академической критики // Высшее образование в России, 2012. № 7. С. 130–138.
4. Bean J. Engaging Ideas: the professor's guide to integrating writing, critical thinking and active learning into the classroom. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011. 384 p.
5. Cottrell S. The Study Skills Handbook. Basingstoke: Palgrave, 2008. 360 p.
6. Frumina E., West R. Internationalization of Russian Higher Education: the English Language Dimension. Moscow: British Council, 2012. 83 p.
7. Light R. Making the most of college: Students Speak Their Minds. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001. 256 p.
8. The Writing Center Director's Resource Book. C. Murphy, B. L. Stay (Eds). New York: Routledge, 2010. 423 p.
9. Young A. Teaching Writing Across the Curriculum. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 2006. 70 p.

Сведения об авторе: Ирина Борисовна Короткина, к.п.н., заведующая межфакультетской кафедрой английского языка, Московская высшая школа социальных и экономических наук, e-mail: irina.korotkina@gmail.com

ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES AND THE URGE FOR ACADEMIC LITERACY IN RUSSIA

Dr. Irina B. Korotkina
Head of Interdisciplinary Department of English,
Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia,
e-mail: irina.korotkina@gmail.com

Abstract

According to the studies conducted by the British Council in Russia, the status of teachers of English for professional purposes in non-linguistic universities has remained low for the last ten years. However, as Russian educators, policy-makers and scientists are becoming more and more concerned about the low quality of Russian academic texts and the low rate of Russian international publications, the role of teachers of academic English may and should change. To provide substantial academic writing support to students, universities need to foster interdisciplinary contacts between faculty members and teachers of English, encouraging the latter to become writing tutors and cultural informants. Teachers of academic writing can play an important role in establishing writing centers and writing across the curriculum programs, and mediate the process of internationalization of Russian education by transmitting the experience accumulated by Western universities.

Key words: English for academic purposes; academic writing; academic literacy; interdisciplinary communication; writing across the curriculum

References:

1. Bean, J. (2011). *Engaging Ideas: the professor's guide to integrating writing, critical thinking and active learning into the classroom*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
2. Cottrell, S. (2008). *The Study Skills Handbook*. Basingstoke: Palgrave.
3. Frumina, E., & West, R. (2012). *Internationalization of Russian Higher Education: the English Language Dimension.* Moscow: British Council.
4. Korotkina, I. (2013). Academic writing: new events, new perspectives. In: *Vyssheye Obrazovaniye v Rossii* (7), 99–100.
5. Light, R. (2001). *Making the most of college: Students Speak Their Minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. *Specialist English Teaching and Learning — the State of the Art in Russia: A Baseline Study Report* (2002). S. Winetroube, & L. Kuznetsova (eds). Moscow: The British Council / Publishing House "Petropolis".
7. Stepanov, B. (2012). On the academic writing once again: critique of academic criticism. In: *Vyssheye Obrazovaniye v Rossii* (7), 130–138.
8. *The Writing Center Director's Resource Book* (2010). C. Murphy, B.L. Stay (eds). New York: Routledge.
9. Young, A. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum.* 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Анализ научно-популярного дискурса как «корпусного» источника при формировании системы структурных моделей в обучении английскому языку для специальных целей
(на примере работ Э. Хейвуда по политологии)

Е. М. Перцев
ФИЯиР МГУ им. М. В. Ломоносова

Аннотация
В преподавании английского языка для целей академического взаимодействия требуется сформировать систему специфичных навыков, связанных с определенным набором признаков языковых жанров (напр., академическая презентация); с системой структурных моделей/«рамочных конструкций» для оформления высказывания и с грамматическими элементами, характерными для формализованного научного дискурса. Для структурной систематизации материала внутри единого практического занятия, а также для подбора гарантированно релевантного языкового материала нужно выбрать корпус научных текстов, отвечающих набору определенных критериев: аутентичности/релевантности для специализации и, кроме того, наличию элементов популяризации научного дискурса.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей; научно-популярный дискурс; корпусный текст

В число актуальных методических аспектов обучения английскому языку для специальных целей (ESP) должна быть включена тщательно проработанная схема подбора корпусных текстов, соответствующих элементам научного дискурса в рамках определенной специализации, на которых требуется сделать акцент в процессе преподавания. Очевидно, что изучение языка определенной области знаний (напр., политологии) требует планомерного решения следующих задач, связанных с разноуровневыми лингвистическими/методическими компонентами:

1. Расширение лексического набора единиц, относящихся к сфере определенной специальности.
2. Реализация индуктивного, ориентированного на конкретные проблемные моменты подхода к изучению грамматики.
3. Развитие навыков говорения, востребованных в речевых жанрах академического общения.

Современные приемы развития определенных языковых компетенций требуют, в-первую очередь, интегрированности различных аспек-

тов в единое по структуре/целям практическое занятие. Чтобы воплотить эти цели в рамках политологической специализации, оптимально подходящим «текстом-корпусом» можно считать пособие ***Э. Хейвуда «Политология»*** [Heywood], сочетающее строгую тематическую/терминологическую релевантность с признаками научно-популярного стиля. Данный функциональный стиль расширяет абсолютную формализованность научного дискурса за счет внесения «инородных» стилистически-маркированных «преднамеренно-эклектичных» вкраплений, что, как будет показано в настоящем докладе, представляет значимую ценность в рамках методических задач обучения иностранному языку.

Работа с «корпусным» текстом по политологии позволяет актуализировать потенциал устойчивых словесных конструкций, относящихся к разным языковым/категориальным уровням. Конструкциями данного типа являются: а) функциональные связующие фразы (обозначают, напр., постановку проблемы/вывод/противоположную аргументацию); б) устойчиво воспроизводимые в научном дискурсе грамматические конструкции (напр., impersonal report structures); в) система лексических «концептов», связанных с той или иной актуальной для научного дискурса темой (напр., концепт влияния).

* * *

Современные исследования по стилистике однозначно относят **научный стиль** к «относительно отграниченным в самой своей целенаправленности видам письменной речи» [Шмелев. — с. 29]. Это означает, что к научному дискурсу (куда, безусловно, включается и «Политология» Хейвуда) применим достаточно строгий набор формализованных критериев, которых сознательно придерживаются авторы, пишущие в его рамках. Отсюда следует и сама возможность применения к научным текстам критериев **функционально-речевого стиля**, которые в иных случаях (напр., для публицистического стиля) выглядели бы достаточно абстрактно. В свою очередь, «**научно-популярный дискурс**» отличается «определенным приспособлением к более общим способам выражения, т. е. заменой специальных языковых средств общелитературными» [Шмелев. — с. 31], осуществляемой в форме намеренной акцентуации условного характера добавляемых «инородных вкраплений». «Политология» Хейвуда, сохраняя строго научную функциональную направленность, намеренно насыщается «чужеродными», художественными/публицистическими элементами, используемыми как инструментарий для построения риторически эффектных высказываний, которые зачастую соотносятся со строго определенным тематическим диапазоном.

При подготовке учебных материалов к практическим занятиям стилистически неоднородные фрагменты могут быть легко вычленены при сопоставлении русского/английского варианта текста. Работа

с полученным набором сочетаний может осуществляться на основе системы упражнений для активного усвоения словарных коллокаций.

* * *

Подход к освоению грамматических знаний, необходимый для реализации поставленных выше общих задач обучения, может считаться успешно интегрированным и эффективным только при одновременном соответствии определенным критериям. Во-первых, необходимо использование элементов индуктивного принципа, или так называемого discovery-learning, в рамках которого обучаемый самостоятельно, с помощью определенных значимых контекстов, может вывести для себя необходимые правила/закономерности. Такого рода контексты могут, например, представлять собой контрастивные пары предложений (minimal sentence pairs), отражающие в необходимом аспекте значимое различие между двумя конструкциями [Thornbury, 1999. — pp. 46–49].

С другой стороны, чтобы получить возможность нахождения контрастных пар, либо просто вывести нужную грамматическую закономерность из совокупности релевантных диагностических контекстов, требуется наличие корпуса текстов, отвечающих определенным жанровым требованиям и позволяющих вычленить значимые примеры словоупотребления. Компьютерные базы данных позволяют в настоящий момент использовать конкордансные программы для поиска значимых примеров по выбранной единице/структуре. Однако они применимы в большей степени к обучению общепрактическому английскому языку.

Чтобы интегрировать указанный выше общий принцип с задачами обучения английскому языку для специальных целей, мы приняли решение использовать в качестве основы «корпуса» текст по политологии — «Политология» Хейвуда.

Ниже приводятся примеры из данного текста, позволяющие студентам получить представление о различных модификациях следующих конструкций:

1. impersonal report structures;
2. emphasis in a complex sentence;
3. infinitive of purpose/as a subject.

Кроме того, текст Хейвуда дает широкие возможности для отбора устойчивых лексических сочетаний, релевантных в рамках политологического дискурса.

Краткий список примеров обозначенных выше типов конструкций (в скобках указ. №№ 1–3):

1. Aristotle considered tyranny to be the worst of all possible constitutions as it reduced citizens to the status of slaves (1).
2. All such classifications appear outdated (1).

3. It is only within a political community that human beings can live the good life (2).
4. Rousseau argued that only through the direct and continuous participation of all citizens in political life can the state be bound to the common good (2).
5. Public bodies are believed to be funded at the public expense, out of taxation (1).
6. To understand politics as an activity that takes place in cabinet rooms, in legislative chambers and government departments is to make a mistake (3).

Работа с моделями дает возможность решить проблему уменьшения количества ошибок. Важным методическим фактором интенсификации обучения считается плотность общения и насыщенность практического занятия. Однако при интенсификации обучения неизбежно сокращается внимание, уделяемое отдельным средствам языкового общения. Следствием этого является сохранение в речи учащихся устойчивых ошибок, которые с трудом поддаются коррекции. Используя типичные стереотипные конструкции, студент избегает перевода с русского языка и тем самым не делает типичных ошибок.

* * *

Очевидно, что обучение иностранному языку для академических целей требует систематическую работу преподавателя по развитию навыков говорения в границах чрезвычайно специфичных речевых жанров, например, OAP (Oral Academic Presentation) и panel discussion. Современные лингвистические исследования [Thornbury, 2005. — p. 105] показывают, что эффективность устных высказываний/презентаций значительно повышается в случае использования системы функциональных клише, сгруппированных по тематическим группам внутри отдельных жанров, напр., выражение согласия/несогласия/неоднозначности позиции или постановка проблемы/индикация противоположной позиции/подведения итогов и т.п.

Отдельным списком (в начале) приведены «лексические концепты», использование которых необходимо в контексте «стандартной» проблематики общенаучного дискурса:

1. «Влияние».
2. «Метод».
3. «Идея».
4. «Различие».
5. «Контраст».

Ниже приводится обширный функциональных перечень клише, структурированных по тематическим категориям.

Problems arise…

1. To face a problem: to be faced with… challenges
2. Even a cursory analysis will reveal…

3. The importance of this problem can hardly be overestimated/seems only to grow (with every passing day)
4. a contentious, crucial, controversial, perennial issue
5. The problem is as follows…
6. fact poses an entirely new problem.

Background

1. This question does not admit a straightforward answer.
2. No one can pretend to know exactly how to deal with… But some basics suggest themselves.
3. Before embarking on a more detailed analysis I would like to devote some time to…
4. Before getting down to the main subject of…, let us make a brief survey of…
5. To gain an adequate understanding of… you will have to…
6. to provide a useful background for
7. to lay out a structural framework for, to lay down a (sound) foundation
8. to stir up further debate
9. The content of'… arouses criticism
10. to give, provide a deep, thorough, subtle analysis
11. to consider a problem in all its bearings
12. A good deal of emphasis is placed on…
13. (In order to) understand what… it is necessary, one must, let us…
14. different expressions and manifestations of a common underlying principle;
15. to penetrate into the depth of a problem/its real core;

Concept of contrast

1. At first site such a comparison may appear arbitrary.
2. These assertions do not conflict, they are correlated with one another.

Solving problems

1. to strike the right balance between
2. To attach great importance to…
3. to cope with difficulties
4. to have the courage to take the initiative, however difficult it seems to be…
5. to implement; carry out; fulfil a programme
6. to set a target, task, an objective, a goal
7. to lay (down) a foundation, the groundwork for…
8. cannot be solved by our usual modes of investigation.

* * *

В завершении нашей статьи мы хотели бы обратить внимание на взаимодействие грамматических и функционально-лексических элементов, реализованных внутри единого корпусного текста. Грамма-

тические конструкции, проанализированные в начале работы, легко могут быть трансформированы/интегрированы в систему функциональных клише, о которых говорилось впоследствии [Такого рода взаимосвязь грамматических элементов с функциональными стала очевидной уже для авторов классических справочников по грамматике. См.: Thomson. — pp. 245–253]. Одновременно с этим рассмотрение одних и тех же элементов в структуре корпусного «политического» текста возможно как с более общих позиций морфологических/синтаксических структур, так и с ориентацией на «индивидуально-лексические» конструкции, являющиеся неотъемлемой частью специализированного научного дискурса.

Список литературы:

1. Шмелев. — Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. М., 1977.
2. Thornbury, 1999. — Thornbury Scott, How to Teach Grammar, Pearson-Longman, 1999.
3. Heywood. — Heywood, Andrew, Politics. — 4th Edition (2013) Basingstoke: Palgrave Macmillan.
4. Thornbury, 2005. — Thornbury Scott, How to Teach Speaking, Pearson-Longman, 2005.
5. Thomson. — Thomson A. J., Martinet A. V., A Practical English Grammar, Oxford University press, 1985.

Сведения об авторе: Евгений Михайлович Перцев, заведующий кафедрой английского языка для гуманитарных факультетов ФИЯиР МГУ им. М. В. Ломоносова, к.ф.н., доцент, e-mail: empertsev@list.ru.

THE ANALYSIS OF "POPULARIZED" SCIENTIFIC DISCOURSE AS A CORPORA DATABASE IN ESTABLISHING A SYSTEM OF STRUCTURAL MODELS FOR TEACHING ESP

Evegeny M. Pertsev

Associate Professor, Head of the English Dpt. for the Humanities,
Lomonosov Moscow State University

Abstract

In teaching English for academic purposes it is essential to establish a system of specific skills for dealing with genre-based peculiarities (e.g., academic presentation), for building structural models/sentence frames that form utterances — and special, discourse-specific formalized grammar structures. In order to arrange materials within a separate class systematically and to make sure that the language material is relevant, we ought to select scientific text corpora (databases) which satisfy the following criteria: authenticity/relevance and popularization of scientific discourse.

An optimal corpus text to meet these objectives for political science students is Andrew Heywood's manual ("Politics"), combining precise topical/terminological relevance with elements of "popular" style. The style exceeds the limits of scientific formality by implementing "alien", stylistically non-neutral, "intentionally eclectic" elements, which, as we are going to demonstrate in the paper, are of great value in teaching ESP.

Key words: ESP; "popularized" scientific discourse; corpora database

References:

1. Shmeliov, Dmitry, Russian in its functional styles, Moscow, 1977.
2. Thornbury Scott, How to Teach Grammar, Pearson-Longman, 1999
3. Heywood, Andrew, Politics. — 4th Edition (2013) Basingstoke: Palgrave Macmillan.
4. Thornbury Scott, How to Teach Speaking, Pearson-Longman, 2005
5. Thomson A. J., Martinet A. V., A Practical English Grammar, Oxford University press, 1985.

Модель формирования метапредметных компетенций в процессе подготовки лингвистов

В. М. Костева
Московский городской педагогический университет

Аннотация
В работе представлена модель формирования метапредметных компетенций в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык (немецкий) в сфере туризма» на третьем курсе бакалавриата в Институте иностранных языков ГБОУ ВПО МГПУ. Под метапредметными компетенциям в статье понимаются универсальные учебные действия. Представляя раздел «Москвоведение», автор демонстрирует алгоритм самостоятельной работы обучающихся в рамках созданной модели, включающей в себя несколько последовательных этапов, ряд целеустановок и задач. Результаты ее использования наглядно проявляются на практических аудиторных и внеаудиторных занятиях. Положительные тенденции в развитии профессиональной компетенции вообще и языковой компетенции в частности вследствие совершенствования умений обучающихся эффективно осуществлять свою учебную деятельность отмечаются также преподавателями других курсов.

Ключевые слова*:* компетенции, универсальные учебные действия, подход, модель, лакуна

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 2010 года по направлению подготовки «межкультурная коммуникация» включает в себя цикл профессиональных дисциплин, среди которых существует курс по выбору «Иностранный язык в сфере туризма», являющийся важным и необходимым элементом в практической подготовке дипломированного специалиста по направлению подготовки 035700 Лингвистика (степень бакалавр). Несмотря на заявленную факультативность курса, его преподавание позволяет в большой степени реализовать компетентностный подход в профессиональном образовании, способствует становлению ряда ключевых компетенций лингвиста. Особое место в современной образовательной парадигме приобретают метапредметные компетенции. Отметим, что данный вид компетенций лежит в основе ФГОС начального образования, ФГОС среднего образования второго поколения, а также ФГОС СПО третьего поколения. Развивая метапредметные компетенции у обучающихся на бакалавриате, мы создаем преемственность школьного и университетского образования, что представляется актуальной задачей сегодняшнего дня. Говоря об обучении студентов-бакалавров, мы, вслед за А. Г. Асмоловым, понимаем под метапредметными компетенциями набор универсальных учебных действий (далее УУД), представленных как «совокупность способов действия учащихся (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [Как проектировать…, с. 27].

Предмет «Иностранный язык в сфере туризма», преподаваемый в ГОУ ВПО МГПУ, включает в себя несколько подразделов, один из которых посвящен истории и культуре Москвы. Впервые такой курс под названием «москвоведение на немецком языке» также в качестве курса по выбору был разработан и прочитан на бакалавриате факультете романо-германской филологии в 2008 году. Необходимость его создания была вызвана рядом причин, главной из которых была международная деятельность Университета. Университет посещают многочисленные делегации из ближнего и дальнего зарубежья, в том числе из немецкоговорящих стран. Составной частью их пребывания в Москве является культурная программа, включающая в себя ознакомление с основными достопримечательностями столицы или посещение тематического объекта. В мероприятиях такого рода принимают участие студенты нашего Института иностранных языков, которые владеют правилами проведения экскурсий и обладают необходимыми компетенциями для данного вида деятельности. Овладение данным курсом предусматривало использование студентами ранее приобретенных знаний и умений при изучении практического курса немецкого языка, а также теоретических курсов — истории,

психологии, социологии, литературы. Таким образом, он изначально представлял собой образовательный практический модуль, требующий межпредметного подхода. Теоретическая подготовка была и по сегодняшний день тесно связана с практической реализацией проекта Института иностранных языков по организации научно-исследовательской работы студентов-бакалавров «Москва: история, культура, экскурсионное обслуживание».

Длительное время работы над данным курсом, выводы, сделанные по результатам апробации курса, сама природа изучаемого материала привели нас к необходимости создания модели развития метапредметных компетенций у студентов-бакалавров. Сконструированная модель представляет собой многоплановую и многоуровневую динамическую систему, состоящую из нескольких этапов. В ее основе лежит несколько подходов, в том числе компетентностный, системный, индивидуально-деятельностный, командно-деятельностный и практико-ориентированный. Модель включает в себя все виды УУД, а именно: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [Как проектировать…, с. 27–31] и предназначена для организации самостоятельной работы бакалавров, на которую отводится половина общего количества часов, выделяемых на изучение предмета. Комплекс заданий, включаемых в модель, способствует развитию различных видов познавательной деятельности, например, работа с информацией, анализ, работа с текстом, моделирование, классификация, установка следственно-причинных связей. Развитие регулятивных действий осуществляется в процессе постановки цели и определения последовательности выполнения задач, контроля и коррекции материала, предназначенного для самостоятельной работы. Реализация модели происходит по следующему алгоритму: на первом этапе обучающиеся работают с массивом информации по лингвокультурной тематике на русском языке. В качестве информационного материала используются путеводители, очерки, статьи, книги по истории Москвы, страноведческие сайты, например, http://www.travel2moscow.com/ и др. Задача обучающихся состоит в структурировании представленного материала по двум направлениям: с одной стороны, им необходимо сгруппировать его в соответствии с типом предполагаемой экскурсии (обзорные, тематические, городские, музейные и т.п.) [Национальный стандарт…, 2009], с другой — по определенным ключевым вопросам. Например, при прохождении темы «улица Покровка» выделяются такие пункты, как «усадьбы района Покровки и их владельцы», «Ивановский монастырь», «Н. Г. Чернышевский» и др. А в теме «Немцы в истории Москвы» студенты работают с материалами о докторе Гаазе, о немцах — предпринимателях в Москве. Неотъемлемой частью работы с информационными материалами составляет выделение ключевых

лексических единиц, например, *усадьба, покои, резиденция, доходный дом, пристройка, размещение, общественные организации, дворец*. Для данных лексем обучающимся необходимо найти эквиваленты на немецком языке и при необходимости, при наличии синонимов, обосновать свой выбор. Отметим, что в число ключевых понятий входят реалии и лингвокультуремы, понимание и перевод которых (например, немецкие *Dom, Kathedrale, Kirche* и русские *собор, храм, церковь*) требуют от студентов проведения сравнительного анализа, использование различных справочно-иллюстративных материалов. Данный вид учебной деятельности позволяет выявить культурные лакуны, к числу которых относятся, например, различия в архитектурных стилях старой и новой Москвы, канонические правила росписи соборов, иконописи. Лакунами часто оказываются исторические топонимы. Разбор и уточнение материала проводится на аудиторном практическом занятии, а его закрепление — на занятии непосредственно на культурно-историческом объекте.

На втором этапе обучающиеся работают над созданием своего собственного иноязычного текста с учетом признаков текста на иностранном языке, в том числе по правилам оформления речи, с использованием необходимых лексических единиц, оборотов речи. Отметим, что создание текста может осуществляться как индивидуально, так и группой обучающихся, что способствует формированию ряда коммуникативных действий.

Положительные результаты использования представленной модели наглядно проявляются на практических аудиторных и внеаудиторных занятиях. Положительные тенденции в развитии профессиональной компетенции вообще и языковой компетенции в частности вследствие совершенствования умений обучающихся эффективно осуществлять свою учебную деятельность отмечаются и преподавателями других курсов.

Представляется, что данная модель с соответствующими корректировками может быть перенесена и на другие дисциплины по преподаванию иностранного языка.

Список литературы:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Национальный стандарт Российской Федерации, туристские и экскурсионные услуги 2009 [сайт]. URL: http://standartgost.ru/
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) бакалавр) [сайт]. URL: http://www.mon.gov.ru

Сведения об авторе: Виктория Михайловна Костева, к.филол.н., доцент, Московский городской педагогическbq университет, e-mail: kostevavm@rambler.ru.

MODEL OF FORMATION OF META-COMPETENCES IN THE EDUCATION FOR LINGUISTS

Dr. Viktoria M. Kosteva
Associate Professor, Moscow City Teacher Training University, e-mail: kostevavm@rambler.ru

Abstract

The paper presents a model of meta-competences in teaching discipline «Foreign Language (German) in the field of tourism» in the 3rd year of undergraduate degree studies at the Institute of Foreign Languages in the Moscow City Teacher Training University. Under the metacompetences the author understands universal learning activities. Introducing the section of «Moscow studies», the author demonstrates the algorithm of students' independent work in the framework of the established model, which includes several successive stages, a number of purposes and objectives. The results of its use become evident in practical classrooms and extracurricular activities. The positive trends in the development of professional competences in general and linguistic competences in particular as a result improve the skills of students to effectively carry out their training activities and are observed by teachers of other courses.

Key words*:* competences, universal learning activities, approach, model, lacuna

References:

1. How to design a universal learning activities in elementary school: from action to thought: a Handbook for teachers (2008) [A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya i dr.]; pod red. A. G. Asmolova. M.: Prosveshenie. 151 s.
2. National standard of the Russian Federation, hiking and excursions 2009 [website]. URL: http://standartgost.ru/
3. Federal state educational standard of higher education in the field of training 035,700 Linguistics (qualification (degree) Bachelor) [website]. URL: http://www.mon.gov.ru

On Methodological Aspects of Integrating Virtual Professional Environment into an ESP Course for Tourism and Hospitality

Olga R. Bondarenko
PhD. in EFLT, professor ESP Department Moscow State Institute for Tourism Industry n.a. Yu. Senkevich, e-mail: orbon@mail.ru

Abstract
The article attempts to view some methodological issues of CMC teaching Obstacles on the way toward a successful pre-career ESP course are considered. Evaluation of some popular e-based educational tools and technologies is undertaken. Flip ESP teaching is recommended in particular as one of solutions.

Key words: virtual professional environment, e-learning, professional competences model, blogging, flip teaching

Lack of students' knowledge of their future professional sphere (tourism and hospitality), no experience, and, consequently, lack of motivation complicate the learning process.

The duration and frequency of contact ESP classes are also rather limited for seekers of the Bachelor's degree.

However, the modern professional standards are high and students have to be shaped into competitive professionals, which necessitates intensification of studies and creating a virtual proactive environment for developing proper professionally relevant communication competences.

No wonder that practically-minded ESP instructors try to find seemingly suitable e-resources as teaching solutions to the ESP course. Such spontaneous practice seems to be erroneous, because it means to put the cart before the horse, starting from the end.

My 30-odd year ESP teaching, my experience with the Web and numerous contacts with professionals of T&H industry led me to formulate the following algorithm for an e-based ESP course designer.

Step 1 is to make up a professional competences model, that is to bring out the range and types of target competences indispensable for our professional sphere and make them teaching objectives.

Step 2 means deciding on teaching approaches and strategies efficient for shaping the above competences (CLIL or blended teaching, traditional or flipped classroom etc.).

Step 3 needs to determine proper e-tools. There must be a clear differentiation between e-resources and e-tools. E-resources offer content, while e-tools provide ways to use the content and are e-based software. Both are to be harmonized, that is the resources selected have to fit in with the

framework suggested by the tool applied, e.g. if communicative interactive training is professed in oral communication, we would hardly apply Moodle, but would rather exploit Voicethread or Edmodo.

Step 4 logically crowns the process with selection of e-resources in tune with the e-tools employed. For example, the Voicethread would dictate the use of audio, video and pictorial resources. Edmodo would call for materials encouraging opinion exchange and etc.

As a learning instrument the Internet gives a unique chance for ESP learners to plunge into and interact actively with the professional environment.

As a teaching tool the Internet allows to make course-designing a flexible and efficient process. Teeler and Gray rightly point out that «with the growing number of specialized courses in demand, the published paper course books and textbooks cannot cater for the specific needs of particular groups of students, it is the Net that gives a more cost-effective and efficient means to adapt your materials to fit the students» [Teeler & Gray, 2005, p. 81].

There are some methodological questions awaiting clear answers:

What should the principles of selection be for Web ESP resources?

How can the selected resources be efficiently integrated into ESP teaching?

The literature review and my Net-based experience suggest the following short list of selection principles for ESP e-resources:

1. **The principle of professional relevance**. The resource materials are to be of cognitive or operational use for would-be professionals (e.g. they must be genre-, pronunciation-, spelling- or behaviour-representative, situational, including key concepts etc.).
2. **The principle of multi-purpose value**. The resource materials are to facilitate focused practice in the development of *several* skills (Butler-Pascoe & Wiburg, 2007, italics added).
3. **The principle of multiple modality**. The materials of a resource must represent a number of modalities to support different learning styles of students [Butler-Pascoe & Wiburg, 2007], e.g. audio, textual, graphic, audio-visual etc.
4. **The principle of appeal**. The resources, especially set for out-of-class activities, need to correspond to the students' level of communication competence and have to be appealing enough to motivate them.
5. **The principle of interaction**. Resources reacting to a user or providing environment for interaction are of greater value for would-be T&H staff than non-interactive ones because the former simulate the same responsive environment as in the service industry.
6. **The principle of productivity**. The productive potential of a resource is gauged by the quantity and quality of career-related activities it can be used for, and a range of students' outputs based on it.

The procedures of evaluation of e-resources may be various. One of the approaches was suggested in our previous paper [Bondarenko, 2013, p.229] describing a SWOT analysis technique as an instrument of such evaluation.

The typology of e-resources for ESP teaching should correspond to the professional competences model. The below functional classification is based on the dominating purpose of utility of the e-resources.

The E-Resource Types Package for an ESP Course in T&H may look as follows:

Search tools (Wikipedia, Youtube, Dogpile, Flickr etc.) to look for any relevant information.

Search tools for linguistic information: Specialized dictionaries with a pronunciation option and translation option (Cambridge Dictionaries Online, Dictionary.com etc.).

Professionally relevant informative resources for aggregating and processing information about the industry, picking up useful up-to-date sublanguage both in English and in Russian. They include

— professional associations and organizations' sites (WTO, ABTA, The Association of Guide-Interpreters and Tour Managers of Russia, International Air Transport Association etc.);
— tourism and hospitality periodicals («TTG», «Cruise International», «Hospitality Style», «Wine and Spirits Magazine» etc.);
— tour operators', hotel chains' or restaurant chains' sites and suchlike.

Professionally relevant interactive Web 2.0 tools or travel 2.0 tools for developing interaction competence:Tricider, Tripadviser, Travelpod, Tripbuilder as well as the sites of the Global Distribution Systems such as Opera, Galileo, Amadeus and others.

Each e-resource type for an ESP course must be represented by a range of resources for an instructor to choose from. Such database for an ESP course must be aggregated with expertise, that is why resource collection is to be done by a competent instructor or by students under the supervision of an instructor. The crucial role in this process is left to bookmarking, thus turning bookmarking into a pedagogical tool.

One of the key questions for an ESP course designer would be how to deliver the desirable e-based content to students and integrate it into the course of study. A short survey of popular educational platforms is offered below.

Internet-Based Learning Management Tools Compared

Educational tool	Purposes	Advantages	Disadvantages
E-learning at a self-access Net-linked centre at	*Developing independent learning competence (individual knowledge acquisition).	*Non-resident out-of-town students benefit. *All competences and skills can be	*Hard to set up financially and organizationally. *Needs a Web-based

Educational tool	Purposes	Advantages	Disadvantages
out-of-class time	*Doing mini projects. *Doing e-based homework tasks	developed.	instructional package. *Becomes an organizational and administrative burden to teachers as there must be a consultant around.
Email tool and the student group's inbox	*Teacher-students materials delivery (including audio and video files or hyperlinks) and e-routing. *Student-teacher written homework delivery for vetting and reverse delivery. *Developing informal writing skills (exchanges of emails). *Developing critical writing skills. *Developing reading skills.	*Easy to set up and operate. *Material to study is well-portioned and scheduled by time deadlines and reminders from the tutor.	*Mostly writing skills are developed. *The problem of feedback. *Teacher-student vector dominates.
Wiki page creation (web-based software allowing all viewers of a page to change its content	*Developing written communication competence both synchronous (chat, Web-conferencing) and asynchronous (forums). *Developing collaborative writing	*Easy to operate and not time-consuming for a tutor. *Developing team collaborative skills	*Only written speech skills are developed.

Educational tool	Purposes	Advantages	Disadvantages
by editing online)	i.e. coauthoring of a text by two or more writers [Storch, 2011, p. 275, 282].		
Facebook profile / special interest page creation	*Developing formal or informal writing skills. *Developing listening, speaking and reading skills. *Sharing/publishing one's textual, audio or video product. *Doing peer correction and assessment (commenting on others' products). *Doing independent research.	*Developing all the four skills (reading, writing, listening, speaking). *Flexible regulation of the number of participants on the net and the format of interaction (one-to-one or one-to-many). *Developing critical thinking. *Making a student an equal interaction partner and increasing motivation. *Easy access to the page from any gadget anywhere and at any time.	*Moderation of the Web page by the tutor is needed, which is time-consuming. *Peer assessment is fraught with incorrect corrections.
Blog creation: Teacher's blog, Student's blog, Class blog	*Providing a continuous teaching and learning platform. *Developing independent learning competence (individual knowledge acquisition).	*Free blog accounts are available on the Net. *Solving the problem of students' absenteeism (the materials of the missed classes are on the blog).	*Depersonalized environment is not liked by all students [Ohashi, 2013, p. 119]. *Not all required materials have e-versions.

Educational tool	Purposes	Advantages	Disadvantages
	E-based materials delivery and e-routing. *Teacher-made materials delivery (word lists, charts, tasks and exercises etc.). *Developing mainly reading and writing skills, but posting oral comments is also possible with a special application. *Developing critical thinking skills. *Creating students' portfolios.	*Blog materials can make up for the topics and skills not covered by the main course book. *Blogs are easily linked and cross-linked. *Providing paper-free education. *Tailor-made updated courses can be designed. *The teacher's blog can be laid out according to the competences to be taught. *Collaborative approach to learning is inculcated.	*There is hardly any portioning and scheduling of the material to study for students: no bite-sized chunks mean operational and structural pitfalls and result in time and quality mismanagement.
Flip teaching (flipped classroom): reversing homework and classroom content delivery	*Developing independent learning competence (individual knowledge acquisition). Content exploration by students [Spencer et al., 2011]. *Turning students from passive listeners to active learners. *Saving classroom time for hands-on	*Collaborative learning both in class and out of class [Bennett et al., 2012]. *Reducing time-consuming homework check. *Individualized instruction is ensured. Effective differentiation in instructional strategies [Spencer et al., 2011] .	*Students without PC and the Net at home cannot participate. *FT is good for stable content courses, especially lecture courses. *Needs a well-prepared teaching package, which may be time-consuming. *Students must watch the

Educational tool	Purposes	Advantages	Disadvantages
	activities, teacher-student and student-student interaction. *Differentiating in instructional strategies. *Sharing/publishing self-made materials (a video-recorded lesson, a Power Point presentation of the material to learn). Teacher-made materials delivery. *E-based materials delivery and e-routing. *Developing critical thinking skills. *Developing problem solving skills. *Student content creation [Spencer et al., 2011].	*Developing various skills, especially listening and speaking as they are practised both in class and out of class. *Solving the problem of teacher-covering (when tutors are absent, they pre-record their lesson, upload it and direct the students to it). *Relevance to distant learning and teaching. *Solving the problem of students' missed classes (in a similar as above way). *Making a student an equal interaction partner and increasing motivation.	content at home to be aware of what they are going to discuss in class (otherwise this model collapses). * The function of sharing students' products is missing.

As it is seen from the above the pedagogical potential of these e-based LM tools is different. The choice of a tool would depend on the goals set by the course designers, the teaching strategy pursued and the IT competence of the teaching staff (the IT competence of students does not raise any doubts). As the above survey shows, the most accessible and flexible seem **blogging** and **flipping.**

Flip teaching strategy deserves a closer look. Flip teaching (or flipped classroom) is a form of blended learning in which students learn new

content by watching video lectures, usually at home, and what used to be homework (assigned problems) is now done in class with teacher offering more personalized guidance and interaction with students, instead of lecturing [Wikipedia]. Flip teaching means swopping in-class content introduction with out-of-class independent content exploration by students to be followed with in-class hands-on task performance and problem solving. The primary objective of the flip teaching format is to take as much of "raw", preparatory study as possible out of classroom and fill it with "fare" communication. As a result of this approach classroom time is not spent on presenting some content or computer mediated language exercises, but is devoted to overall face-to-face interaction and professionally relevant tasks. The teacher turns into a guide or coach, consulting, assisting and working with small groups, individually or with the entire class.

This requires a well prepared teaching pack of materials including audio or video recorded content (a lecture on a theme, a talk introducing new material, a video lesson, a podcast, an interview etc.) and instructions to work with this content.

Conclusions

1. The problem of professional knowledge deficit of ESP students can be solved in a pre-career course by means of modelling a virtual professional communicative environment with field-related e-resources and involving students into work-related classroom activities as well as e-based activities in the out-of-class format.
2. Designing an efficient e-based ESP course should follow the certain methodological algorithm which includes determining

— the competence model of the would-be professional
— the teaching strategy
— the e-based tools
— the e-resources typology and sets of resources of each type to develop particular skills based on the competence model.

References:

1. Bennett, B., Kern, J., Gudenrath, A., McIntosh, P. (2012, May) *The flipped class. What does a good one look like?* Retrived July 18, 2013, from www.the dailyriff.com/articles/the-flipped-class-what-does-a-good-one-look-like-692.php
2. Bondarenko, O. (2013) SWOT analysis and setting up a virtual professional environment in ESP teaching. In: *The Asian Conference on Language Learning 2013 Official Proceedings* (pp. 229–240). Osaka: The International Academic Forum. Retrieved August 25, 2013, from http://iafor.org/acll_proceedings.html
3. Butler-Pascoe, M., E., Wiburg, K., M. (2007, February) Technology and Teaching English Language Learners. *The Internet TESL Journal,* XIII, 2, retrieved September 13, 2013, from http://iteslj.org/

4. Ohashi, L. (2013) Virtual resource rooms: Using blogs to share EFL materials with teachers and students. In: *The Asian Conference on Language Learning 2013 Official Proceedings (pp.* 114–121). Osaka: The International Academic Forum. Retrieved August 25, 2013, from http://iafor.org/acll_proceedings.html
5. Spencer, D., Wolf, D., Sams, A. (2011, June) *Are you ready to flip?* Retrieved July 18, 2013, from www.the dailyriff.com/articles/are-you-ready-to-flip-691.php
6. Storch, N. (2011) Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275–288.
7. Teeler, D., Gray, P. (2005) *Use the Internet in ELT*. Harlow: Pearson Education Limited.
8. http://en.wikipedia.org/wiki/Flip_teaching

Teaching ESP to IT students

Dr Zhivka St. Ilieva
Assist. Prof., Dobrich College, Shumen University, Dobrich, Bulgaria,
e-mail: zhivka_ilieva@yahoo.com

Ilhan I. Ibryam
Assist. Prof., Dobrich College, Shumen University, Dobrich, Bulgaria,
e-mail: ilhan_i_ibryam@yahoo.com

Abstract

The article views implementing the modern technologies in teaching English for specific purposes (ESP). It starts developing the notion of ESP according to certain authors and continues with implementing information and communication technologies (ICT) in English language teaching (ELT) since they are part of information technology which is a special subject in our case. Finally the application of the new technologies in ESP is viewed and activities for ESP classes with IT students are suggested. The activities are designed and tested with students of Informatics and Information Technology at Dobrich College, Shumen University, Bulgaria. The activities provide variety and authentic language input, both written and spoken in the ESP classroom.

The purpose of the work is more practical — presenting ESP activities which avail of the modern technologies.

Key words: ESP, IT, MS Access

Introduction

Teaching English to IT specialists is quite a challenge. Materials become outdated very fast. The Informatics and Information Technology students

study General English during their first semester at the college and ESP during the second semester.

ESP

ESP is 'the branch of English language education which focuses on training in specific domains of English to accomplish specific academic or workplace tasks' [Porcaro, 2013, p. 32].

Lytovchenko [2009, p. 24] stresses the acquisition of 'highly specialized terminology and the ability to explain formal processes' as a requirement of ESP. It unites the specific content and suitable language in terms of linguistic material, skills and level of the students' knowledge. Butler-Pascoe [2009, p. 2] suggests three models of ESP, one of which is 'a collaborative model in which both English and field-specific teachers have joint input into the development and/or teaching of the course.' Other specialists [Porcaro, 2013; Horn, 2011; Horn et al, 2008] also write about the need of collaboration between the English language teacher and the content teacher.

In Horn's opinion [2011] ESP teachers are material developers since they often adapt, create their own and share materials with their colleagues (other language teachers or subject teachers).

Marco [2002, p. 24] advises ESP teachers to use tasks suitable to the students' 'level of knowledge of English and the ESP content area', familiar topics and materials 'related to their field of knowledge'.

ICT in ELT

Dudeney and Hockly [2012] make a review of the use of the new technologies in foreign language teaching, starting with wordprocessing and reaching to the various applications of computers, the internet and the interactive whiteboards nowadays.

Digital technologies play a central role in the everyday life of the modern learner.

Butler-Pascoe [2009, p. 8] views the computer as a 'natural multiple-modality tool for providing a variety of paths for students with different learning styles to gain knowledge and demonstrate their understanding of field-specific material. The computer offers access to multimedia including text, graphics, sound, video, animation, pictures, and simulations and tasks that support the learning of diverse styles.'

Mayora [2006] recommends joining multimedia technology with traditional classroom English instruction. Lewis [2004] accentuates the importance of multimedia possibilities and the diversity of information on the internet which ensure activation of all learning styles and intelligeces. Horn [2011] also views the use of modern technologies and content based instruction for setting a suitable context for language learning for the students with their individual styles and interests.

The new technologies supplement additional material and media for the development of all kinds of memory and intelligence, the students' language and communicative skills and linguistic knowledge, this way fostering learners' motivation.

Mayora [2006] and Johari [2008] stress the benefits from the use of videos in the foreign language classroom as a source of interesting activities and motivation for the students.

New Technologies in ESP

The internet provides a wealth of video materials suitable for all kinds of ESP.

'ESP Instructors have a powerful tool in the computer with its multimedia and hypermedia features that add multi-sensory elements … to provide meaningful contexts.' [Butler-Pascoe, 2009, p. 4]

In Marco's opinion [2002, p. 21] 'The Internet is a learning tool that fits well in a content-based ESP syllabus. Among the benefits of Internet use in the second and foreign language classroom, the most important are:

Increased motivation and participation by students.

More opportunities to interact with the target language and content area because students spend more time on task.

Greater integration of reading and writing skills and opportunities to practice them in meaningful contexts.

More self-paced autonomous learning that is learner-controlled rather than teacher-controlled.'

Ellinger et al [2001] view the internet as 'an important tool which can encourage language learning' which provides current materials in all spheres.

ESP for IT

The internet abounds of information suitable for information technology students: advertisements of new products (laptops, tablets, smartphones), tutorials for using specific software, specialized journals and magazines.

We stop our attention on a few activities designed for Informatics and Information Technology speciality at Dobrich College, Shumen University, based on materials from the internet.

Activity 1

In order to add variety to the classes we use Wordle.net to make colourful handouts[1]. This is a matching exercise for reinforcing or testing notions: **Match the words; some can be used more than once**. Wordle.net makes a mixture of the words. The students match the two or three words from

1 http://www.wordle.net/show/wrdl/7036143/notionaESP4ITa1a-

a notion, e.g. *format paragraph*, *page set up*, etc. The activity can be done individually or in pairs in order to provoke discussions. An advantage is that no matter how many different lists we have (only two or four), we can make each student's handout look different from all the rest — font and colour change with each click of the mouse[1]. The suggested handouts contextualize notions from MS Word[2] and MS Access.

Through Wordle.net and the MS Access menus we can stress some grammar points, e.g. [3]*create table*

— in design view
— by using wizard
— by entering data
(by + -ing + noun)

Activity 2

How to choose a laptop

Discussion: Can you help me choose a laptop? What do I need to know? What do I have to look for? Which is the most important criterion?

Listening Comprehension[4]: How do different speakers arrange the criteria? Are there any criteria we have missed?

Reading Comprehension[5]: Read the article Laptop Buying Guide 2013: 8 Essential Tips. Are there new criteria? Which are the most important ones according to the author?

Our students arranged the criteria in the following way:

Size

What do you need it for?

Price

Specifications.

The magic of technology is seen when checking the answers. Since these are IT students and the class is held in the computer lab, some of the students arranged their answers in multimedia presentations using animation schemes and sound effects to stress the importance of the criterion. They enjoy demonstrating their skills and this has to be done in English.

---

1 http://www.wordle.net/show/wrdl/7036165/Untitled
http://www.wordle.net/show/wrdl/7036171/notionESP4ITa1b_
http://www.wordle.net/show/wrdl/7036179/notionsESP4ITa3b_

2 http://www.wordle.net/show/wrdl/7036113/noionsESP4ITw2

3 http://www.wordle.net/show/wrdl/7101689/prep_by

4 https://www.youtube.com/watch?v=HYfFvkAf3wk
https://www.youtube.com/watch?v=-PHdi_Umj-A
https://www.youtube.com/watch?v=7qE5IQ9tyAE
https://www.youtube.com/watch?v=67iDxAZAv-c

5 http://blog.laptopmag.com/laptop-buying-guide

Activity 3

Listening Comprehension: MS Access Tutorial[1]

True or false

MS Access can store greater amounts of data than Excel spreadsheets.
There is not control over the structure of your data in Access.
Access cannot recognize relationships between the data.
It has user friendly interface.
You can build database for other people to work with.
The menu is very complex.
You cannot secure your database.
Macros and Modules are optional.
A Quiery is used to display data in different ways.

Answer the questions

1. What is a computer database?
2. Why is access better than other database?
3. What does MS Access database consist of?
4. What do tables store?
5. What do forms contain? What are the benefits from working with them?
6. What are reports used for?

The suggested activities unite content of the IT sphere, ESP terminology, topics the students cover in their special subjects (the advantages of MS Access) or topics they feel competent about, free online materials suitable for teaching English.

Conclusion

The internet provides a great variety of materials on all kinds of topics. The richness of the materials and of the ways they are presented aids students in the development of their learning styles and strategies and of their intelligences. This wealth of materials and media of their presentation predisposes variety of activities: listening, reading, speaking, writing, creative and presentation. By means of implementing such activities in the ESP classroom students not only develop their English language skills and knowledge but enrich their IT skills.

References

1. Butler-Pascoe Mary E. English for Specific Purposes (ESP), Innovation, and Technology. English Education and ESP, pp. 1–15, 2009.
2. Dudeney Gavin and Nicky Hockly. ICT in ELT: how did we get here and where are we going? ELT Journal 66/4, pp. 533–542, 2012.
3. Ellinger et al: Bonnie Ellinger, Simone Sandler, Debbie Chayen, Keren Goldfrad, Jackie Yarosky. Weaving the Web into an EAP Reading Program. English Teaching Forum, 39/2, 2001.

1 https://www.youtube.com/watch?v=pHiOXZEbK-4

4. Horn Bradley. The Future is Now: Preparing a New Generation of CBI Teachers. English Teaching Forum, 49/3, pp. 2–9, 2011.
5. Horn et al: Bradley Horn, Fredricka Stoller, Marin S. Robinson. Interdisciplinary Collaboration: Two heads Are Better Than One. English Teaching Forum, 46/2, pp. 2–13, 2008.
6. Johari Siti K. Johari. Building Vocabulary and Improving Writing while Developing a Tourist Brochure. English Teaching Forum, 46/2, pp. 38–42, 2008.
7. Lewis Gordon. The Internet and the Young Learners. Oxford: Oxford University Press, 2004.
8. Lytovchenko Irina. How to make Upper-Level University English Classes More Interactive. English Teaching Forum, 47/2, pp. 24–29, 2009.
9. Marco Maria J. L. Internet Content-based Activites for ESP. English Teaching Forum, 40/3, pp. 20–25, 2002.
10. Mayora Carlos A. Integrating Multimedia Technology in a High School EFL Program. English Teaching Forum, 44/3, pp. 14–22, 2006.
11. Porcaro James W. Teaching English for Science and Technology: An Approach for Reading with Engineering English. English Teaching Forum, 51/2, pp. 32–39, 2013.

Иностранный язык для профессиональной деятельности
(международный транспорт и логистика)

Т. А. Грибач
Минский государственный лингвистический университет

Аннотация
В работе рассмотрены вопросы обучения иностранному языку в техническом вузе для специальностей международные автомобильные перевозки и логистика. Уделяется внимание сложностям и специфике обучения иностранному языку в неязыковом вузе Полученные результаты отражают положительную динамику исследования. Это происходит за счёт интеграции в обучение новых методов и подходов.

Ключевые слова: международный автомобильный транспорт, логистика, межкультурная коммуникация, специалисты-международники

В современном мире всё большее значение приобретают глобальные интеграционные процессы, как следствие повышенные требования к подготовке специалистов международников, которые смогут решать современные непростые вопросы в организации полноценной

эффективной межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. Если рассматривать сферу международных автомобильных перевозок и логистики, которая в последние годы динамично развивается, то наблюдается рост документооборота, при этом от специалиста требуется владение профессиональными знаниями и компетенциями, знание ряда смежных дисциплин и умение организовывать коммуникацию с зарубежными партнёрами на каком-то иностранном языке. На фоне этого возникает потребность преподавания иностранного языка в тесной взаимосвязи с другими предметами. В этом контексте стоит обратить особое внимание на билингвальное обучение, когда обучение ведётся на нескольких языках, мировой опыт показывает оправданность и эффективность этого подхода. К тому же это является рациональным использованием временных и учебных ресурсов. Билингвальное образование расширяет границы мышления и памяти, способствует критическому анализу ситуаций, выработке более гибких подходов и нестандартных решений. Но здесь надо избежать воспитания космополитичной личности, которая теряет связь с родной культурой, которая попросту рассеивается в глобальном мире.

Сегодня преподаватели делают акцент не просто на обучении иностранному языку, а на обучении межкультурной коммуникации и преодолении тут возможных барьеров.

Обращаясь к лингводидактике в преподавании иностранных языков, то основополагающими представляются:

— чёткое определение темы занятия,
— систематизация знаний (с учётом интересов студентов),
— обмен опытом между студентами более важен по сравнению с обменом информацией,
— использование знаний из других областей,
— при конкретизация тематики ставится акцент на чёткие вопросы, что подразумевает чёткие ответы и позволяет избежать абстрактных понятий,
— активизация участников (действия, предполагающие решение проблемы),
— центрирование обучающихся (они находятся в центре событий),
— автономность обучения (выбор темы, оценка своего собственного уровня знаний),
— осмысленное обучение (совместная разработка продукта, его использование) [3].

Многообразие аутентичного материала и его доступность раскрывают безграничные возможности в изучении иностранных языков, но возникает и вопрос в оптимизации и подборе необходимого материала, поэтому возникает множество дискуссий об автономности обучения и его границах. В этом контексте можно обратиться к опыту дистанционных курсов E-Blended-Learning. Разработка и наполнение

контента для такого курса позволяют охватить больше материала (мультимедийного в том числе), делают его более доступным и даже востребованным. Современное общество является информационным, это находит своё отражение и в образовательных проектах. Так предлагаемый учебный материал получает больший отклик, если он построен по принципу гипертекста, который предполагает связь отдельных информационных элементов между собой ассоциативными отношениями, обеспечивающими быстрый поиск необходимой информации и/или просмотр взаимосвязанных данных [1, Назарова, 2010, с. 140]. Таким образом, при возникновении потребности узнать подробнее, пройдя по ссылке, получить полную информацию.

Эти положения представляются важными и значимыми на всех этапах обучения иностранному языку. Далее уже в профессиональной деятельности специалист-международник сталкивается с трудностями перевода, поэтому умение обращаться с переводными базами знаний и экспертными системами окажется большую помощь в качественном и одновременно быстром выполнении работы.

Современное образование, чтобы сохранять свою эффективность, должно предвосхищать возможные потребности нынешнего и будущего общества. Подготовка высококвалифицированного специалиста-международника выдвигает на сегодняшний день масштабные требования в плане языковой подготовки и междисциплинарных знаний, а многообразие и сложность существующего ныне педагогического и методического опыта позволяют достичь очень высоких результатов.

Список литературы:

1. Назарова Л. В. Гипертекст и Интернет-дискурс / Л. В. Назарова // Текст — Дискурс. Гипертекст — Интернет-дискурс: Сборник научных статей, СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010, с. 140–163.
2. Biechele M., Padrós A. Didaktik der Landeskunde, Berlin, Langenscheidt, 2003, 160 S.
3. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien, Berlin, Langenscheidt, 2000, 208 S.
4. Goethe Institut [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.goethe.de/ges/spa/pan/spb/de10396782.htm — Дата доступа : 15.09.2013.
5. Süddeutsche Zeitung [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.sueddeutsche.de/karriere/fremdsprachen-im-beruf-smalltalk-will-gelernt-sein-1.1346674 — Дата доступа: 15.09.2013.

Сведения об авторе: Татьяна Анатольевна Грибач, аспирант кафедры информатики и прикладной лингвистики Минского государственного лингвистического университета, e-mail: tatiana-gribach@yandex.ru

FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES (INTERNATIONAL TRANSPORT AND LOGISTICS)

Tatiana A. Gribach
Postgraduate student, Minsk State Linguistic University,
e-mail: tatiana-gribach@yandex.ru

Abstract

The article is devoted learning a foreign language in the technical university majors for international road transport and logistics. The results reflect the positive trend of the study. This is due to the integration of new teaching methods and approaches.

Key words: international road transport, logistics, intercultural communication, experts in international relations.

References:

1. Nazarova L. V. Hypertext and Internet-diskurs / L. V. Nazarova //Text — Diskurs. Hypertext — Internet-diskurs. Sankt Petersburg, 2010. — p. 140–163.
2. Biechele M., Padrós A. Didaktik der Landeskunde, Berlin, Langenscheidt, 2003, 160 S.
3. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien, Berlin, Langenscheidt, 2000, 208 S.
4. Goethe Institut [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.goethe.de/ges/spa/pan/spb/de10396782.htm — Дата доступа: 15.09.2013.
5. Süddeutsche Zeitung [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.sueddeutsche.de/karriere/fremdsprachen-im-beruf-smalltalk-will-gelernt-sein-1.1346674 — Дата доступа: 15.09.2013.

Использование ресурсов сайтов TED.COM и CNN как средства оптимизации занятий по английскому для специальных целей

А. А. Карелина, Е. А. Короткова
Школа региональных и международных исследований,
Дальневосточный федеральный университет

Аннотация

Данная статья посвящена вопросам эффективного использования он-лайн ресурсов TED.com и CNN на занятиях английского для специальных целей, которые в течение двух лет проводились со студентами университета, специализирующихся по специальностям «Международные отношения» и «Регионоведение». Авторы успешно применили

инновационную серию видео материалов в режиме он-лайн по темам «международные новости», «политические и социальные вопросы» на практических занятиях, таким образом, оптимизируя такие стратегии понимания в процессе просмотра видеоматериалов как прогнозирование, передача общего смысла видеоэпизода, самоконтроль, ответы на вопросы, формирование логического вывода и подведение итога. В статье дается обзор таких эффективных видов деятельности на различных этапах работы с эпизодами как презентация видеоклипов в виде аннотации, заполнение пропусков шаблона, работа с активным словарем, выполнение операций на отождествление, сравнение, противопоставление, и обобщение идей видеоэпизода.

В статье акцентируются вопросы педагогического и психологического преимущества использования ресурсов он-лайн, и объясняется, насколько эти ресурсы совместимы с целями и задачами преподавания английского для специальных целей. Также представлены опытные показатели эффективности стратегий понимания в процессе просмотра видеоэпизодов.

Ключевые слова: он-лайн ресурсы; занятия по английскому для специальных целей; TED.com; репортажи CNN; стратегии, понимания в процессе просмотра видеоэпизодов; эффективность

The goal of the article is to share the authors' joint experience in applying TED.com and CNN resources as an innovative educational tool for optimizing the ESP classes for advanced level university students majoring in International Relations studies and Regional studies. We have experimented with online resources in ESP groups of 85 students for four semesters of 2011–2012, 2012–2013 and sorted the problems we encountered with into several categories: how we can justify the implementation of online programs in the educational process, what methodological and psychological advantages for tutors of English and students these programs might have, in what way these online resources are consistent with ESP goals, what viewing comprehension (VC) strategies can be effectively used to eliminate the challenges of viewing and comprehending online videos and how the VC process can be optimized through the pre-viewing, while-viewing and post-viewing activities. As a result, the experimental indexes of the VC strategies during the two-year period were submitted to prove the increased efficiency of strategies.

We launched the series of TED. Talks and CNN reports as an innovative device for 85 upper-intermediate and advanced senior university students in the period from 2011–2012 till 2012–2013 to make up for the shortage of listening and viewing comprehension resources in the ESP course.

TED.com [www.ted.com/talks], a nonprofit educational platform, which stands for Technology, Entertainment and Design, was set up in 1984 by R. S. Wurman. On the contrary, CNN or a Cable News Network

is an American based cable and satellite television channel launched in 1980 by an American media mogul T. Turner [CNN — Wikipedia].

Using TED. Talks EFL/ESL instructors promote learners' awareness of worldwide issues and engage learners in global discourse. Moreover, they foster learners' VC strategies and motivate the students.

Similarly, CNN reports possess a few characteristics that cannot be underestimated in a media-based ESP class such as «relevance, impact and magnitude, information value, continuity, timeliness, emotional and intellectual interest, a sense of oneness in the world» [Mackenzie, 1997] and authenticity.

Besides, the on-line programs had pedagogical and psychological advantages that could outweigh their feasible drawbacks. Pedagogical advantages «facilitated students' comprehension and presented them with full communicative and cultural learning of language. Likewise, they increased students' motivation, improved their grades and created positive outcomes for all kinds of video use» [Caspi, Gorsky, Privman, 2004, pp. 32–33].

Among the psychological advantages there were cognitive aspects affected by on-line videos, information encoding in memory and attention, simultaneous processing of video content and educational one. Both visual and verbal channels were activated by video presentation which provided several paths of retrieval cues. [Caspi, Gorsky, Privman, 2004, pp. 33–34]

On-line presentations are consistent with ESP principles of course design put forward by Lowe [2009]. According to them content complexity in ESP on-line resources approximated the students' level in standard courses; content prioritized the language; the resources as well as activities were authentic and, so, students were trained to handle long complicated texts and to extract meaningful information, not language points.

In our research viewing comprehension was regarded as a psychophysical process in which individuals focus on selected aspects of visual input, construct meaning from visual chunks of information, and relate what they hear or see to existing knowledge. Our students went through the same phases of mental processes in viewing comprehension as they do in listening comprehension: «perceptual processing, parsing, and utilization». [O'Malley, Chamot, Kupper, 1989, p.421]

VC strategies implemented during the trial were prediction, gist listening, self-monitoring, note-taking, clarification, inferencing and summarizing.

The diverse VC strategies were fostered by pre-viewing, while-viewing and post-viewing activities. The pre-viewing activities to develop prediction strategy employed quizzes to introduce the focus of narration. Such were the quizzes « Are you an Introvert or an Extravert? » in S. Cain's presentation [Cain, TED-Ed] or «Facts about US presidential election» quiz [www.youtube.com]. Similarly, a list of words, true-false statements and discussion questions helped learners make a prediction of the videoclip.

Viewing for gist, vocabulary collection and clarification strategies were developed by such while-listening activities as «write 5 to 7 words covering

the episode contents in CNN report 'Is Syria another Kosovo?'» [www.cnn.com], or « split up the words into two columns according to the situation in Kosovo in 1999 and situation in Syria in 2013» where comparing/contrasting activities were fostered.

Such strategies as discussing, inferencing, evaluating, and summarizing questions were mostly triggered by such post-viewing activities as discuss the opinion or implicit questions in «Discuss, pair, share» pattern; make connections between the key points of the presentation; generate content-based questions and summarize the videoclip, etc.

The experimental indexes of the VC strategies (%) during the two-year period are submitted.

Indexes (%) of VC strategies	2011–2012 (32 students)	2012–2013 (53 students)
Prediction	93%	97%
Gist listening	85.2%	92.3%
Note-taking	69.8%	87.5%
Answering questions	74.3%	86.9%
Self-monitoring	71.6%	89.0%
Clarification	70.9%	81.8%
Inferencing	68.5%	82.7%
Summarizing	87.6%	97.7%

The growth in students' VC strategies indexes was noted due to more elaborate VC strategies and fostered VC skills exercised by learners.

Course assessment forms demonstrated really positive students' attitude to the course challenges (96% students), their full awareness that such on-line programs should be applied in the ESP classrooms on a regular basis (94.5% students) and their increased performance (%) in VC strategies (77.6% in 2011–2012 vs. 89.4% in 2012–2013).

All things considered, TED.com and CNN resources can serve as **informational, educational, methodological** and **innovative tools.** As **an information tool** they promote learners' awareness of global issues. As **an educational tool** they change learning in the classroom and motivate the students to a greater extent. As **a methodological tool** they advance the number of efficient VC strategies via resourceful pre-viewing, while-viewing and post-viewing activities and demonstrate both boosted performance of VC strategies and affirmative students' attitude to on-line presentations. As **an innovative tool** online resources can have a great perspective of being implemented in the future educational process on a regular basis.

References:

1. Cain, *S.*: The power of introverts [Electronic resource] | *TED*-Ed *ed.ted.com/on/uAq0pRZ6 URL*:http://www.ted.com/speakers/susan_cain.html
2. Caspi, A. Viewing comprehension: Students' learning preferences and strategies when studying from video/ **A.** Caspi, P. Gorsky and M. Privman [Electronic resources]//. URL: http://www.researchgate.net/publication/225252169_Viewing_comprehension_Students_learning_preferences_and_strategies_when_studying_from_video — Israel: The Open University of Israel, pp. 31–47 (Accessed: 20.09.2013)
3. CNN — Wikipedia, the free encyclopedia [Electronic resource] — URL: http://en.wikipedia.org/wiki/CNN (Accessed: 30.06.2013)
4. Is Syria another Kosovo? [Electronic resource] — CNN.com Video www.cnn.com/…/world-response-in-syria-intv-.cnn.h… URL: http://www.youtube.com/watch?v=7ayMBvaCk4k
5. Lowe, I. Principles of ESP course design [Electronic resource] / URL: http://scientificlanguage.com/esp/coursedesign.pdf, 2009, *7 p.* (Accessed: 30.09.2013)
6. Mackenzie, A. S. Using CNN News Video in the EFL Classroom [Electronic resource] // The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 2, February 1997. 8 p. — URL:http://iteslj.org/Techniques/Mackenzie-CNN.html (Accessed: 27.06.2013)
7. *O'Malley, M. J. Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition / M. J. O'Malley,* A. U. Chamot and L. Kupper [Electronic resource] //Applied Linguistics. 1989. 10(4): pp.418–437doi:10.1093/applin/10.4.418-URL: http://applij.oxfordjournals.org/content/10/4/418(Accessed:01.10.13)
8. President Osama's Election Night Victory Speech — November 6, 2012 in Chicago, Illinois–[Electronic resource] URL:http://www.youtube.com/watch?v=Wk17f6_4iW8
9. TED.com/index.php/talks [Electronic resource] — URL: http://www.ted.com/talks?gclid=CMrVx_TUkJsCFU0wpAodkzsDog (Accessed: 30.06.2013)

Сведения об авторах:

Алина Анатольевна Карелина, зав. кафедрой профессионально-ориентированного перевода, к.ф.н., доцент, Школа региональных и международных исследований, Дальневосточный федеральный университет, e-mail: karelina1999@mail.ru

Елена Алексеевна Короткова, доцент кафедры профессионально-ориентированного перевода, Школа региональных и международных исследований, Дальневосточный федеральный университет, e-mail: korotkova-e2010@yandex.ru

APPLYING TED.COM AND CNN RESOURCES AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR OPTIMIZING THE ESP CLASSES

Alina A. Karelina

Chair, Translation Department, Cand.Sc.(Philology), Associate Professor, Far Eastern Federal University, e-mail: karelina1999@mail.ru

Elena Alekseevna Korotkova

Associate Professor, Translation Department, Far Eastern Federal University, e-mail: korotkova-e2010@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the issues of effective implementation of TED.com and CNN online resources in the ESP classes for advanced level university students majoring in International Relations studies and Regional studies performed during the two-year period. The authors integrated the innovative series of online videos dealing with global and social issues into ESP classes, thus, fostering such students' viewing comprehension (VC) strategies as prediction, gisting, self-monitoring, clarification, inferencing and summarizing. Moreover, efficient pre-viewing, while-viewing and post-viewing activities such as presenting videos in the gist or skeletal-note patterns, processing vocabulary, getting students to identify, compare, contrast, infer and summarize the video concepts were specified.

The paper also delves into the issues of pedagogical and psychological advantages of using the online resources and it explains the way the online resources are consistent with ESP goals. The experimental indexes of the VC strategies during the two-year period are submitted.

Key words: online resources, ESP classes, TED.com, CNN reports, viewing comprehension strategies, efficiency

Expertise in Foreign Language Teaching: What Are The Best Teachers Like?[1]

Michaela Píšová

Associate Professor, doc. PhDr., Ph.D., School of Education, Masaryk University in Brno, Czech Republic, e-mail: pisova@ped.muni.cz

Abstract

A discussion about quality in foreign language teaching inevitably addresses one of its central challenges — teacher professionalism. In order to gain deeper insight into teacher professionalism it is vital to focus on the best representatives of the profession, on expert teachers. The paper aims to present a research project which attempts to investigate the nature of expertise in foreign language teaching. More specifically, its theoretical background, methodology and results related to performance (observable aspects of expertise), knowledge and insight (deep / hidden aspects of expertise) in expert teachers of foreign languages will be discussed.

1 The research was supported by the grant P407/11/0234 provided by the Czech Science Foundation.

Key words: expertise, foreign language teacher, insight, knowledge

Introduction

Study of expertise aims to raise the status of teachers by demonstrating to the public that like experts in other professions, experts in teaching possess knowledge and skills which are no less sophisticated. Teacher professionalism has become an issue in the current global search for quality in education. In order to gain insight into teacher professionalism it is vital to focus on the best representatives of the profession, on expert teachers. Research on expertise, its identification, development and assessment also helps to set the horizons towards which the members of the profession may aspire.

Rationale

For the purpose of our study we define expertise in accord with Ericsson [2006, p. 3] as ´the characteristics, skills and knowledge that distinguish experts from novices and less experienced people´. These characteristics, skills and knowledge underpin ´superior reproducible performances of representative tasks´ in the profession, i.e. expert performances.

Research in teacher expertise was only launched in the 1980s, building on conceptual and methodological inspiration gained from studies on expertise in other domains. Over time, various conceptualisations of teacher expertise were observed, e.g. expertise related to talent, to knowledge, or to strategies [Gruber, 1994]. In the last decade three new constructs dominated the field: expertise as deliberate practice [Ericsson, 2006], adaptive expertise [Hatano & Inagaki, 1986], and team expertise [Chi, 2011].

The above studies adopted either an absolute or a relative approach. The former focuses on exceptional individuals in order to understand how they perform in their domain of expertise, the latter contrasts the performance of an expert with the performance of a more novice individual. In our study of expertise the absolute approach is deployed.

As regards the pedeutological perspective, the study builds on the model of reflective practice but adopts a critical stance towards what might be called constructivist fundamentalism. In other words, we believe that both the Theory with capital T and reflective practice in which teachers´ subjective theories are developed play equal role in the development of expertise. Furthermore, affective and conative domains are taken into consideration as well as sociocultural aspects of teacher expertise [Hatano & Oura, 2003, p. 26].

Researching teacher expertise

Our research project aims to investigate the nature of expertise in teachers of foreign languages in the context of the Czech educational system. More specifically, the research aims are formulated as follows:

— to identify a relevant group of expert teachers of foreign languages;
— to systematically investigate the nature of their expertise.

3.1 Research methods

The complexity of the phenomenon under investigation is reflected in the choice of a multiple-case study as an appropriate research design. Multiple-case study can strengthen the precision, the validity, and the stability of the findings. In accord with the characteristics of case studies the research utilises a combination of methods and comprises both the initial theoretical survey and empirical research. The above research aims are addressed through two phases of empirical research:

— Phase 1: focus on the nature of expertise and expert performance (direct observations, consequent analytical interviews);
— Phase 2: focus on cognitive representations of expert teachers as well as on emotional aspects of expertise through an introspective method (video-recording with subsequent stimulated recall interview).

Research sample

In our empirical research purposive sampling is deployed: an explicit sampling frame required by Miles and Huberman [1994, p. 29] guided by the research aim and conceptual framework suggests for the research sample to be recruited from one relatively tightly delineated domain, that of teachers of foreign languages (English and German). The reasons for that decision are related to the current state of knowledge of expertise in teaching, i.e. mainly domain-dependence and pedagogical content knowledge as one of the central aspects of expertise.

Identification of expert teachers

Experts ´remain individuals with strongly marked individual characteristics.´ It is ´a generative valuable difference, not a problem´ … but it complicates the identification process [Goodwyn, 2011, p. 2]. Sample selection criteria for Phase 1 were derived from extensive literature search [e.g. Palmer et al., 2005, Bond et al., 2000] and included social nomination (i.e. nomination by authoritative sources), years of experience in the profession (minimum 5 years, at least 3 at the current institution), and full qualifications for teaching the relevant foreign language. The phases fulfilled both the discriminatory and the exploratory functions. From the cohort of 30 foreign language teachers in Phase 1 the ´top twenty´ teachers were selected for Phase 2.

Phase 1 — selected results

In Phase 1 attention was paid predominantly to the conative and cognitive domains of teacher expertise, in other words, to expert performance, knowledge and insight. Out of the sample of 30 teachers the final number of teachers investigated was 29 (nf=25, nm=4; neng=20, nger=9), in one case due to technical problems with the audio-recording the interview could not be transcribed. Data were collected through direct observations in 4 lessons of each teacher and semi-structured analytical interviews.

For the purpose of observations an original observation sheet (OS) was designed as well as the coding system for the analysis of the interview data. Research studies and evaluation systems [e.g. Sternberg & Horvath, 1995, Bond et al., 2000] offered rich inspiration here. Table 1 presents the system of categories included in the OS:

A post hoc inter-rater reliability was measured with good results. OS encompassed 20 items measuring performance quality on a 6-point Likert type scale, and was used by 5 observers separately. The agreement was 10% full, 65% one level variance, 25% two level variance).

For analytical semi-structured interviews a scenario was developed, the interviews were audio-recorded and the transcripts analysed. Content analyses were conducted by 2 independent coders, inter-coder reliability estimated by direct agreement was 87,12%.

Descriptive analysis of the data served for the discrimination of respondents (see Figure 1):

As regards the interview data, teachers´ statements were analysed for the content and simultaneously assessed for the depth of insight. 4 levels of statement quality were distinguished (N-naïve, uninformed; S — standard; HS — high standard; DI — deep insight). The exploratory aims of Phase 1 concerned the nature or characteristics of foreign language teacher expertise. Statistical analysis (fa) of quantitative data from both the observations and the interviews suggests that teacher expertise may be characterised by four main factors (Table 2).

Finally, individual teacher portraits in the above areas were compiled. They prove that the teachers differ in the display of the identified factors of expertise. Such results support the prototype view of expertise which allows for variations and diversity among expert teachers [Sternberg & Horvath, 1995].

Conclusion

Our study of expertise in foreign language teachers was conceived in response to growing demands on teachers which stem from the recognition of the great social and economic importance of increasing the quality in education. In our country these demands are further strengthened or elevated by qualitatively new expectations of teachers in the curricular reform processes.

In order to promote teacher quality, we have to understand the concept. Partial results of our study of expertise perceived as the highest level of quality in foreign language teaching seem to be a promising contribution to the attempts to achieve this aim.

References

1. Bond, L., Smith, T., Baker, W.K., & Hattie, J.A. *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study.* Greensboro: University of North Carolina, 2000.

2. Ericsson, K. A. The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 1–50). Cambridge: CUP, 2006.
3. Goodwyn, A. The Expert Teacher of English. Oxon/New York: Routledge, 2011.
4. Gruber, H. *Expertise: Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994.
5. Hatano, G., & Oura, Y. Commentary: Reconceptualizing school learning using insight from Expertise Research. *Educational Researcher,* 32(8), pp. 26–29, 2003.
6. Hatano, G., & Inagaki, K. Two Courses of Expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child Development in Japan* (pp. 262–272). New York: W. H. Freeman, 1986.
7. Chi, M. T. H. Theoretical Perspectives, Methodological Approaches and Trends in the Study of Expertise. In Y. Li & G. Kaiser (Eds.), *Expertise in Mathematics Instruction* (pp. 17–41). New York: Springer, 2011.
8. Miles, M. B. & Huberman, A. M. *Qualitative Data Analysis*. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publications, 1994.
9. Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers´ Decision Making. *Educational Psychologist,* 40(1), pp. 13–25, 2005.
10. Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher,* pp. 9–17, 1995.

EXPERTISE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: WHAT ARE THE BEST TEACHERS LIKE?

Michaela Píšová
School of Education, Masaryk University in Brno, Czech Republic

Интеграция деятельности студентов различных профилей подготовки в научную работу кафедры иностранных языков в технологическом вузе

Ю. А. Богатикова
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»

Аннотация

В докладе рассмотрены возможности стимулирования научной деятельности студентов, использование результатов исследовательской работы со студенческой аудиторией, а также интеграция студен-

ческих изысканий в научно-практическую деятельность ВУЗа. Различные способы участия студентов, такие как анкетирование, опрос, интервью применимы в ходе когнитивных, социолингвистических, литературоведческих исследований и одновременно формируют среди учащихся базовые компетенции научной работы. Представлены результаты практической апробации коллективных научных работ студентов-лингвистов старших курсов в работе кафедры лингвистики технологического университета.

Ключевые слова: организация научной работы, лингво-когнитивные исследования, методика преподавания

Перед кафедрой иностранных языков в неязыковом вузе сегодня довольно остро стоит вопрос обеспечения непрерывной научно-исследовательской работы, отвечающей заданным научным направлениям кафедры. Две основные наиболее общие проблемы — это, (1) кажущееся несоответствие личной узконаправленной темы исследователя общему направлению научно-исследовательской работы (НИР). (2) Вследствие этого, почасовой объем и научной работы и аудиторной работы выходит за рамки одобренных индивидуальных планов. Это приводит к тому, что сотрудник кафедры подчас либо выполняет «волонтерскую» научную работу, либо жертвует своим исследованием в пользу преподавательской деятельности.

Как представляется, такую ситуацию можно скорректировать при помощи некоторого изменения стандартных подходов как к частному лингвистическому исследованию, так и, при условии систематического целенаправленного применения всеми сотрудниками, к организации научной работы кафедры в целом.

Так, в частном случае проводимого практического исследования на тему когнитивной релевантности некоторых литературоведческих понятий, стояла задача соотнести тематику данного исследования со спецификой научной работы технологического вуза. Для этого был выбран один из методов когнитивной лингвистики, который предполагает проведение количественных опросов, анкетирование и интервью, что, очевидно, не трудно организовать при практической преподавательской работе со студентами всех подразделений вуза. При этом следует отметить адекватность метода в силу специфики вуза, где большинство сотрудников и студентов не являются специалистами в области филологии.

В результате проведенных анкетирования и опросов удалось собрать данные об индивидуальном восприятии литературоведческих понятий среди не-филологов, (См. подробнее: [Богатикова Ю. А., 2013, 1, с. 300–304, 2]). Опросы также показали, что подобные исследования воспринимаются студентами других специальностей с большим

энтузиазмом и ответственностью. Обобщая их отдельные высказывания, можно отметить, что метод опроса, с одной стороны, показывает студентам, что они лично вовлечены в научную работу университета и могут ей способствовать здесь и сейчас. С другой стороны, сам процесс наглядно демонстрирует, что кафедра иностранных языков не просто ведет параллельную языковую подготовку, но имеет самостоятельные, интегрированные в работу вуза, научные цели и задачи.

При наличии студентов специализации «Лингвистика», существует дополнительная возможность включения метода опроса и интервью в студенческую научную работу, начиная с этапа курсовых работ. Опрос и интервью студентов технических специальностей выступают в роли практической части самостоятельной работы студента, которая подкрепляет и/или иллюстрирует положения, выносимые на защиту в теоретической части исследования. В данном случае наблюдается два положительных момента: во-первых, происходит активная социализация и интеграция студентов-лингвистов в среду студентов других специальностей, что готовит их к дальнейшей профессиональной деятельности в качестве преподавателя и/или переводчика. С другой стороны, существенно повышается количество проведенных опросов и интервью, которые в дальнейшем могут быть дополнительно обработаны и использованы научным руководителем в своем исследовании.

В связи с этим возникает вопрос о соответствии тематики студенческих научных работ задачам исследования преподавателя и приоритетным направлениям научной работы кафедры. Как представляется, разработка комплексного подхода к тематике студенческих исследований — общая практика, поскольку соотносится с направленностью исследовательской специфики работы научного руководителя. Таким образом, общая направленность работы студенческого научно-исследовательского семинара, проводимого в рамках приоритетных направлений НИР и включающего в себя практику применения методов опроса и интервьюирования, может быть существенным подспорьем для активации научного потенциала исследователя.

Так, например, на практике был проведен спецсеминар в рамках курса Истории английской литературы, который включал в себя 14 тем курсовых работ, связанных с работой литературного кружка Прерафаэлитов. На первый взгляд может показаться, что общая тематика может существенно снизить самостоятельность студенческих работ. Однако при четком структурировании разделов проводимого исследования такие работы не пересекаются, а взаимно дополняют друг друга. В данном случае работы группировались по принципу тематики: био-библиографические (по персоналиям), исследования интертекстуальности и интермедиальности, когнитивные исследования с применением метода опроса и интервью, переводоведческие

проекты (Например: Ведешкина А., Прием «потока сознания» в романах писателей-модернистов: прагматика чтения, когнитивный подход, 2013 (рукопись); Ботвиньева И. «У. Моррис: особенности перевода поэзии периода участия в «Братстве Прерафаэлитов», 2013 (рукопись)).

В дальнейшем результаты проведенной комплексной работы были учтены при подготовке к лекциям и апробированы на базе ГМИИ им. А. С. Пушкина. (См. [Богатикова, 2013, 3]) Возможность практической апробации научных работ студентов также подкрепляет научный потенциал исследования в рамках дипломных проектов.

Наряду с этим, фактором интеграции студентов в научную работу кафедры может стать практика смешанного обучения (СО) (blended learning) не только при преподавании практики языка, но и в преподавании теоретических дисциплин филологии. Пока в этом направлении сделаны только первые шаги, и исследования находятся на этапе постановки вопроса о возможностях СО в преподавании теоретических дисциплин (См. подробнее: [Богатикова, 2013, 4]). Тем не менее, уже сейчас можно с уверенностью сказать, что самостоятельная работа студентов на LMS-сайтах (learning management system) демонстрирует определенные перспективы этого направления (создание тематических баз данных по практическим примерам, библиографических списков, реферативных подборок, опросов и др.). Подобная работа в рамках СО, очевидно, полезна как преподавателю-исследователю, так и студентам, поскольку с самого начала акцентирует внимание на правилах научного подбора и оформления данных.

Вышеописанные методы интегрирования научной деятельности в практику преподавания пока еще не всегда носят системный характер, т.к. не всеми осознаются как часть административной деятельности кафедры, которая требует соответствующей стандартизации и трудового регулирования. Тем не менее, представляется, что результаты научной работы интегрированной в несколько этапов преподавательской деятельности свидетельствуют о возможности более широкого и активного применения на практике.

Список литературы:

1. Богатикова Ю. А. The Pragmtic Aspect of Reading Fiction. 5th Annual Juri Lotman Days at Tallinn University, 31 may — 2 june, 2013. Таллинн, 2013.
2. Богатикова Ю. А. Когнитивная релевантность понятий литературоведения «художественный текст» и «документальный текст». / Когнитивные исследования языка. Вып. XIV. Тамбов, 2013.
3. Богатикова Ю. А. Ретроспективный авангард: влияние поэтического творчества прерафаэлитов на современную английскую литературу. / XLIV Випперовские чтения. Тайное обаяние прерафаэлитов. ГМИИ им. А. С. Пушкина,19–20 сентября,2013. М., 2013.

4. Богатикова Ю. А. «On-line blended learning» в преподавании теоретических дисциплин филологии. / XLII Международная филологическая конференция, Санкт-Петербургский Государственный Университет, Филологический факультет, Санкт-Петербург, 11–16 марта 2013. СПб, 2013

Сведения об авторе: Юлия Александровна Богатикова, к. филол. н., доцент кафедры Русского и иностранных языков и литературы, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», e-mail: bogatikova@gmail.com

FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT CONTINUOUS INTEGRATED RESEARCH WORK WITH STUDENTS OF DIFFERENT NON-LINGUISTIC PROFILE TRAINING AT THE TECHNOLOGICAL UNIVERSUTY

Julia A. Bogatikova
PhD, Associate Professor of Russian and Foreign Languages and Literature Department, National University of Science and Technology 'MISiS'

Abstract

The article deals with the practical variety of procedures to stimulate research work of the linguistic department at the technological university as a non-linguistic professional environment. The proposed ways include examples of practical implementation such as cognitive research methods of survey and interview, which encourage teacher-student and student-student scientific research communication, the results of which can be interpreted in linguistic studies carried by the department of foreign languages.

Key words: research work organization, cognitive studies, teaching methods

References:

1. Bogatikova J. A. The Pragmtic Aspect of Reading Fiction. 5th Annual Juri Lotman Days at Tallinn University, 31 may — 2 june, 2013. Tallinn, 2013.
2. Bogatikova J. A. Cognitive Relevance of Literary Criticism Notions "Fictional Text" and "Non-Fictional Text" / Cognitive Studies of Language. Vol. XIV. Moscow-Tambov, 2013.
3. Bogatikova J. A. Retrospective Avant-Garde: The Influence Of Pre-Raphaelite Poetry On Contemporary English Literature. / XLIV Boris R. Vipper Readings. Pre-Raphaelites' Secret Charm. / A. S. Pushkin State Museum of Fine Arts, 19–20 september, 2013. M., 2013.
4. Bogatikova J. A. «On-line blended learning» in teaching linguistic theory./ XLII International Philological Conference, St.Petersburg State University, St. Petersburg, 11–16 March, 2013.

Ролевые игры на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе: традиции и инновации

Н. В. Матвеева
Московский государственный университет путей сообщения

Аннотация
В статье описан опыт Московского государственного университета путей сообщения в области подготовки и проведения ролевых игр при обучении английскому языку бакалавров в сфере туризма и гостиничного дела. Описаны инновации в организации подготовки и проведения ролевых игр на английском языке: представлены цели обучения, предложена классификация ролей, дополнена традиционная система подготовительных упражнений, описаны возможности использования компьютерных технологий при подготовке и проведении ролевых игр. Результаты показали, что использование ролевых игр в учебном процессе по английскому языку способствует повышению у студентов уверенности в себе, становлению адекватной самооценки, формированию коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: ролевые игры, роли, система упражнений, компьютерные технологии, коммуникативная компетенция

Ролевые игры в обучении иностранным языкам используются давно и могут обоснованно рассматриваться как традиционная форма организации коллективной учебной деятельности студентов. Ролевая игра имеет своей целью формирование и развитие речевых умений и навыков в условиях, максимально близких к условиям реального общения. Ролевая игра предусматривает распределение студентов по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой ролевой игры и ролями учащихся. Разновидностью ролевой игры является деловая игра, в ходе которой моделируются условия общения в области деятельности, связанной с будущей специальностью студентов. Ролевые и деловые игры являются эффективным средством развития и поддержания мотивации к изучению иностранного языка.

На протяжении последних 10–15 лет ролевые игры при обучении устному иноязычному общению находятся в центре инновационных изменений, происходящих в образовании. Это обусловлено следующими факторами:

— вхождение России в Болонский процесс и повышение требований к уровню практического владения иностранным языком молодыми специалистами, чья деятельность связана с иностранным языком;

— смена образовательной парадигмы, утверждение личностно-деятельностного подхода как ведущего, усиление аксиологического аспекта обучения иностранным языкам;
— появление новых специальностей и направлений подготовки и, как следствие, расширение тематики ролевых игр;
— расширение перечня форм и ситуаций делового общения (к традиционным формам и ситуациям делового общения таким, как: интервью, переговоры, производственное совещание, конференция, дискуссия за круглым столом, добавились, например, презентация фирмы, вебинар, онлайн конференция, глобальный форум);
— выполнение исследований, направленных на совершенствование методики подготовки и проведения ролевых игр на занятиях по иностранному языку и внедрение информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс по дисциплине «Иностранный язык». Так, например, за последние пять лет была разработана методика использования ролевых игр в дистанционном обучении иностранному языку [Титаренко, 2007]; методика обучения специалистов в сфере туризма профессиональному общению на иностранном языке с использованием ролевых игр [Бочкарева, 2007]; методика освоения дискурса менеджмента в процессе подготовки и проведения ролевых игр на занятиях по иностранному языку [Шатурная, 2009]; методика включения межкультурного компонента в ролевые игры на иностранном языке [Кузнецова, 2011]; методика подготовки и проведения ролевых игр на занятиях по иностранному языку в транспортном вузе по разным дидактическим моделям [Матвеева, Федоткина, 2012]; методика обучения сервис-общению специалистов в сфере туризма и гостиничного дела [Назаренко, 2013] и другие;
— введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, в которых использование в учебном процессе ролевых и деловых игр включено в Раздел «Требования к условиям реализации основных образовательных программ».

Цель данной работы — рассмотреть, каким образом перечисленные инновационные изменения нашли свое отражение в цикле ролевых игр, разработанных кафедрой «Лингводидактика» Гуманитарного института Московского государственного университета путей сообщения для бакалавров в сфере туризма и гостиничного дела, и охарактеризовать полученные результаты.

Разработанный цикл предназначен для студентов 2 курса 2 семестра и включает в себя следующие ролевые игры по вновь отобранным темам, рекомендованным выпускающей кафедрой «Сервис и туризм»:

— «Открытие нового туристического направления»;
— «Сервис на транспорте»;
— «Реклама гостиницы»;
— «Презентация компании».

В число моделируемых в ходе ролевой игры ситуаций включены как традиционные, так и новые ситуации общения:

1. производственное совещание работников компании;
2. дискуссия за круглым столом — встреча представителей различных компаний, предоставляющих услуги в сфере туризма и гостиничного дела;
3. переговоры с деловыми партнерами;
4. презентация компании как рекламное мероприятие — встреча сотрудников компании с приглашенными представителями широкой общественности.

Роли отобраны на основе их дидактической ценности для обучения бакалавра в сфере туризма и гостиничного дела:

— Профессиональные роли — роли работников компаний индустрии туризма. Интересное содержательное наполнение таких ролей способствует повышению привлекательности будущей профессии для студентов.
— Роли партнеров компании и других лиц, с которыми представителям компании приходится вступать в общение во время выполнения служебных обязанностей.
— Роли персонажей, обеспечивающих ход делового общения, — ведущего презентации, совещания, модератора дискуссии за круглым столом. Исполнители этих ролей должны управлять общением, подтверждать внимание к говорящему, выражать одобрение или понимание позиции говорящего, поддерживать психологический комфорт, положительное эмоциональное самочувствие участников игры.

Основная цель ролевых игр — обучение устной диалогической речи в настоящее время дополнена такими целями, как: обучение устной монологической речи и развитие критического мышления студентов. Расширение целей ролевых игр обусловило включение в систему упражнений для подготовки к ролевой игре упражнений, направленных на:

— ознакомление с особенностями ситуации общения;
— ознакомление с общепринятой структурой публичного выступления;
— применение некоторых приемов привлечения и удержания внимания аудитории;
— развитие способности выявлять конфликтные ситуации, отсутствие логических связей, находить несоответствия, которые могли

бы стимулировать общение, вызывать потребность уточнять информацию, задавать вопросы и отвечать на них.

В ходе подготовки к каждой из ролевых игр предполагается изучение и активизация одного из следующих актуальных типов профессионального дискурса:

— вежливый вопрос сотруднику компании;
— представление собственного мнения об обсуждаемой проблеме;
— оценочные суждения, проявление интереса к новым решениям;
— описание таблиц, графиков, диаграмм.

При подготовке и проведении данных ролевых игр используются информационные и коммуникационные технологии. На кафедре разработаны следующие материалы:

1. Электронное учебно-методическое пособие, составленное в программе CourseLab, включающее в себя необходимый тестовый материал, подготовительные языковые и речевые упражнения, методические указания по подготовке индивидуальных ролевых заданий.
2. Игровая компьютерная программа для проведения отборочных туров и выдачи рекомендаций по выбору той или иной роли каждым студентом.
3. Электронные бланки или таблицы для оценки и самооценки игровой деятельности студентов.

Информационные и коммуникационные технологии используются и в самостоятельной работе студентов. После распределения ролей студенты получают карточки с индивидуальными ролевыми заданиями и готовятся к игре, самостоятельно используя информационные и коммуникационные технологии и создавая свои собственные творческие проекты. Для поиска определенной информации, необходимой для подготовки ролевого задания, студенты используют сеть Интернет. При подготовке к игре студенты создают презентации в программе Microsoft PowerPoint (или любой другой подобной программе, например, OpenOffice, Kingsoft Presentation и другие), включающие материал, иллюстрирующий их вклад в ролевую игру и дающий возможность сконцентрировать внимание на содержательной стороне ролевой игры.

В Гуманитарном институте Московского государственного университета путей сообщения планируется введение дистанционного обучения по направлению подготовки «Гостиничное дело». Институт сотрудничает с компанией «S21» и предоставляет ей все необходимые материалы для организации проведения ролевых игр в форме видеоконференций или вебинаров с использованием соответствующих компьютерных программ.

Эффективность использования ролевых игр в учебно-воспитательном процессе по дисциплине «Иностранный язык» доказана

давно. Проведенное опытное обучение показало, что наряду с повышением уровня владения устной профессионально ориентированной речью на английском языке, использование ролевых игр влечет за собой снижение у студентов уровня тревожности и повышение уверенности в себе. Она складывается из знания особенностей ситуации общения, основной проблематики игры, соответствующего лексического и грамматического материала, определенных типов профессионального дискурса, умения грамотно и профессионально строить свое выступление, вступать в полемику, способности к публичному выступлению. Возможность посмотреть на себя в ходе ролевой игры как бы со стороны способствует становлению адекватной самооценки, кроме того, у студентов развиваются навыки самопрезентации, так необходимые будущему специалисту. В целом, можно сделать вывод, что использование ролевых игр в учебно-воспитательном процессе по дисциплине «Иностранный язык» способствует формированию коммуникативной компетенции как готовности и способности вступить в профессиональное общение.

Список литературы:

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (преподавание иностранных языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Бочкарева М. М. Ролевые игры в профессиональной коммуникативной подготовке специалистов в сфере туризма: дисс. … канд. пед. наук. Москва, 2007. 168 с.
3. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. — Мн.: ТетраСистемс, 2011. 304 с.
4. Кузнецова М. Н. Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке: дисс. … канд. пед. наук. Москва, 2011. 272 с.
5. Матвеева Н. В., Федоткина Е. В. Ролевые игры на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 184 с.
6. Назаренко Е. Б. Компетентностно-дидактическая система обучения сервисообщению. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. 168 с.
7. Титаренко Н. В. Методика организации ролевых игр проблемной направленности при дистанционном обучении иностранным языкам: на материале английского языка: дисс. … канд. пед. наук: Москва, 2007. 197 с.
8. Шатурная Е. А. Методика обучения устному иноязычному профессиональному дискурсу средствами учебно-речевых ситуаций и ролевых игр: английский язык, неязыковой вуз, специальность 080504 «Государственное и муниципальное управление»: дисс. … канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 307 с.

Сведения об авторе: Наталья Викторовна Матвеева, канд.пед. наук., доцент, Московский государственный университет путей сообщения, e-mail: matveevanv@mail.ru

ROLE PLAYS IN TEACHING ENGLISH IN NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITY: TRADITIONS AND INNOVATIONS

Natalya V. Matveeva
PhD. in Pedagogics, Associate Professor Moscow State University of Railway Engineering, e-mail: matveevanv@mail.ru

Abstract

The article describes Moscow State University of Railway Engineering experience in role play games preparation and performing in the process of teaching English the bachelors in the spheres of Tourism and Hotel management. The innovations in the role plays organising are described: learning objectives are given, the roles are classified, the enlarged system of preparatory exercises is set up, and the possibilities of using computer technologies in role plays are outlined. The results have shown that using the role plays in teaching English leads to students' confidence increase, self-acceptance and communicative competence development.

Key words: RPG, role, system of exercises, computer technology, communicative competence

References:

1. Azimov E. G. (1999) Methodological terms dictionary (teaching foreign languages). Saint Petersburg: Zlatoust.
2. Bochkaryova M. M. (2007) Role-play games in professional communicative teaching of the specialists in the sphere of tourism. PhD dissertation. Moscow.
3. Konysheva, A. V. (2011) Contemporary English teaching methods. Minsk. Tetra-Systems.
4. Kuznetsova M. N. (2011) Linguistic and methodological basis of using role-plays as a means of forming skills of intercultural communication in a foreign language. PhD dissertation. Moscow.
5. Matveeva N. V., Fedotkina E. V. (2012) Role-play games in teaching English in the non-philological higher educational institution. LAP LAMBERT Academic Publishing.
6. Nazarenko E. B. (2013) Competence-didactic system of service communication teaching. LAP LAMBERT Academic Publishing.
7. Titarenko N. V. (2007) Methodology of the problematic role plays organising in foreign languages e-learning: based on the English language materials: PhD dissertation. Moscow
8. Shaturnaja E. A. (2009) Methodology of foreign language oral professional discourse teaching by means of educational speech situations and role-play games: English language, non-philological higher educational institution, speciality 080504 «Public Administration»: PhD dissertation. Tambov.

Применение симулятивных методов активного обучения при формировании иноязычной профессиональной компетенции в вузе

Е.А. Меньш
Тюменский государственный университет

Аннотация
В статье дается краткий обзор методов активного обучения иностранному языку в вузе. Автор подчеркивает, что целью обучения иностранному языку в вузе является не столько знание самого предмета (языковая компетенция), сколько выработка определенных практических умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих результативность профессиональной деятельности специалиста определенного профиля (профессиональная иноязычная компетенция). Решение поставленной задачи обеспечивают симулятивные методы активного обучения, в основе которых лежит имитационное моделирование, благодаря чему воссоздаётся предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности обучаемых. Применение симулятивных методов на занятиях иностранного языка дает возможность формировать такие важные ключевые квалификации как коммуникативные способности, толерантность, умение работать в малых группах; способствует реальной подготовке студентов к предстоящей деятельности и жизни в обществе в целом.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетенция, симулятивные методы, имитационное моделирование, ролевая игра

Современный этап развития российского общества характеризуется стремительными изменениями в социально-экономической и политической жизни в условиях формирования единого образовательного пространства в рамках реализации Болонского процесса и переходу на федеральный образовательный стандарт третьего поколения, что обусловливает необходимость пересмотра и обновления подходов к вопросам формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов. Новые подходы определяют главную социальную задачу современного обучения, которая заключается не только в том, чтобы дать широкое образование, но и в том, чтобы научить будущего специалиста самостоятельно приобретать и постоянно углублять свои знания, сформировать у него стойкие познавательные мотивы и умение быстро ориентироваться в стремительном потоке научной информации.

Сегодня Министерство образования РФ определяет в качестве основной задачи профессионального высшего образования подготовку «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов». Таким образом, целью любого профессионального образования является достижение будущим специалистом высокого уровня профессиональной компетентности, в том числе иноязычной.

Целью обучения иностранному языку в вузе является не столько знание о самом предмете, т.е. о языке (языковая компетенция), сколько выработка определенных практических умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих результативность профессиональной деятельности специалиста определенного профиля (профессиональная коммуникативная компетенция).

Профессиональная иноязычная компетенция специалиста подразумевает коммуникативную компетенцию, включающую совокупность знаний и умений речевого и делового поведения, владение стратегией и тактикой общения на иностранном языке и умение применять особые приемы эмоционального коммуникативного взаимодействия [Гальскова, Гез, 2006].

Эффективность формирования профессиональной иноязычной компетенции студента в значительной степени зависит от того, как в ней реализуется личностная индивидуализация, которая предполагает учет контекста деятельности студента, его опыта и интересов, потребностей. Это возможно при моделировании ситуаций будущей профессиональной деятельности и общения, когда на первый план выходит деятельность и личность и когда основой учебного процесса становятся не только усвоение иноязычных знаний, умений и навыков, но и способы организации и усвоения учебного материала, развитие познавательных сил и творческого потенциала будущего специалиста средствами иностранного языка [Вербицкий, 1991].

Включение студентов в активную познавательную учебную деятельность достигается с помощью методов, получивших название активных. Под активными методами обучения подразумевают такие, которые мобилизируют в процессе обучения не память, а мышление, помогают уходить от сложившихся стереотипов, искать самостоятельные, оригинальные варианты ответов и пути решения учебных задач. Данные методы включают элементы имитационного моделирования, поиска, сравнения различных факторов, позиций, выводов с тем, чтобы яснее выбрать свою точку зрения, отработать индивидуальный стиль деятельности и диалогического общения.

Существуют различные подходы к классификации методов активного обучения. Исходя из того, что мы рассматриваем возможности использования активных методов обучения в преподавании иностранных языков, мы считаем, что в данном случае более рациональной является классификация активных методов обучения, в соответствии с которой они подразделяются на симулятивные и несимулятивные.

Несимулятивные методы обучения позволяют активизировать учебный процесс в рамках традиционных форм обучения, основу которых могут составлять лекции, семинарские, практические, лабораторные занятия. Среди несимулятивных методов активного обучения можно выделить также учебные (дидактические) игры. Эти игры могут характеризоваться учебными целями и задачами, количественным составом участников. Так, по количественному составу участников игры подразделяются на индивидуальные, парные, групповые, коллективные. Первые нацелены на общение с текстом, письменным или звучащим, а последние три — и на общение с партнёрами (помимо текста). По характеру и форме проведения выделяют игры предметные, игры — соревнования, интеллектуальные игры (тесты, ребусы, кроссворды, чайнворды), игры взаимодействия (коммуникативные). По целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку, обычно подразделяются на языковые (или аспектные), речевые (видо-речевые) и для обучения общению. Важно отметить, что хотя с помощью несимулятивных методов происходит языковое развитие и возрастает активизация обучения, всё же они лишь частично решают проблему будущего специалиста в практической деятельности.

Задачу более совершенной подготовки современного специалиста и приобретения им в полной мере объёма навыков и умений для будущей профессиональной деятельности обеспечивают симулятивные методы активного обучения, т. е. те, в основе которых лежит имитационное и имитационно-игровое моделирование, благодаря чему воссоздаётся предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности обучаемых. Симулятивные методы подразделяют на игровые и неигровые. Неигровые имитируют различные стороны профессиональной деятельности, но при использовании их обучаемые не используют различные роли, а пытаются анализировать изучаемый объект, явления или чьи-либо действия. Среди симулятивных методов неигрового характера важное место занимает метод анализа конкретных ситуаций. Так, например, использование этого метода может быть представлено в форме учебной дискуссии, связанной с той или иной профессиональной задачей. Принятие решения по данной проблеме может быть выработано одной или несколькими соревнующимися группами, в которых инициативно высказывается каждый из участников такой совместной учебной деятельности.

Игровые методы активного обучения, направленные на имитацию конкретной профессиональной деятельности с использованием ролей (не менее двух), могут осуществляться на игровых (интерактивных) занятиях. Отмечается, что именно в игровых формах и методах реализуется наивысшая психическая и мыслительная активность, достижение которой происходит в результате взаимодействия и соизменения всех сторон интра — и интерпсихических проявлений индивидов, участвующих в имитируемой профессиональной деятельности [Никейцева, 2003].

К игровым методам имитационного моделирования относятся ролевые и деловые игры, организуемые с элементами драматизации. Использование элементов драматизации позволяет добиться симулирования ситуаций реального общения, когда обсуждаются идеи, высказываются мнения, выражаются чувства. Происходит изучение языка в действии, студенты учатся использовать язык прагматически, при этом занятия с элементами драматизации позволяют повысить мотивацию студентов, поскольку язык изучается в интересном для них контексте и нужных ситуациях профессионального общения. Ролевая игра несёт в себе элемент неожиданности, с которой может встретиться каждый студент в процессе реального общения. Партнеры должны слушать, быстро думать и адекватно реагировать на изменение ситуации. Главным организационным моментом в ролевой игре является предварительное ознакомление с особенностями своей роли для того, чтобы принять их в качестве личной позиции. Задачей ролевых игр является демонстрация моделей поведения в типовых профессиональных ситуациях. Ролевые игры помогают формировать такие важные ключевые квалификации как коммуникативные способности, толерантность, умение работать в малых группах, самостоятельность мышления и т.д. [Кравченко, 1993].

Одним из ярких примеров масштабной ролевой игры для формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов, обучающихся на направлении «Международные отношения» в Тюменском государственном университете, является молодежная ролевая игра — конференция Модель ООН, в ходе которой имитируется работа регулярной сессии Организации Объединенных Наций. На сессии, в рамках правил парламентской процедуры, используемой ООН, обсуждаются актуальные проблемы международных отношений. Каждый участник конференции выступает в роли полномочного представителя государства-члена ООН в одном из моделируемых органов Организации и обязан защищать национальные интересы представляемого государства. Результатом работы каждого органа является принятие итогового документа-резолюции, содержащей рекомендации по решению обсуждаемой проблемы.

Учащиеся все чаще встречаются в реальной жизни с необходимостью решения проблемных ситуаций. Методы активного обучения

направлены на организацию развития и саморазвития личности. Активное обучение является, безусловно, приоритетным на современном этапе преподавания иностранного языка, так как опирается на активную мыслительную деятельность. Наиболее эффективным средством развития мышления будущих выпускников являются симулятивные методы активного обучения. Подобный подход в обучении обеспечивает имитацию элементов профессиональной деятельности, ее типичных и существенных черт. Применение симулятивных методов на занятиях иностранного языка дает возможность формировать навыки и умения общения; развивает привычку самоконтроля, способствует реальной подготовке студентов к предстоящей деятельности и жизни в обществе в целом; помогает сделать занятия иностранного языка более живыми, интересными, содержательными, дают возможность учащимся больше и чаще высказывать собственные мнения, выражать чувства, мысли, оценки, т.е. мыслить на иностранном языке. Таким образом, решается задача создания более совершенной подготовки современного специалиста и приобретения им в полном объеме навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. — 336 с.
3. Кравченко Н. Т. Алгоритм управления ситуативным полем при обучении иностранному языку // Информационные технологии образования. Новосибирск, 2003. С. 21–25.
4. Никейцева О. А. Использование активных методов при обучении иностранным языкам. Материалы всеукраинской научно-практической конференции «Прогресс педагога». Ялта, 2003. С. 212–221.

Сведения об авторе: Елена Александровна Меньш, к.пед.н., доцент, Тюменский государственный университет, e-mail: pumkin@pochta.ru

APPLYING SIMULATIVE METHODS OF ACTIVE EDUCATION TO FORMING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCY IN HIGHER SCHOOL

Dr. Elena A. Mensh

Associate Professor, Tyumen State University, e-mail: pumkin@pochta.ru

Abstract

A brief review of methods of active teaching foreign languages in high school is presented in the article. The author underlines that the aim of

teaching foreign languages in high school is not only teaching the language itself (language competency) but elaborating of some practical skills and personal characteristics providing performance of professional activity of a specialist (professional foreign language competency). The solution of this problem is provided by means of simulative methods of active education. The basis of such methods consists of imitative modeling thanks to which objective and social content of future professional activity of students is created. Applying simulative methods at foreign language classes gives an opportunity to form such important key competencies as communicative skills, tolerance, ability to work in small groups; forms real readiness of students for future professional activity and life on the whole.

Key words: professional foreign language competency, simulative methods, imitative modeling, role play

Referenses:

1. Galskova N. D., Gez N. I. (2006) The Theory of Foreign Language Teaching. Linguodidactics and Methodology. *Akademiya.*
2. Kravchenko N. T. (2003) The Algorithm of Situational Field Control while Teaching Foreign Languages. *Informacionnye tehnologii obrazovaniya*, 21–25.
3. Nikejceva O. A. (2003) Using of Active Methods while Teaching Foreign Language. *Progress pedagoga,* 212–221.
4. Verbickj A. A. (1991) Active Education in High School: Context Approach. *Vysshaya shkola.*

О некоторых аспектах изучения права на английском языке

А. М. Гуреева, В. Г. Ремизова
Пермский государственный национальный исследовательский университет

Аннотация

Современные условия преподавания иностранного языка для специальных целей в высшей школе предполагают формирование и повышение соответствующих компетенций студентов, поэтому особое значение приобретает содержание учебных материалов. В статье рассматриваются различные виды учебной деятельности, способствующие повышению мотивации студентов к учебе и будущей профессии, а также даны примеры материалов, развивающие компетенции студентов.

Ключевые слова: юридические специальности, Международное право, профессионально-деловой характер обучения, совершенствование умений иноязычной коммуникации

Современные условия преподавания иностранного языка для специальных целей в классическом университете предполагают формирование и повышение лингвистической, коммуникативной, межкультурной и других компетенций студентов. В то же время учебный план содержит значительное количество часов для самостоятельной работы. Учитывая данные обстоятельства, необходимо обратить особое внимание на содержание учебных материалов, которые будут способствовать повышению качества образования в современном вузе.

Изучение английского языка для студентов юридического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ) рассчитано на два года, в случае, если после двух лет обучения студенты выбирают специализацию «Международное и европейское право», изучение английского языка продолжается еще в течение двух лет. В статье рассматриваются основные этапы обучения английскому языку с представлением наиболее эффективных форм работы.

Прежде всего, студенты знакомятся с основными сферами профессиональной деятельности юриста. Далее выявляются «критерии престижности» и составляется таблица, в которой студенты по десятибалльной шкале оценивают эти профессии. Такие критерии, как «моральная ответственность», «помощь людям», «престиж», «материальная устойчивость», «семейная стабильность» являются наиболее распространенными. Данный этап работы позволяет выявить отличительные особенности юридических специальностей, а также способствует осознанию студентами профессионального и нравственного долга перед обществом.

Использование новых технологий позволяет организовать игровые моменты на занятиях с использованием компьютера. Примером этого может служить игра «Отгадай следующее слово». Задание проводится с использованием программы Power Point и проектора. На экране появляется текст, и прерывается в середине предложения. Студенты делятся на две группы и по очереди отгадывают следующее слово в предложении. После обсуждения студенты предлагают вариант, и на слайде появляется следующая часть текста. За точно угаданное слово, синоним или часть речи группы получают соответствующее количество баллов, например:

A prominent physician, S. Sheppard was…

Студенты первой группы предлагают варианты: happy, unemployed, informed. Лидер группы в качестве конечного варианта дает ответ "informed", после чего преподаватель выводит на слайд продолжение фразы:

accused of killing his wife. The case attracted sensational …

Студенты первой группы получают один балл за угаданную часть речи, и к обсуждению приступают студенты второй группы.

Применение этой игры вызывает большой интерес у студентов даже с невысокой мотивацией к изучению английского языка, так как играть и угадывать интересно в любом возрасте. Данная игра способствует улучшению языковых навыков студентов, так как они вспоминают синонимы, грамматические времена, части речи и структуру текста.

Подобные игры могут служить и так называемыми «разогревами» (warmings), которые позволяют переключить студентов с русского на английский и настроить их на эффективную работу. Тематика разогревов различна и зависит от года обучения и уровня владения языком.

Студенты специализации «Международное право» (МП) с интересом сами готовят такие задания, при этом преподаватель обозначает их общую тематику. Так, студентам IV курса предлагается сделать сообщение о каком-нибудь выдающемся специалисте в области МП и подготовить несколько заданий для одногруппников. Здесь преподаватель решает сразу несколько разноплановых задач. Во-первых, у студентов отрабатывается навык публичной речи, что так важно для юристов. Во-вторых, это поиск информации и проявление творческих и интеллектуальных способностей для ее презентации и подготовке заданий. В-третьих, здесь решается и воспитательная цель, так как студентам предлагаются положительные примеры из жизни людей, которые посвятили себя международному праву.

В настоящее время курс английского языка для студентов специализации «Международное и европейское право» рассчитан всего на три учебных семестра. В данных обстоятельствах преподаватели вынуждены интенсифицировать процесс обучения за счет активизации самостоятельной работы студентов.

Учитывая профессионально-деловой характер обучения и нацеленность на совершенствование умений иноязычной коммуникации специалиста-международника, необходимо включить в учебный процесс дискуссии и ролевые игры. Так, при изучении Международного экологического права, в качестве зачетного занятия проводится ролевая игра «Круглый стол». [Гуреева, 2011, с. 218]. Студенты предварительно знакомятся с планом работы Круглого стола, выбирают страну, которую они будут представлять и готовят небольшой доклад. После выступлений все участники вовлекаются в общую дискуссию.

Дискуссия представляет собой последовательную серию высказываний ее участников относительно одного и того же предмета, что обеспечивает необходимую связность обсуждения. В большинстве случаев тема дискуссии формулируется до ее начала, что дает возмож-

ность участникам подготовиться к ней более основательно [Лукашин, 2010, т. 1, с. 242].

Ролевая игра также может успешно применяться при изучении темы «Контракты». Студенты изучают основные элементы контракта, его положения, и стратегии ведения переговоров при заключении договора. Затем им предлагается провести переговоры с потенциальным клиентом, обсудив предложенные преподавателем условия контракта. Данное задание позволяет студенту продемонстрировать владение лексическим запасом по теме «Контракты» и стратегиями ведения переговоров.

При изучении другой актуальной темы — «Религия и Международное Право» студентам предлагается найти информацию, иллюстрирующую сотрудничество Церкви с государственными структурами; найти примеры положительного воздействия Церкви на развитие международных отношений. Кроме того, студенты показывают на конкретных примерах трудности, возникающие при решении проблем беженцев; изучают ситуацию в конкретных регионах, например, в Косово, и делают сообщения.

После прохождения каждой темы проводится обратная связь, то есть студенты в письменной форме фиксируют наиболее удачные и неудачные аспекты. По результатам ответов студентов тема, связанная с особенностями взаимодействия церкви и современного международного права вызывает особый интерес. Возможно, это связано с тем, что в большинстве случаев они знакомятся с ней впервые именно на уроках английского языка.

Сегодня, «помимо владения профессиональными компетентностями на высоком уровне, выпускники высших учебных заведений должны также иметь способность вступать в межъязыковую коммуникацию со своими иностранными коллегами…» [Павловская, 2013, вып.20, с.94]. В связи с этим «еще одним перспективным инновационным направлением обучения международному английскому языку является организация курсов лекций, читаемых носителями языка для студентов 4-х — 5-х курсов Пермского госуниверситета» [Гриценко, Полякова, 2010, т.1, с.179]. В ПГНИУ активно используются телемосты с американскими университетами, в частности, с университетом города Луисвилль — побратимом Перми.

Не смотря на многие преимущества интернет технологий, одним из самых любимых видов деятельности являются лекции преподавателей зарубежных ВУЗов. Наши студенты не избалованы общением с носителями языка, тем более в формате ESP, поэтому они с большим энтузиазмом относятся к таким формам работы.

Не смотря на то, что представленные в статье формы работы являются иллюстрацией классических методов и приемов обучения английскому языку, их использование приводит к эффективным результатам.

Список литературы:

1. Гриценко Е. А., Полякова С. В. Инновационные технологии обучения юридическому английскому языку // Современные образовательные технологии: материалы II международной заочной научно-методической конференции. — Пермь: Изд-во «ОТ и ДО», 2010. — С. 177–180.
2. Гуреева А. М. Особенности преподавания английского языка для студентов специализации «Международное и европейское право» // Национальный исследовательский университет в системе непрерывного образования / Перм. гос. нац. иссл. ун-т. — Пермь, 2011. — С. 208–209.
3. Лукашин М. С. Дискуссия как метод групповой работы при изучении курса «Биржевое дело» // Современные образовательные технологии: материалы II международной заочной научно-методической конференции. — Пермь: Изд-во «ОТ и ДО», 2010. — С. 243–247.
4. Павловская Ю. В. Приемы индивидуализации в обучении профессионально ориентированному английскому языку студентов неязыковых специальностей // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. — Вып. 20. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. — С. 94–100.

Сведения об авторах:

Анастасия Михайловна Гуреева, к.филол.н., доцент Пермский государственный национальный исследовательский университет, e-mail: anagur71@mail.ru

Вероника Германовна Ремизова, доцент Пермский государственный национальный исследовательский университет, e-mail: remizon59@mail.ru

ON TEACHING LEGAL ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS

Dr. Anastasia M. Gureeva
Associate Professor, Perm State National Research University,
e-mail: anagur71@mail.ru
Veronika G. Remizova
Associate Professor, Perm State National Research University, e-mail:
remizon59@mail.ru

Abstract

The present conditions of teaching a foreign language for specific purposes in a classical university involve, depending on the stage of training, the formation and improvement of linguistic, communicative, intercultural and other competences of students, so it is necessary to pay special attention to the content of training materials that improve the quality of education in a modern university. The article discusses various types of learning activities that enhance students' motivation to their study and future profession and provides examples of materials that develop students' competences.

Key words: legal profession, international law, the improvement of foreign language communication skills

References

1. Gritsenko E. A., Polyakova S. V. (2010), Innovation Technologies in Teaching Legal English. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* (1), 177–180
2. Gureeva A. M. (2011), Peculiarities of Teaching ESP for International Law Students. *Natsional'nyi issledovatel'skii universitet v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia,* 208–209
3. Lukashin M. S. (2010), Discussion as a Method of Team Work in Teaching «Stock Exchange» Course. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* (1), 243–247
4. Pavlovskaya Y. V. Learner-centeredness in Teaching ESP. *Inostrannye iazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty* (20), 94–100

Designing Curricula for Language Teacher Training in Computer Literacy

Dr. Anelly I. Kremenska
Chief Associate Professor, Sofia University "St. Kliment Ohridski",
Sofia, Bulgaria, e-mail: akremenska@fmi.uni-sofia.bg

Abstract

The article is devoted to presenting preliminary results of an on-going research on good practices and contemporary theories on introducing innovation in university language teaching and learning. The focus is on supporting the academia to efficiently use technology in analyzing, planning, designing, applying and evaluating courses in and on a foreign language. A curriculum aimed at standardizing lecturer training in providing high-quality contemporary courses in and on a foreign language is proposed.

Key words*:* language teacher training, quality of language e-learning, standards for language teaching, university language courses

Introduction

Bringing innovation in the language class at university level is a challenging endeavor. The discrepancy between the availability of technology and the lack of adequate training for academic staff has been identified as a pressing issue. In order to address it, we at Sofia University Faculty of Classical and Modern Philology, launched a new project to propose a step-by-step approach to training and supporting university language lecturers in both applying and designing effective e-courses to meet the needs of the

students. This article presents a training course designed to ensure high quality of language courses in and on a foreign language at Sofia University based on the understanding that these courses must be built upon innovation in terms of using adequate technologies, appropriate methodology and relevant evaluation tools.

The approach

The approach we adopted was twofold preliminary research on good practices and current theories in the field of language education. It consisted of analyzing the results of a number of projects researching the status, the needs and the good practices within the University, nationwide and abroad, as well as current theories and studies in the field of must-to-have competencies for university lecturers. In addition, quality standards for university language education were taken into consideration.

The findings

Based on the research conclusions, three areas of competence were identified: general computer literacy, specific computer literacy and new pedagogy related to technology enhanced education [Healey et al, 2008. Garrison, Voghan, 2008; Beetham et al, 2009]. The general computer literacy suggests basic knowledge, skills and competencies related to using the available technologies and equipment adequately to the best of it potential for language education at university level. The specific computer literacy respectively addresses the subject specific areas of technology use, such as translation software and equipment, for example. The new pedagogy involves knowledge, skills and competencies in introducing technologies at all stages of analyzing, planning, designing, applying and evaluating quality courses in and on a foreign language.

In addition, the analysis of the needs and competences of the language lecturers at Sofia University showed that there is a recognized need for further training. It, however, needs to be personalized and specified as the lecturers' competence and competencies widely vary in terms of previous training, experience and desire to improve in a particular narrow computer field [Yaneva et al, 2011].

The curriculum proposed

As a result of the above analysis, a training curriculum is proposed. In order to provide flexibility and choice for the lecturers, it has a modular structure covering the three areas of expertise to be further developed. The delivery means are envisioned to add further customization as there will be three modes of training sessions: a blended one (web-based contents delivered in face-to-face sessions), individual consultancy sessions (face-to-face and online) and workshops (training and sharing experience). The curriculum is directed to two main target groups: university lecturers teaching

foreign languages (general and specific English, German and French) to students of all specialities at Sofia University; university lecturers teaching a subject in a foreign language (philology and non-philology disciplines in more than 10 languages taught in the Faculty of Classical and Modern Philology and all other 16 Faculties of the University).

The curriculum comprises 5 modules, each containing a theoretical and a practical part, with specific goals, tasks and respective activities, as well as particular products as outcomes. The provisional topics to be covered are as follows:

Module 1

Introduction to current pedagogies for technology enhanced language education.

The theoretical part of the module aims at presenting innovative approaches and methodology, as well as good practices. The practice includes discussion on personal experience. A suggestion for a language course to be (re)designed is expected as a product.

Topics:

Educational paradigms in the digital era: overview, choosing a leading paradigm (constructivism), shifts in teaching and learning in and on foreign languages (roles, resources, accessibility).

Terminology disambiguation.

The basics of using current information and communication technologies (ICT) in language education: for communication, resource, delivery and assessment.

Computer based academic communication: types, affordances, Netiquette.

Information and resources: types, searching, evaluation.

Module 2

Designing a technology enhanced course in and on a foreign language.

The theoretical part presents models for designing e-learning courses, as well as criteria for quality assurance. The practice includes discussion on personal experience and describing a particular language course to be (re)designed. Products: a course description, based on a template, specially designed for redesigning language courses into e-learning ones, and on the official form of the University.

Topics:

Stages: analysis, planning, design, application, evaluation.

Quality of e-learning language courses at university level (definition and standards). Course description tools.

Analyzing and planning own course (practice).

Designing a course (practice).

Designing a session (practice).

Module 3

Technologies to support designing activities.

Theory: introducing the basic notions in the context of language learning; promoting criteria to make informed choice of appropriate technologies to support effective learning. The practice involves presenting good practices tools for designing activities on the basis of carefully formulated tasks. Special attention is given to activity instructions and descriptions. At least one task with related activities is expected as a product.

Activity vs task.

General overview on technologies and their affordances (incl. Web 2.0, 3.0, virtual learning environments).

Types of activities and matching them with adequate technologies.

Formulating tasks (practice).

Designing activities (practice).

Module 4

Resources and software for technology enhanced language learning.

The module focus is on finding, evaluating, choosing, adapting and creating materials for a particular language course. Based on theory and good practices, the participants are expected to be able to provide relevant supporting materials for the task and activities planned in Module 3. Product: a material to be provided, equipped with appropriate description and instructions for use.

Types of resources. Criteria for evaluation of language resources.

Technologies to adapt and create own resources. Practice.

Specialized software for language teaching.

Specialized software for translation.

Specialized software for teaching an academic discipline in a foreign language.

Module 5

Technology for evaluation and assessment.

The theoretical part presents pedagogical, psychological and technical issues of introducing technology in assessment and evaluation. Special attention is given to feedback. The focus is on ensuring quality and standardization of university language education. The product to be expected is a task and/or activity for language learning assessment.

Types of evaluation and assessment.

Standardized tools for evaluation and assessment.

Technologies to support evaluation, feedback and assessment in language learning.

Tests for a university course in and on a foreign language, criteria. Practice.

Quality of assessment.

The overall idea of the modules is to present a focused, step-by-step approach facilitating the process of designing and redesigning university courses in and on a foreign language for the particular context of Sofia University. The modules cover theoretical and practical issues and involve trainees in discussions, sharing and experimenting with different technologies to explore their potential for a concrete teaching situation.

Conclusion

The training under the presented curriculum is planned to be piloted for 20 language young, postdoctoral and specializing specialists during the winter semester of the academic 2013/2014 as the first stage of in-service training of the academic staff. The second stage will involve 20 specialists teaching different subjects in a foreign language. After scrutinizing the results of the training and comparing it to similar trainings in other universities (when applicable), it is to be further improved. What we expect to achieve is higher quality standards of the university courses in and on a foreign language by establishing this specialized training as part of the attestation process.

Acknowledgements

The presented work is supported by the European Social Fund through the Human Resource Development Operational Programme under contract **BG051PO001–3.3.06–0045,** project "Developing the capacity of specializing, postdoctoral and young scientist for teaching academic courses in and on a foreign language using current methodologies and ICT" (2013/2015).

References:

1. Beetham, H. (ed). Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning. London and New York: Routledge, 2009.
2. Garrison, R., Vaughan, N. Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines. Jossey-Bass, 2008.
3. Healey, D. et al (Technology team). TESOL Technology Standards Framework. Alexandria, Virginia, USA: TESOL International Association, 2008.
4. Jara, M., Mohamad, F., Cranmer, S. Evaluation of E-Learning Courses. Occasional Papers in Work-Based Learning (4). London: WLE Centre, Institute of Education, University of London, 2008.
5. Yaneva, P. et al. Integrating current ICT in FLT for the Faculty of Classical and Modern Philology. Sofia: Iztok-Zapad, 2011.

Non-Native English Speaking Teachers and Employment Discrimination

Abdullah AlShahrani
University of Exeter, UK

Abstract

This study explores English Language teachers' perceptions about their role as non-native English-speaking teachers in the English language-teaching profession, and what criteria used by employers in Saudi Arabia when recruiting English language teachers.

The study is guided by the critical research paradigm since its aim is to call attention to discriminatory practices and policies that affect non-native English teachers. The sample consisted of 10 male Saudi teachers from two different institutions in Saudi Arabia, with experience in teaching ranging from 1 to more than 10 years.

The data collection method adopted was a semi-structured interview. The results show that most of the participants were aware of the role of ideal language teacher model. The interpretation of the data also revealed that they were dissatisfied and concerned about how employers disregard experience in teaching and educational background when recruiting. Moreover, issues of accent and nationality were also considered among the causes of employment discrimination practices in EFL programmes in Saudi Arabia.

The study recommends to give NNESTs equal opportunities with their NEST colleagues in regard to employment. Collaboration between NESTs and NNESTs should not be considered as a one-way relationship but as a mutual relationship with interchanging investing.

With regard to employers, they should be associated to the field of TESOL as they can know at least what is meant by 'ELT profession' so they can revisit and revise the current hiring criteria to be more inclusive.

Key words: Employment discrimination, Native and Non-native English speaker teachers, Critical issues in TESOL

1. Introduction

Although both native and non-native English speaker teachers are in great demand, most, if not all, employers in Saudi Arabia have a stronger preference for native English-speaking teachers (NEST) over non-native English-speaking teachers (NNEST). Whilst TESOL professionals have rejected the controversial statement of the two camps in the ELT profession (Medgyes, 1992), it is still the case in Saudi Arabia that this concept of preference of NEST over NNEST is ingrained in some people's beliefs in the ELT contexts.

The reason I have chosen this area of issue is because, being an NNEST myself, I have previously faced discrimination in employment as well as various other challenges related to NNEST, such as proving myself as an effective user of the language before being accepted as professional.

More precisely, I wanted to draw attention to the discriminatory actions and polices of the dominant social paradigm in order to bring about change; therefore, I have gathered all participating NNESTs' views in an attempt to attain a wide range of rich perceptions of their role in English-language-teaching in terms of discrimination and employment inequality, and how such attitudes can be changed.

In addition, I hope this study will encourage both employers and administrators to be more open-minded and to listen to teachers' experiences as NNESTs, thus allowing some kind of potential diversity within the ELT profession.

2. Contextual Background and Current Practice

Despite the TESOL organisation's explicit opposition to hiring practices/polices that discriminate against NNESTs, most employers in Saudi Arabia hire mainly NESTs from what Kachru (1985) defines as 'countries of the Inner Circle' (i.e., Great Britain, the United States, Canada, Australia and New Zealand). The common stereotype is that any NEST is competent in teaching the English language regardless of his/her qualifications, whereas NNESTs are less privileged in finding employment. For many NNESTs, qualifications, ability and experience are of little help in the Saudi job market. Few NNESTs have succeeded in breaking the unwritten rule of 'No NNESTs need apply'. Notably, these Saudi administrators favour hiring unqualified NESTs as opposed to qualified NNESTs. Accordingly, the minds of people are brainwashed, and 'the native-speaker fallacy' is perpetuated by the newspaper pages, which are covered with advertisements for 'native English speakers only'.

In reality, some employers have openly declared on their websites and job interviews. Some EFL students may unpretentiously subscribe to the native-speaker fallacy that the ideal English teacher is a NEST. Such a belief is challenged by Lewis (1993), who stresses that being a native might be helpful in teaching the language, but that there are more essential requirements to be achieved by NESTs.

In my own opinion, the greatest and single most cogent reason for the current situation of NNESTs in Saudi Arabia has been that these employers lack knowledge of the issues of relevance, and are not up-to-date on educational development.

From my experience, any NEST with any certificate in any field can apply for a position in Saudi Arabia and, in some cases, even without any teaching or proof of qualification. Although many native speakers lack teaching experience, as stated earlier, or have irrelevant degrees, such as in History, Music

or Arts, they are still considered qualified enough to teach the language. For example, at one of the training centres in Riyadh city where I used to work, I was the only NNEST who got accepted, despite holding a university academic qualification in teaching English along with several professional certificates from Saudi Arabia and various English-speaking countries' institutes.

In contrast, one of my British colleagues held only a certificate in Music. He had no relevant qualifications, no teaching experience and had not taken any training courses. The only reason that he was accepted is because he was a native speaker. It is true that many NNESTs lack English language competence; however, I know some who are qualified and well-trained, well-educated and who have received their master's degrees in the UK or the USA, but who are ultimately being denied employment.

Now I will turn to the situation in the Higher Educational institutions. One of the Saudi universities, which is ranked amongst the top universities in the Kingdom of Saudi Arabia, and one of the leading state colleges, are dominated by NESTs. It is natural then that NSs are given privileged status in the profession—even when NS professionals are not more qualified as NNS professionals.

I totally agree with Abe (2001) in terms of suggesting the existing hiring practice to be re-examined. I consider the hiring policy to be discriminating against local trained NNESTs.

3. Theoretical Framework and Literature Review

This study explores the Saudi English language teachers' perceptions about their role as non-native English speaker teachers (NNESTs) in English-language teaching professions from a critical standpoint. Thus, it uses aspects of Critical Applied Linguistics (hereafter CALx) directed by the critical research paradigm. One of the main aspects of CALx is constant scepticism—a constant questioning of the normative assumptions, beliefs or practices of applied linguistics. It requires a restive problematisation of the givens related to various topics in TESOL (Pennycook, 2001). CALx critiques and transforms any types of social or cultural norms with the aim of introducing the desirable changes (Pennycook, 1999).

Native Versus Non-native English-speaking Teachers

Davies (1991) defines the term 'native speaker' as someone who is perceived as not being a non-native speaker, whereas a non-native speaker is defined as not being a native speaker, also supported by (Gill & Rebrova, 2001). Medgyes (1994:10) provides a summary of the characteristics of the native speaker of English. Accordingly, the native speaker of English can be described as someone who:

— was born in an English-speaking country;
— acquired English during childhood in an English speaking family or environment;

— speaks English as his/her first language;
— has a native speaker-like command of English
— has the capacity to produce fluent, spontaneous discourse in English;
— has reliable intuitions to distinguish right and wrong forms in English;
— uses the English language creatively.

However, it also may be argued that the above-mentioned characteristics cannot be taken for granted. I believe it is possible that non-native English-speaking teachers possess some of these characteristics and can be near-native.

Characteristics of Native English Speaking Teachers (NESTs)

NESTs are likely to be given more privilege over NNESTs, as Hyde (1998:9) points out with the statement, 'when a native speaker uses English in an unusual or new way, it is 'creative' language use, but when a non-native speaker does so, it is an "error"'.

A study by (Arva & Medgyes, 2000) confirms some of the perceived differences in the teaching behaviour of NESTs and NNESTs, such as NESTs being flexible, innovative and more casual. Sheorey (1986) recognises that NESTs tend to be more lenient in error evaluation, whereas NNESTs tend to be stricter. Moreover, NESTs can supply more cultural information than NNESTs, which can greatly motivate learners.

On the other hand, one disadvantage NESTs have when teaching EFL is their lack of local language, which may have negative impacts on their teaching; therefore, NESTs cannot analyse the causes nor provide effective solutions for the mistakes. Moreover, as McKay (2002) argues, NESTs may not be able to understand learners' needs on a regular basis on account of the fact that they are unfamiliar with learners' culture. What is considered a critical disadvantage of NESTs is that, without studying and training, they might be ignorant of the structure of their mother tongue. Furthermore, commonly they lack grammatical knowledge (Arva & Medgyes, 2000).

Characteristics of Non-Native English Speaking Teachers (NNESTs)

The linguistic discrepancies of NNESTs include mainly the difficulties they face relating to the use of vocabulary and fluency (Medgyes, 1994: 362). NNESTs face notable difficulties in cultural contexts; many lessons that contain cultural information will represent challenges (Reves & Medgyes, 1994; Matsuda, 2002; Arva & Medgyes, 2000). However, the deficits of NNESTs may be regarded as an advantage in the words of Medgyes (cited in Brain, 1999:170), when commenting that, 'it is this deficit that helps NNESTs develop capacities that NESTs would never be able to acquire'.

On the other hand, NNESTs are advantageous in many aspects. Medgyes (1992:346–347, 1994) confirms six advantages associated with NNESTs:

— Only non-NESTs can serve as imitable models of the successful learner of English.

— Non-NESTs can teach learning strategies more effectively.
— Non-NESTs can provide learners with more information about the English language.
— Non-NESTs are more able to anticipate (and prevent) language difficulties.
— Non-NESTs can be more empathetic to the needs and problems of their learners.
— Only non-NESTs can benefit from sharing the learners' mother tongue.

In reality, NNESTs can be more successful with lower-level students (Arva & Medgyes, 2000; Medgyes, 1994). In addition, Arva & Medgyes (2000: 369) argue that, in an NNEST context, 'trained non-native teachers are better than untrained native ones'. Moreover, speakers of more than one language have both the ability to relate to students' needs and a keen awareness of language (Phillipson, 1992).

Based on a review of the literature, a qualitative study conducted in Egypt by Fathelbaz (2009) focused on bicultural teachers and the ways they are perceived by students in an EFL context. The study attempted to show why it is important to address the dichotomy of the NEST-NNEST categorisation. She concludes that students have concerns about classifying bicultural teachers. Nevertheless, students recognise that they associate advantages from both NESTs and NNESTs when a clarification was provided of how bicultural teachers are defined.

English as an International Language

It is a fact that, in the modern-day world, English is used as an international language. This means that not only native speakers but also non-native speakers use English for a variety of purposes (Timmis, 2002). Accordingly, questions may arise about the extent to which native speakers own the English language and to what extent they have authority concerning the use of the language. Since English has become a universal product and is the official or semi-official language in more than 60 countries in over six continents, native speakers no longer own the language (Medgyes, 1994). In support of this view, I was fortunate enough to attend one of the MGIMO University Conference workshops entitled 'Pragmatic Accommodation in Intercultural Talk' led by Peter Grundy who was in complete agreement that NESTs no longer have this ownership.

Challenges for NNESTs

From my own personal situation as a NNEST in my last role, I can say that there was a tendency for NNESTs to be viewed by administrators and students alike as less competent and less knowledgeable as resources; as a result, their contribution was viewed as less valuable. For example, students complain when they have a NNEST and may reject him preferring a native speaker. Unfortunately, administrators perpetuated inequitable offensive

stereotypes by so doing. Such a treatment by administrators affected the local teachers (NNESTs) and subsequently made them feel unfavourable and unsecure. These issues of credibility that may be encountered have an impact on teachers' identity and self-image.

I can say this was particularly the case at my last job, although there were some students who supported NNESTs and favoured them on their NESTs colleagues. Reves & Medgyes (1994: 364) assert that self-confidence is a necessary ingredient of successful teaching: it is important that NNESTs assume a more favourable self-perception. This can be achieved if the differences between NESTs and NNESTs in Saudi are overtly acknowledged and legitimised—both by the authorities and the NNESTs themselves. As a consequence, NNESTs' work will be judged for what it is really worth, and they will not be discriminated against because of what is rooted in some people's beliefs.

4. Methodology

In this study, I am concerned with the following key questions:

1. Who is the ideal language model from the perspective of NNESTs?
2. What criteria do employers in Saudi Arabia consider when recruiting English language teachers from the perspectives of NNESTs?

This study is guided by a critical research paradigm since its aim is to call attention to the inequitable actions and policies of the dominant social paradigm so as to bring about change. An example of a data collection technique based on qualitative inquiry is an interview. Interviews provide channels for teachers to reflect on action, which is the best way of understanding teachers' views (Hedgecock, 2002; Johnson, 1999).

The Research Process

One of my goals in interviewing the selected teachers individually was to understand the way in which they perceive their role in English-language-teaching in terms of issues of discrimination towards them, and issues relating to employing NSTs in my context, as well as the disadvantages NNESTs experience.

Selection of Participants

These teachers were selected from two different institutions in Saudi Arabia according to two criteria: purposiveness and accessibility (Silverman, 2001). None of the participants were from inner circle countries (e.g., Britain and the US). They are mainly from Saudi and very few from some other Arab countries (e.g., Sudan, Egypt and Lebanon). This study focuses on 10 non-native male English language teachers, who have experience in teaching ranging from 1 year to more than 10 years. Half of the teachers have more than 10 years' teaching experience; 4 of them have between 4 and 10 years' teaching experience, whereas only 1 has less than 3 years' experience. Notably,

8 out of the 10 teachers hold a bachelor's degree in English whilst 2 hold a master's degree in TESOL. They represent a range of teaching backgrounds, current experience and working contexts. I have chosen to gather all of the NNESTs' views with the aim of obtaining a wide range of fruitful perceptions of their role in English language-teaching in terms of discrimination and employment inequality, and how such attitudes can be changed.

Primarily, in order to obtain responses from NNESTs that are trustworthy and unbiased, the NNESTs were interviewed on-site in their institutions following the making of an appointment. Interviews were chosen as they are less demanding than a questionnaire in the sense that most of the work falls on the interviewer. Radnor (1994:13) states that the interview 'is an active encounter in which someone seeking information is supplied with it by another'.

Fontana & Frey (2000:645, cited in Creswell, 2012) describe semi-structured interviews as 'one of the most powerful ways in which we try to understand our fellow human beings'. In semi-structured interviews, it is the researcher who decides on the questions to be asked and who further elaborates on responses (Robson, 2002).

After designing the first version of the interview, I piloted it with two teachers in Saudi Arabia with the objective to evaluate the interview questions in terms of ambiguity and content, and to ensure redundancy of questions was avoided. This proved to be very helpful in highlighting various weaknesses in the framework, which were amended as a result. Each interview lasted approximately 30 minutes. I assured the participants that there was no right or wrong answer to the questions I asked in an attempt to make them feel more comfortable when speaking.

Data Analysis

All interviews were carried out individually and recorded, following assurance to participants that their response would be kept confidentially. I first listened to the tapes repeatedly and reviewed notes I had taken. Then, I transcribed the recorded interviews for familiarity and cross-checked this with respondents in order to ensure accuracy. Following this, I detailed them in a notebook, making space for coding, memos and notes, which enabled me to produce an overview of informants' responses according to question and theme. The files produced for each participant comprised basic information, and all gathered from interviews were tagged with pseudonyms (Strauss & Corbin, 1990). Themes were then reviewed, refined and organised for the purpose of the analysis. Finally, the hard copies of the interview were re-read and the final report of the analysis produced.

Findings and Analysi

This section includes the findings and discussion of teachers' expressions and perceptions according to the transcribed interviews. I have organised these findings according to the two research themes of this study.

As noted earlier, these ten teachers work in two different institutions, with efforts taken to remove any clearly identifying information.

Theme One: The ideal language model from the perspective of NNESTs

Personal Qualities

All 10 of the participants in the study claimed that the ideal language model is someone who is proficient in the language and who has some kind of teaching experience.

Markedly, 6 out of 10 of the mentioned various qualities, such as being sensitive towards the culture of the learners, flexibility, confidence, helpfulness, friendliness, commitment, consideration, multicultural understanding, identification through similar experiences, sharing learners' mother tongue, and empathy to the needs and problems of their learners.

The majority of teachers also mentioned that teachers who do try to develop themselves are the really good ones; on the other hand, a few claimed that the ideal language model is someone who is competent in the language he teaches.

Qualifications

When it comes to qualification, the better qualified teacher. Of the 10 participants, 7 stressed that English language teachers should have a TESOL qualification, if not highly qualified in the TESOL field. They claimed that most of the NNETs in their institutions are sufficiently qualified to practice teaching. For example, one of the participants said: 'Yes, I am entirely convinced that my NNEST colleagues are well qualified to teach…' This was also supported by one of the participants' views in this same regard.

Interestingly, one of the respondents said, 'Any NEST who gets the one-month TEFL certificate can be a teacher (apparently this is not enough). Formal qualifications in the field are a must.'

Surprisingly, whilst most participants chose a non-native speaker with formal teaching qualifications over a native speaker with no formal education, one of the respondents, in contrast, stated that native teachers (even without having a degree) are better than non- native teachers without formal training. This participant commented, 'I think that a native teacher is better than a non-native one with all the qualifications, simply because he/she has the language knowledge advantage.'

Summary and Discussion of Theme One

The overall responses of the participants revealed that proficiency in the language is clearly perceived to be an important factor in terms of the ideal language model. This is highlighted by Roberts (2004:11), who advises that, 'the best people to teach English are those who are proficient in the language and who have some kind of experience of using it cross-culturally and/or internationally'.

With regard to personal qualities, the participants valued being empathetic to the needs and problems of their learners as one of the key personal qualities. This finding weighs NNEST over NEST. It is in congruence with Tang's words, who suggests NNESTs 'not only play a pedagogical role in their classrooms, but they also serve as empathetic listeners for beginning and weak students… in the local context' (1997:579).

Other qualities, such as having similar experiences, sharing learners' mother tongue and having multicultural understanding, were all highly emphasised by the participants. Their responses showed that they had awareness regarding personal qualities of the ideal language model. Such advantages have been stressed by Myint (2002:9). For example, regarding learners' mother tongue, most NNESTs, particularly those who have the same first language as their students, have developed a willing awareness of the differences between English and their students' mother tongue. This understanding gives them the ability to anticipate their students' linguistic problems.

Tollefson (1991: 211) argues for the significance of an understanding of language rights. This indicates that we should go further than a general value for diversity and instead perceive access to instruction and other domains of use of the mother tongue as essential human rights: 'A commitment to democracy means that the use of the mother tongue at work and in schools is a fundamental human right.'

Unfortunately, many employers in Saudi Arabia are not aware of these perspectives, which is an issue that indicates, in my opinion, a lack of sufficient knowledge of up-to-date research, literature, and new teaching methods and materials.

In terms of who is the ideal language model, a few claimed that this individual is someone who is competent in the language he teaches. Nonetheless, I believe that someone who is competent in a language does not mean he/she is a good teacher either. Here, I support Rampton (1996:98), who states that 'expertise is learnt, not fixed or innate'. People need not be expert in everything.

I have stressed the significance of NNESTs so far, but without doubt, NESTs have a significant role in teaching English as a foreign language. NESTs may be unrealistic as a goal for learners because most of them do not have first-hand experience; however, they are an invaluable arbiter of the language and culture behind them. Moreover, some respondents claimed that being flexible is one of the qualities of the ideal language model. As Arva & Medgyes (2000) suggest, 'NESTs could afford to be innovative and flexible'.

Theme Two: Criteria employers in Saudi Arabia consider when recruiting English language teachers from NNESTs' view

Accent

Many participants have pointed out that an accent could be a great barrier employers impose for non-native teachers. They mentioned that individuals who were qualified and experienced but who had non-native

accents were perceived as being less qualified and less effective. Participant 5 said, 'The issue of accent has often been the cause of employment discrimination practices in EFL/ESL'. Another participant stated, 'We non-native accents were compared unfavourably with native English-speaking colleagues'.

Nationality

The results showed the fact that more than half of the participants admitted they faced nationality as another barrier when applying for a job. They considered nationals of English-speaking countries as prioritised over Saudi/non-native ones. Participant 3 said, 'I think that the nationality of the teacher is not as important as his ability to motivate and support his students'.

Participant 4 recognises 'that the pay scheme is even categorised according to nationalities …any one has a passport from the inner-circle countries can get the best paying jobs in Saudi Arabia'. This is further supported by another participant who said, 'When there are two people with the same formal qualifications, the native speaker would be better qualified based on his nationality' Moreover, Participant 6 said, (laughs) 'They (employers) drive me crazy. Sometimes I think of applying for an American or a British passport to get a good pay scheme.'

Educational Background

Of the 10 respondents, 9 mentioned that some employers may truly consider educational background not important as long as the applicant is a native speaker. Moreover, 2 of them went so far as to claim that native speakers must at least have a diploma or a master's degree in teaching English to be able to perform classroom teaching effectively. One of the respondents said 'Any native speaker can teach English without proper educational degrees or pre-service training… How can this work?'

Teaching Experience

All participants also agreed that both native and non-native speakers should have the same criteria of years' experience in teaching. Ironically, the majority also pointed out that employers ignore such criteria and exempt native speakers from such a condition. One teacher said, 'Having a teacher who had taught before, he would be able to teach the activities and tasks of the language skills more effectively.'

Summary and Discussion of Theme Two

The above extracts revealed an attitude of dissatisfaction and concerns about the way in which employers disregard experience in teaching and educational background when recruiting. Their responses could express the employment discrimination practices faced when applying for jobs.

Moreover, as can be garnered from the above findings, it may be noticed that issues of accent and nationality have often been the cause of employment discrimination practices in EFL programmes in Saudi Arabia. It is unfortunate that teachers are considered less credible and less competent just because of their accent. Lippi-Green (1997) refers to this questioning of teachers' ability and credibility based on their accent as a form of linguistic discrimination.

With regard to nationality, one of the participants mentioned that the ability to motivate and support students is more important than the nationality of the teacher, although the TESOL organisation in the United States issued a statement condemning as discriminatory the employment of English language teachers on the only basis of their being or not being native speakers of English (TESOL, 1991, cited in Braine, 1999b, p. xxi). It can be seen in the teachers' comments that it is still the case in Saudi Arabia that this concept is rooted in various employers' beliefs in the EFL context. However, despondently, such differences in the hiring practices cannot be eliminated completely as the situation in the English-teaching industry is both a social and a political problem.

The majority of participants revealed that employers do not view NNESTs as having first-hand experience by going through the experience of learning English as a second/foreign language as a vital element. Medgyes (1994) points out that NNESTS can be good learner models: having gone through the experience of learning English as a second language, almost certainly, this makes them better qualified to teach the strategies they have encountered during their own learning process, and may make them more empathetic to students' linguistic challenges and needs.

5. Reflection and Conclusion

Based on the findings presented in this study, different perceptions, attitudes and expectations have emerged from the data collected from participants in this study. An attempt was also made to strengthen the voice of teachers (NNESTs) to describe how they view the ideal language model in English language-teaching, and the criteria employers in Saudi Arabia consider when recruiting English language teachers.

Most of the participants seemed to be aware of the role of the ideal language model. They believe that employment decisions in this ELT profession are solely based upon the criterion that an individual is or is not a native speaker of English; therefore, this discriminates against well-qualified individuals. Some implications of this are discussed below.

The Need to Reach beyond a 'Deficit' View of NNESTs and Support All Teachers without Discrimination

Both NESTs and non-NESTs have advantages and disadvantages in the context of the ELT profession. Although NNESTs have to pursue on-going language improvement, they should bear in mind that the language aware-

ness and pedagogical skills they have already gained empower them to enjoy an equal opportunity to be successful in their profession. Accordingly, I am in congruence with the view of Cheng (2005:78) that, 'in an ideal school there are no native or non-native English-speaking teachers; there are, rather only competent or incompetent teachers'.

Moreover, Bailey (2002:5) argues that the 'key issues to be considered in employment decisions are proficiency and professional preparation'. This may suggest that, as long as the candidate is proficient in the target language and as well prepared as a professional, he/she will have no difficulty finding a suitable position.

Such views 'in which power is held by oppressors (the dominant bloc) and maintained by ideology', as (Pennycook, 2001:42) states, need to be re surpassed, with 'emancipation can be brought about as a result of awareness of the operations of ideology' (ibid).

What is needed is a change of attitude towards the ownership of English and the ideal teachers for Saudi learners of English. It may not be that easy changing many people's stereotypes, but at least attitudes towards non-native issues have, to some extent, been widened and changed. Therefore, authorities within the higher echelons of the Ministry of Higher Education, Ministry of General Education and other relevant agencies should make every effort to prevent such discrimination in the employment of NNESTs. They should also instruct the institutions to work towards the re-examination of such biased criteria without reference to the nativeness of English teachers (Braine, 1999).

Those with the power to recruit would do well to listen with an open mind to how teachers experience as NNESTs. They need to allow some kind of possible diversity within the ELT profession, as Tollefson (1991) declares, so as to create contexts that support and enhance their professional growth. In addition, the private sector should be encouraged to hire and train non-native people on a much larger basis than they now do.

Such first language discrimination is an insidious and intangible problem making it almost unattainable to fight. The only generally agreed-upon approach is education and human rights legislation to discourage this from becoming obvious (Pennycook, 1999). These are inevitably long-term solutions. There should be 'the restive problematisation of the given' (ibid: 7), employment discrimination within institutions will need to be extracted gradually by the government itself. Those institutions, systems and policies that reflect and favour the majority of NSs over NNSs will eventually have to be changed to recognise NNESTs as partners with their colleagues (NSs) in the ELT profession.

The Need for a Collaborative Model of Teacher Development

For some people, cultural and linguistic advantages of NESTs are all obvious so that they are apt in terms of underestimating NNESTs' potential.

It may be the time to empower NNESTs and to promote the cooperation amongst NESTs and NNESTs.

In terms of employers, in my opinion, they should be linked to the field of TESOL so they can at least know what is meant by the 'ELT profession', and, most importantly, keeping up-to-date with both the literature and the movement surrounding TESOL and keeping in touch with associations in this field.

With regard to teachers, collaboration between NESTs and NNESTs should not be considered a one-way relationship, with NESTs being the benefactors and NNESTs the beneficiaries; on the contrary, they should be regarded as a mutual relationship with cross-fertilising effects (Medgyes, 1994). I believe that a collaborative model of teacher development is appropriate in the Saudi Arabian context because the strengths of both the NESTs and NNESTs can be well integrated, and may even be multiplied to the benefit of both parties.

To conclude, what I have discussed has been stated well by Medgyes' words (1992:349): 'The ideal NEST and the ideal non-NEST arrive from different directions but eventually stand quite close to one another.… In an ideal school, there should be a good balance of NESTs and non-NESTs, who complement each other in their strengths and weaknesses.'

In addition, all NNESTs should be given equal opportunities as their NEST colleagues in the context of employment. This view is shared by Abe (2001), who advocates the revision of the current hiring criteria to be more inclusive. Finally, I believe that conducting this study has been a golden opportunity in terms of realising how much I have benefited by reflecting on one of the most critical issues in TESOL and Applied Linguistics.

References:

1. Abe, M. . (2001). Reflections on hiring native English speaking teachers (NESTs) as Assistant Language Teachers (ALTs) in Japan. *NNEST Newsletter, 3*(1), 11.
2. Arva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System, 28*(3), 355-372.
3. Bailey, K. . (2002). Declarative knowledge, procedural knowledge, and the varieties of English we teach. *NNEST Newsletter, 4/2*(1), 3-5.
4. Braine, G. (ed.). (1999). Non Native educators in English Language Teaching. : Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
5. Cheng, W.Y. (2005). *Non-Native English-Speaking Teachers in Taiwanese Junior High Schools: a Study of their Learners' Perceptions*. Exeter University, School of Education. Unpublished M. Ed. (TESOL) dissertation. Exeter: Exeter University, School of Education. Exeter.
6. Creswell, John W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative.
7. Davies, A. (1991) *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press//

8. Gill, S. and Rebrova, A. (2001) 'Native and non-native: together we're worth more. ELT. *Newsletter, 52*.
9. Kachru, B. (1986). The alchemy of English: The spread, function and models of non-native English. Oxford: Pergamon Press.
10. Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent. Language, ideology, and discrimination in the United States.* New York: Routledge. Hedgcock, J. (2002) "Toward a socioliterate approach to second language teacher education." *The Modern Language Journal*, Vol.86, No.3, 499-17.
11. Hyde, M. (1998) Intercultural competence in English language education. *Modern English Teacher* 7/2, 7-11
12. Lewis, M. (1993) *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove Language Teaching Publications
13. Mckay, S. (2002).*Teaching English as International Language*. Oxford: Oxford University Press
14. Medgyes, P. (1992) Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal* 46/4, 340-349
15. Medgyes, P. (1994) *The non-native teacher*. London: MacMillan
16. Myint, M. (2002) A strong case for non-native English-speaking teachers (NNESTs). *NNEST Newsletter* 4/2, 9
17. Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly, 33 (3), 329-348.*
18. Pennycook, A. (2001). Critical applied linguistics*: A critical introduction*. London: LEA.
19. Phillipson, R. (1992). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.
20. Radnor, H. (1994) "Qualitative/interpretive research: collecting and analyzing interview data." In: Radnor, H. (Ed.) (1994) *Educational Research Monograph Series*. Exeter: University of Exeter.
21. Rampton, M. (1996) Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal* 44/2, 97-101
22. Reves, T. and Medgyes, P. (1994) The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: an international survey. *System* 22/3, 353-367
23. Robson, Colin. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (Vol. 2): Blackwell Oxford.
24. Roberts, P. (2004) Birmingham, Bogota or Bombay? *English Teaching Professional* 33, 11.
25. Sheorey, R. (1986) Error perceptions of native-speaking and non-native-speaking teachers of ESL. *ELT Journal* 40/4, 306-312
26. Silverman, D. (2001). Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage Publications.
27. Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 273-285.
28. Tang, C. (1997) The identity of the nonnative ESL teacher on the power and status of nonnative ESL teachers. *TESOL Quarterly* 31/3, 577-579
29. Timmis, I. (2002) Native-speaker norms and international English: a classroom view *ELT Journal* 56/3, 240-249
30. Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London: Longman.

Секция 3:
Лингводидактика:
учим, учим учиться
и учимся учить

Оценивание и тестирование в современном языковом образовании

О. Л. Бессонова, Е. В. Трофимова
Донецкий национальный университет

Аннотация
В статье рассматриваются современные тенденции в области оценивания и тестирования в языковом образовании. Исследуются особенности создания языковых тестов, их цели и функции, требования к качеству тестов. Описывается опыт Украины в сфере реформирования выпускного теста по иностранному языку в контексте языковой политики международного сообщества. Рассматриваются последствия реформы школьного выпускного экзамена для развития системы высшего образования, положительные и отрицательные аспекты эффекта влияния теста. Делается вывод о необходимости целевой подготовки специалистов по языковому оцениванию и тестированию.

Ключевые слова: оценивание, тестирование, языковое тестирование, тест, иностранный язык

Оценивание результатов успешности обучающихся имеет первостепенное значение в современном языковом образовании, поскольку как для преподавателя, так и для студента, обучение невозможно без оценки того, чего и на каком уровне достигли обучающиеся. Этот тезис находит безусловное подтверждение в утверждении Ч. Олдерсона, сформулированного следующим образом: «Testing is too important to be left to testers» [Alderson, 1999]. Во многих европейских странах, где проводятся языковые реформы, наблюдается повышенный интерес к проблемам оценивания и тестирования, связанный, прежде всего, с внедрением тестирования для оценивания уровня владения иностранным языком (ИЯ) выпускниками школ. В Украине внешнее независимое оценивание за период своего становления с 2008 года как общегосударственной формы вступительных испытаний стало системным и глобальным процессом [Офіційний звіт про …, 2013, с.10].

Оценивание и тестирование часто используются как синонимичные понятия, однако в специальной литературе они разграничиваются. В то время как тестирование — это заранее подготовленная административная процедура, которая проводится в установленное время для измерения приобретенных знаний, умений и навыков студентов, оценивание — непрерывный процесс сбора данных об успеваемости

студента с целью принятия определенных решений. С этой точки зрения оценивание — более широкое понятие, чем тестирование, а тесты следует понимать как одну из форм оценивания, которая, наряду с другими многочисленными процедурами, может использоваться для оценки знаний, умений и навыков студентов.

Цели и функции тестирования на разных этапах обучения ИЯ отличаются, что находит отражение в существовании различных видов языковых тестов. В частности, по целям тестирования лингводидактические тесты обычно классифицируются на тесты учебных достижений, общего владения ИЯ, диагностические тесты, тесты способностей, тесты распределения. Основными требованиями к качеству теста являются валидность, надежность, аутентичность, практичность, экономичность и др. [Bachman, Palmer, 2000].

Роль языкового тестирования как одной из сфер языкового образования в целом в современном мультлингвальном и многокультурном обществе нельзя переоценить. К примеру, Европейский Союз называет языковое образование одной из приоритетных целей, связанной с общеевропейской стратегией развития на ближайшее десятилетие. Европейская стратегия «Европа 2020» [Europe 2020. A European strategy …] основывается на трех основных факторах укрепления экономики: разумный, устойчивый и всеобъемлющий рост. Реализация поставленных целей подразумевает усиление взаимодействия между тремя участниками: университет, работодатель и государство [The State of European University-Business Cooperation]. При этом подчеркивается, что на систему высшего образования возлагается задача быть генератором стратегических компетенций, с помощью которых выпускники вузов смогут соответствовать требованиям современного работодателя. Совокупность знаний и умений, а также стремление к непрерывному обучению и совершенствованию характеризуется термином «способность к трудоустройству» [Employability Skills Framework].

Среди компетенций, которыми должен обладать выпускник высшей школы, — знание ИЯ. В программных документах Совета Европы подчеркивается, что многоязычие современной объединенной Европы — это ее преимущество, сохранение которого гарантирует социальное единство и процветание европейского континента [Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment]. Перспективы изучения ИЯ обозначены в Общеевропейских рекомендациях по языковому образованию: необходима дальнейшая интенсификация процессов изучения и обучения языков в интересах роста мобильности, более эффективного международного общения и одновременного сохранения уважения к личности и культурным различиям, лучшего доступа к информации, более интенсивного личного взаимодействия с целью улучшения рабочих отношений и взаимного понимания [Common European framework for languages …, 2001].

В Украине начало языковой реформы связано с внедрением внешнего независимого тестирования по ИЯ (2005 г.). Украина, наряду с другими европейскими странами, активно проводит реформу оценивания в системе языкового образования. Толчком для осуществления реформы послужил ряд событий, среди которых присоединение Украины к Болонскому процессу, публикация и перевод на украинский язык «Общеевропейских Рекомендаций по языковому образованию». С момента провозглашения независимости система высшего образования Украины динамично развивалась: сформирована современная правовая база, выработана система лицензирования и аккредитации, что позволило Украине присоединиться к Европейскому образовательному и научному пространству. Сегодня Украина стремится соответствовать европейским стандартам, среди которых: равный доступ к образованию, возрождение национальных традиций, модернизация содержания, форм и методов образования, развитие интеллектуального капитала нации.

В 2006 г. Министерство образования Украины совместно с Британским Советом и Украинским центром оценивания качества образования начали реализацию проекта по разработке независимого теста по английскому языку в соответствии с национальными стандартами и с учетом достижений международной практики языкового тестирования. Выпускной тест имеет многофункциональный характер: он нацелен на измерение уровня владения языком выпускниками общеобразовательной школы, он также является вступительным экзаменом в вузы, результаты теста могут использоваться при последующем трудоустройстве.

Реформа школьного выпускного экзамена имеет важные последствия для системы языкового образования в целом: «Мощный организационно-технологический потенциал системы внешнего оценивания, приобретенный опыт и полученные результаты могут использоваться для осуществления мониторинга качества образования как на общегосударственном, так и на региональном уровнях» [Офіційний звіт про …, 2013, с. 10]. Тестологи подтверждают постулат о существенной роли национальных экзаменов в системе образования, которая заключается в сертификации учебных достижений учеников, отборе учеников для последующего обучения, стандартизации учебного материала [Greaney, Kellaghan, 2008, с. 14]. К ключевым положительным результатам введения независимого теста в Украине относятся [Byessonova, Trofimova, 2013]: создание национального центра тестирования, вовлечение специалистов в процесс составления теста, формирование банка тестовых заданий, создание единого национального теста, подготовка составителей и администраторов тестов, разработка тренировочных тестов, распространение информации о тесте, повышение научного

интереса и интенсификация исследований в области языкового тестирования.

Поскольку независимое тестирование оказывает значительное влияние на будущее образование либо трудоустройство выпускника школы, такой тест принято считать тестом высокой значимости (high-stakes test). Тестами высокой значимости являются такие тесты, чьи результаты используются для принятия важных решений, которые имеют прямое и непосредственное влияние на испытуемых и других участников. Таким образом, результаты тестирования оказывают влияние, в первую очередь, на кандидатов, а также на их семьи, учителей, администрацию школы, создателей теста, высшие учебные заведения и на многих других участников.

Эффект влияния итогового тестирования может быть как отрицательным, так и положительным. Ч. Олдерсон и Д. Уолл упоминают такие аспекты отрицательного влияния теста как волнение испытуемого перед тестом, а также волнение учителя, который несет ответственность за подготовку к тесту [Alderson, Wall, 1993]. К отрицательным последствиям тестирования относят злоупотребление тестовыми заданиями на уроке с целью подготовки к тесту в ущерб учебной программе. Тем не менее, тест значимости имеет и положительное влияние, которое, прежде всего, заключается в повышении мотивации к изучению иностранного языка как средство понимания представителей других культур. Методы и приемы обучения и изучения ИЯ во многом предопределяются статусом тестирования в национальной системе оценивания [Bessonova, 2007]. Тестирование способствует улучшению успеваемости учеников. В Украине внешнее тестирование является не только инструментом измерения знаний и умений учеников, но и средством усовершенствования методики преподавания ИЯ в целом.

Одной из актуальных задач для развития языкового высшего образования остается недостаточная подготовка экспертов в сфере языкового оценивания и тестологии, что связано с отсутствием целевой подготовки таких специалистов. Имеется опыт отдельных вузов в направлении подготовки профессионалов по оцениванию (Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, г. Киев), однако отсутствуют специальные дисциплины по оцениванию и тестированию в программах вузовской подготовки. Задача таких курсов — ввести основные понятия языкового тестирования и способствовать формированию практических навыков разработки и анализа тестов. С этой целью предлагается включить в программу подготовки проблематику, связанную с конструированием теста, особенностями разных форматов тестовых заданий, спецификой тестового контроля языковых знаний и речевых умений, с оцениванием и измерением.

Список литературы:

1. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів у 2013 р. К., 2013.
2. Alderson, J. Ch. Testing is too important to be left to testers. Plenary Address to the *Third Annual Conference on Current Trends in English Language Testing*, United Arab Emirates University, Al Ain and Zayed University, Dubai Campus. 1999.
3. Alderson J. Ch., & Wall D. Does washback exist? // Applied Lingusitics. 1993. №14(2). PP. 115–129.
4. Bachman L. F., Palmer A. Language Testing in Practice. Oxford : Oxford University Press. 2000.
5. Bessonova, O. L. Closing plenary at a TESOL symposium. *English language assessment*. Kyiv, Ukraine : Kyiv National Taras Shevchenko University. 2007.
6. Byessonova Olga L., Trofimova Olena V. Standardized External Testing in Foreign Languages: Ukraine's Experience // US-China Foreign Language. Volume 11, Number 1, January 2013 (Serial Number 112). — PP. 68–75.
7. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge : Cambridge University Press. 2001.
8. Employability Skills Framework. Stage 1. Final Report. January 2001. Retrieved from: http://deewr.gov.au
9. Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth (2010). Retrieved from http://eunec.vlor.be/detail_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf
10. Greaney V., Kellaghan T. Assessing National Achievement Levels in Education. Washington D. C. : World Bank, 2008. Vol. 1.
11. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Retrieved from: http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_en.pdf
12. The State of European University-Business Cooperation. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/munster_en.pdf

Сведения об авторах:

Ольга Леонидовна Бессонова, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии Донецкого национального университета, e-mail: olgabessonova@mail.ru

Елена Владимировна Трофимова, к. филол. наук, доцент кафедры английской филологии Донецкого национального университета, e-mail: elenatrofimova_vl@mail.ru

ASSESSMENT AND TESTINGIN MODERN LANGUAGE EDUCATION

Dr. Olga L. Byessonova

Professor, Donetsk National University, e-mail: olgabessonova@mail.ru

Dr. Elena V. Trofimova

Assoc. Prof., Donetsk National University, e-mail: elenatrofimova_vl@mail.ru

Abstract

The paper deals with contemporary trends in the domain of language assessment and testing. The article considers peculiarities of test construction, aims and functions of the test, its basic characteristics. The importance of the foreign language knowledge is highlighted within the framework of the multilingual international community. The paper presents a case study from Ukraine and focuses on the reform of standardized external testing, which has been under way since 2005. The positive and negative aspects of the test washback effect in the sphere of higher education are considered. The case study highlights the need for a new academic programme to train specialists in language assessment and testing.

Key words: assessment, testing, language testing, test, a foreign language

References:

(2013) The Official Report on Standardized External Testing of School leavers in 2013. Kyiv.

Новая парадигма подготовки студентов естественнонаучных направлений по иностранному языку в исследовательском университете

Е. С. Орлова

Нижегородский государственный университет

Аннотация

Достижение высокого уровня иноязычной компетенции студентами естественнонаучных направлений при ограниченных учебных ресурсах осуществимо в рамках универсальной парадигмы, создаваемой на базе инвариантных предикативных структур и противопоставляемой традиционной дидактической системе профессиональной направленности обучения. В качестве парадигмальных объектов бинарные предикативные единицы обнаруживают максимальную функциональность и устойчивую рекуррентность в речемыслительном процессе. Результатом следования универсальной парадигме является установление функционального соответствия всех конституантов учебного процесса, оптимизирующего методологическую интерпретацию обучения иностранному языку.

Ключевые слова: парадигма, профессиональная направленность, предикация, бинарная предикативная единица

В научных публикациях последних лет нередко упоминается о необходимости смены парадигмы педагогического мышления в языковой сфере. Возникновение подобной идеи обусловлено множественными факторами, среди которых преобладает стремление педагогического сообщества получить более высокие результаты в языковом образовании научных кадров естественных профилей. Простейшим способом решения этой сложной задачи по-прежнему остается отбор по принципу профессиональной направленности. Типичным воплощением этого принципа является использование языкового материала, содержательно (тематически) относящегося к профилю подготовки студента. Можно ли относить подобную практику к области действия парадигмы языкового образования? Для ответа на этот вопрос необходимо определить концепт парадигмы и его возможные модификации. Основная проблема при этом состоит в онтологизации этого понятия и преодолении его метафорического использования. Идея парадигмы имеет принципиально междисциплинарный характер и широко интерпретируется в различных областях знания, в том числе в языковой сфере. В известном труде Т. Куна, неизменно цитируемом в публикациях по соответствующей тематике, парадигма предстает как модель постановки проблем и совокупности приемов их решения, выработанных на основе определенного объема знаний и подходов [Kuhn, 1996, с. 11]. Существенным свойством парадигмы является также ее способность предопределять и направлять дальнейшее научное развитие той или иной отрасли [Kuhn, 1996, с. 18–19]. Еще одним важным признаком парадигмы является единство сходства и противоположности. Образующие элементы противопоставляются друг другу и в то же время объединяются на основе общего свойства, признака или ассоциации. Весьма удачно эта мысль выражена Р. Бартом: парадигматический объект характеризуется «тем, что он связан с другими объектами своего класса отношением сходства или несходства», а «две единицы одной парадигмы должны иметь некоторое сходство для того, чтобы могло стать совершенно очевидным различие между ними» [Барт, 1963, 2]. Определение парадигмы, по Р. Барту, также включает условие минимизации числа парадигмообразующих объектов. «Парадигма, пишет Р. Барт, — это по возможности минимальное множество объектов (единиц), откуда мы запрашиваем такой объект или единицу, которые хотим наделить актуальным смыслом» [Барт, 1963, 2]. При этом, подчеркивает автор, элементы парадигмального множества должны представляться «как одно начальное понятие, развитое, конкретизированное, развернутое» [Барт, 1963, 2]. Таким образом, парадигма представляет собой минимальное множество элементов, используемых для понимания, объяснения и исследования актуального явления или процесса и объединяемых на основе общего предельного основания в одну определенную мо-

дель — систему существенных объектов, повторяющую систему существенных признаков естественного процесса — и различающихся по типу модификации упомянутого предельного основания.

Анализ приведенного определения парадигмы и сопоставление указанных признаков с профессиональной направленностью в качестве ведущего принципа организации содержания обучения позволяет дать утвердительный ответ на выше сформулированный вопрос о возможности обусловленности данной практики определенной парадигмой. Так, присутствует минимальное множество сходных объектов — фрагментов профессионального общения, отобранных на очевидных логических ассоциациях, которые возникают при попытке адаптировать язык потребностям аудитории и служат общим основанием для приведения элементов множества «к одному начальному понятию». Парадигмообразующие объекты также связаны отношением тематического сходства или несходства и объединяются в некую модель, отображающие систему существенных признаков процесса профессионального общения на иностранном языке. Однако формальное соответствие параметров «профессиональной парадигмы» указанным условиям не делает ее успешной и эффективной. Иными словами, ее ценность не подтверждается практикой обучения иностранному языку в нелингвистической аудитории. Интегрированный «блочный» отбор парадигматических объектов на уровне номинативно обозначенных сфер и ситуаций научного общения неизбежно приводит к гомоморфизму модели обучения — ее принципиально одностороннему соответствию реальным потребностям учебного процесса [Леонтьев, 1987, с. 9]. Данная парадигма попросту не охватывает всех необходимых управляющих параметров содержания обучения, так как ее основополагающее понятие — тема — парадоксальным образом не является достаточно «развитым, конкретизированным и развернутым». При таком способе проектирования предметного содержания собственно языку отводится сопричастная, а не доминирующая роль, что препятствует осознанию студентами собственных задач в изучении языка. Однако создавшиеся неблагоприятные дидактические условия в то же время стимулируют поиск новых способов организации обучения. В настоящее время правомерно говорить о частных парадигмах [Зимняя, 2006, с. 1], имеющих не метафорические, образные и условные, но онтологизированные, овеществленные и даже буквальные характеристики.

Начальным основополагающим понятием новой парадигмы языкового образования, условно называемой нами инвариантной, является предикация — бинарная единица смысла, актуализирующаяся в виде языкового выражения, которое содержит указание на предмет речи и информацию о нем: свойство, связь, отношение, характеристику, атрибут и пр. Иными словами, это соединение номинативного

и специфицирующего элементов, образующее минимальную смысловую единицу. Этот бесконечный процесс является одной из идей, «на которых основывается большая часть нашей умственной работы … и которые мы вообще не пытаемся сформулировать явно, но в терминах которых выражается любая мысль» [Библер, 1975, с. 125]. Предикация представляет собой функциональный элемент. А самое лучшее определение функционального элемента, замечает А. А. Леонтьев, дал Л. В. Щерба, который в своих ранних работах называл соответствующую единицу «фразой» [Леонтьев, 1997, с. 87]. Фразы представляют собой «простейшие элементы связной речи, отвечающие единым и далее в момент речи неразлагающимся представлениям» [Щерба, 2007, с. 29]. Позже Л. В. Щерба заменил понятие фразы на понятие синтагмы, характеризуемой как кратчайший отрезок речи. Термины «фраза», «синтагма» и «предикация» не являются синонимичными, но выражают сходные и соотносимые понятия. Это функциональные элементы речи, которые не только являются ее кратчайшими фрагментами, но также представляют собой формы порождения и минимальные единицы смысла. Фраза и синтагма относятся преимущественно к отношениям, возникающим между словами при их непосредственном сочетании друг с другом в последовательном расположении в потоке речи. Вследствие этого фразы и синтагмы имеют ограниченный диапазон смыслового влияния и являются преимущественно инструментами и терминами языкового описания дискурса. В отличие от них предикация есть прежде всего соединение независимых предметов мысли, выраженных самостоятельными словами, выбор которых определяется речевым намерением говорящего. Иначе говоря, предикация представляет собой универсальный элемент речевой деятельности, соединяющий внутреннюю и внешнюю форму речи, то есть мыслительные формы и их языковые воплощения. Именно поэтому предикация становится инструментом, объединяющим языковые знания с дидактической теорией и практикой обучения языку. Максимальная функциональность предикации выражается также в ее способности формировать «узлы роста», обеспечивающие дальнейшее непрерывное возникновение новых смысловых связей. В отличие от фраз или синтагм, предикации имеют широкие функциональные границы и далеко не всегда объединяют лишь слова, непосредственно следующие друг за другом. Как речемыслительное действие предикация универсальна и инвариантна в любом языке и поэтому отображается в пространстве универсально-инвариантной парадигмы, являясь единым предельным основанием «комплекса руководящих идей» [Федяев, 2011, 37] методологии учебного процесса.

Универсальная дидактическая система формирования иноязычной компетенции студентов естественнонаучных направлений

исследовательского университета создается на основе спецификации единиц, обладающих высокой степенью стабильности и однородности и в силу этого формирующих функциональное поле вербальной коммуникации. Благодаря своим онтологическим свойствам предикативные инвариантные единицы образуют парадигму с минимальным множеством объектов. Они являются не только конституантами теоретической модели иноязычного речевого общения, но имеют и очевидные эмпирическое корреляции, что позволяет им быть представленными в методологической интерпретации в различных учебных материалах и процессуальных аспектах обучения иностранному языку.

Список литературы:

1. Барт Р. Структурализм как деятельность. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Bart/_02.php. 1963. 4 с.
2. Библер В. С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 499 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования:[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.aspirant.rggu.ru/print.html&id-50758.14.09.2006. 11 с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
5. Федяев Д. М. Проблема универсального в профессиональном образовании. / Д. М. Федяев, Л. В. Федяева. — 2-е изд. М.: Флинта, 2011. 136 с.
6. Щерба Л. В. Опыты лингвистического толкования стихотворений // Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба — М.: Аспект-Пресс, 2007. С. 26–44.
7. Kuhn T. S. The structure of scientific revolutions. / T. S. Kuhn. — 3rd ed. Chicago: The University of Chicago Press. 1996. 212 p.

Сведения об авторе: Елена Сергеевна Орлова, к.п.н., доцент, зав. кафедрой английского языка для естественнонаучных специальностей, Нижегородский государственный университет, e-mail: orlova_es50@list.ru

A NEW PARADIGM OF TEACHING SECOND LANGUAGE TO SCIENCE STUDENTS AT THE RESEARCH UNIVERSITY

Dr. Elena S. Orlova

Ass, Prof., Head of the English Chair for Sciences, Nizhny Novgorod State University, e-mail: orlova_es50@list.ru

Abstract

Attaining a high level of second language competence by science students under limited academic resources is feasible in the framework of a new universal paradigm developed on the basis of invariant predicative structures and opposed to the traditional didactic system based on career

guidance learning. Being paradigm objects binary predicative units display maximum functionality and steady recurrence in mental speech process. Conforming to the universal paradigm results in setting all learning constituents into the state of functional adequacy that optimizes methodological interpretation of second language learning.

Key words: paradigm, career guidance, predication, binary predicative unit

References:

1. Bart R. (1960). Structuralism as activity. [Electronic resource]. Access address: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Bart/_02.php. 4 p.
2. Bibler V. S. (1975) Thinking as Creation. Moscow: Politizdat.
3. Fediaev D. M. (2011) The problem of the universal in professional training / D. M. Fediaev, L. V. Fediaeva. — 2nd ed. Moscow: Flinta.
4. Kuhn T. S. (1996) The structure of scientific revolutions / T. S. Kuhn. — 3rd ed. Chicago: The University of Chicago Press. 1996.
5. Leont'ev A. A. (1997) The foundations of psycholinguistics. Moscow: Smysl.
6. Shcherba L. V. (2007) Attempts of linguistic verse interpretation. In Shcherba L. V. Selected works on the Russian language, 2644.
7. Zimniaia I. A. (2006) Key competencies as a new paradigm of education result. [Electronic resource]. Access address: http://www.aspirant.rggu.ru/print.html&id-50758.14.09.2006. 11 p.

Использование корпуса текстов при обучении английскому языку

С. Н. Леденёва
МГИМО (У) МИД России

Аннотация

В последнее время для многих лингвистов и преподавателей стал очевиден огромный потенциал, лежащий в основе методических подходов к обучению иностранным языкам на основе корпусной лингвистики. Эвристический, проблемно-ориентированный метод стал одним из базовых педагогических приемов, который предусматривает самостоятельную исследовательскую работу студентов с языковыми образцами конкорданса, как в группах, так и индивидуально. Учащиеся играют активную роль в образовательном процессе, в то время как преподаватель становится координатором и руководителем этой группы исследователей. Подобный подход позволяет развить у студентов коммуникативные навыки владения устной и письменной

речью, а также такие необходимые исследовательские компетенции, как умение анализировать, оценивать и использовать информацию из различных источников.

В то же время необходимо отметить, что для некоторых преподавателей иностранных языков работа с корпусами текстов является сложной задачей. Разработка и использование уже имеющихся образовательных компьютерных программ, работающих в диалоговом интерактивном режиме, могут способствовать эффективному решению этой проблемы.

Ключевые слова: обучение английскому языку, корпусная лингвистика, конкорданс, компетенции

Многие специалисты в области преподавания иностранных языков полагают, что процесс обучения в рамках традиционного подхода, в котором преподаватель, выступает в роли единственного источника готового знания, не всегда оправдан, а проверенные, хорошо зарекомендовавшие себя учебные материалы зачастую предполагают использование готовых, уже сформулированных, правил и схем. Подобный подход к обучению входит в противоречие с современными методическими постулатами, предполагающими активное участие студентов в приобретении знаний. Функции педагога в образовательном процессе меняется: на смену преподавателю-ментору приходит преподаватель-посредник, собеседник и руководитель. Современные методы работы со студентами: коммуникативный, проблемно-ориентированный, проектный и т.д. могут применяться в полной мере при допущении большей автономии студентов. В условиях быстро изменяющегося информационного пространства самостоятельная учебно-познавательная деятельность является формой реализации концепции непрерывного образования, дающей возможность студентам и в дальнейшем соответствовать новым вызовам и реалиям в профессиональной сфере [Papp, 2007]. Индивидуализация образовательной траектории является органичной для современной парадигмы образования. Потребность в самоактуализации и самореализации является одной из характерных особенностей поколения «digital natives». При этом влияние преподавателя на аудиторию не уменьшается, а возрастает т.к. новые формы организации взаимодействия требуют новых подходов в отборе содержания образования при обучении иностранным языкам.

Исследователи отмечают увеличение числа студентов, с энтузиазмом работающих с учебными материалами, предполагающими возможность самостоятельной исследовательской работы с текстом [Bondi , 2001,c. 159].

Развитие интернет-технологий в значительной мере облегчило доступ к корпусам аутентичных текстов, которые используются в каче-

стве источника лингвистического знания. Преподаватели и студенты имеют возможность изучать речевые образцы в наиболее частотном контексте, что, несомненно, способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции, т.к. усвоение образцов речевого поведения делает возможным приблизить речевое высказывание к речевой норме уже на начальных этапах обучения. Формирование лексико-грамматических навыков на основе использования лингвистического корпуса предполагает обучение языку в рамках проблемного подхода и позволяет активизировать речемыслительную деятельность студентов в процессе формирования языковых компетенций.

Применение корпусных технологий при изучении иностранных языков является необходимым для определения речевых образцов, наиболее полно демонстрирующих функционирование той или иной лексической единицы или грамматической структуры в дискурсе [Zanettin, 2001], [Thurstun, 1998].

Анализ корпусов текстов позволяет выявить закономерности функционирования языка, сделать статистически обоснованные выводы об изучаемых языковых явлениях в тексте, которые нередко подтверждают несоответствие интуитивных представлений о функционировании языка с данными, полученными в результате анализа текстов.

Как известно, в лингвистике под корпусом текстов понимается любая коллекция текстовых произведений, представленных в письменной или устной форме. Стремительное развитие корпусной лингвистики связано с возможностью сохранять и классифицировать огромный объем материала для исследований. В настоящее время, лингвистический корпус включает тексты литературных произведений, газетные и журнальные статьи, транскрипты теле- и радиопередач.

В сети Интернет существует большое количество корпусов английского языка, наиболее известными из которых являются:

British National Corpus (BNC)

В Британском национальном корпусе представлены: письменная речь — 90% — используются самые разнообразные по тематике, стилю и жанру полные тексты, например, журнальные, газетные тексты, письма и т.п. и устная речь — 10%.

BYU-BNC: British National Corpus

Версия Британского национального корпуса, представленная Марком Дэвисом.

Corpus of Contemporary American English (COCA)

Свободно распространяемый, самый большой корпус американского английского. Содержит художественную литературу, научные тексты, журнальные статьи, газеты, устную речь.

Time Magazine Corpus of American English

Корпус Марка Дэвиса включает тексты журнала TIME за 1923–2006гг.

Bank of English

Включает 65–70% — британский англ., 25–30% — американский, 5% — прочие. Подкорпус Collins Corpus используется для создания современных словарей (Collins COBUILD). Выбор подкорпуса: британские или американские книги, газеты, журналы, радиопередачи и т.д.; британская устная речь

International Corpus of English (ICE)

Словоупотребление в различных вариантах английского языка: Великобритания, США, Ирландия, Канада, Австралия, Индия и т.д. Каждый подкорпус включает записи устной речи и письменные тексты.

Brown Corpus

Первый корпус, был создан в 1960-е гг. Корпус состоит из прозаических фрагментов в 2000 слов, взятых из текстов, опубликованных в 1961 году в США.

Следует отметить, что некоторые из вышеперечисленных корпусов являются платными, а для работы с доступными корпусами требуется регистрация.

Критерием эффективности образовательного процесса является качество обучения. Интенсификация использования интернет-технологий в методике обучения иностранным языкам позволяет ускорить переход на более высокий уровень владения языком, постепенно формируя компетенции, соответствующие уровням общеевропейской шкалы владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, *CEFR*). Использование корпуса текстов в обучении (DDL — Data Driven Learning) позволяет обеспечить необходимый уровень профессиональной речевой культуры [Gavioli,2006, с. 131].

Задачей педагогов является вычленение информации, релевантной для конкретной коммуникативной задачи. Для извлечения такой информации из массива текстов корпуса и ее систематизации используются поисковые системы — программы для построения конкордансов. Конкорданс (concordance) представляет собой список слов с указанием контекста их использования [Баранов, 2001 с. 74]. В нем зафиксировано расположение каждого слова в предложении по отношению к другим словам, а также частота его использования. Этот формат получил название keyword-in-context (KWIC). Программа дает студентам возможность, проанализировав большое количество текстов, понять значение слов и выражений из контекста и сделать выводы о существующих закономерностях их использования в языке.

Проблемный подход предполагает решение студентами поставленной преподавателем задачи путем анализа имеющихся данных; в данном случае, анализа корпуса текстов с использованием конкордансов. Подобные задания направлены на формирование навыков

языковой догадки, критическое изучение грамматических правил, изучение сочетаемости слов и т.д. [Seidlhofer, 2002, 213–234], [Gavioli, 2001].

Преподаватели могут обратиться к работе с конкордансом, решая при этом двуединую задачу развития языковой и аналитической компетенций. При предварительной работе с конкордансом преподавателям необходимо определить объем материала и адаптировать выбранный текст в соответствии с уровнем подготовки студентов. В случае, если уровень знаний студентов недостаточно высок, преподаватель может столкнуться с необходимостью создать собственный корпус из учебных текстов, однако эта работа может быть достаточно трудоемкой и занять много времени [Раицкая Л. К., 2009, с. 123–127].

Изучение сочетаемости слов позволяет студентам самостоятельно проводить сравнительный анализ употребления лексики в различных типах дискурса и на основе корпусов, принадлежащих различным регистрам. В целом, творческое использование лингвистического корпуса дает возможность преподавателям совершенствовать языковые компетенции студентов на основе заданий, направленных на формирование лексико-грамматических навыков и умений: выявление значений слов, изучение полисемии, определение различий в употреблении близких по значению слов, изучение грамматических времен и т.д. Полученные знания, а также приобретенные навыки работы с использованием лингвистического корпуса могут, в свою очередь, использоваться при написании эссе, подготовке презентаций, творческих конкурсов. Подобная исследовательская работа может осуществляться индивидуально и в группах, при этом развиваются и совершенствуются такие компетенции, как взаимодействие в команде, лидерство.

Необходимо отметить появление целого ряда словарей, составленных на основе компьютерной обработки текстов, которые также фиксируют частотность слов и последние изменения в их употреблении. Первый словарь такого типа появился в 1987 году. COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database) и стал настольной книгой у преподавателей и студентов благодаря новым принципам, которые лежат в основе концепции этого издания. В 2005 году появилось первое издание учебника «Touchstone. From Corpus to Course Book Cambridge UK: Cambridge University Press» [McCarthy, McCarten, & Sandiford, 2005]. В материалах была использована обширная информация Кембриджского международного корпуса (северо-американский вариант английского языка) (the Cambridge International Corpus of North American English — CICNAE). С тех пор учебник неоднократно переиздавался и теперь имеет программное обеспечение Touchstone Whiteboard Software, которое включает интерактивный учебник студента с видео, интерактивные экранные

приложения, аудио — и текстовые инструменты и многое другое. В настоящее время большинство новых учебных изданий опираются на базы данных различных корпусов английского языка.

Энтузиасты-преподаватели активно используют возможности и преимущества работы с корпусами текстов, они отмечают возрастание личной заинтересованности студентов в получении новых знаний при выполнении практически значимой работы. Тем не менее, некоторые лингвисты [Sha, 2010, с. 377–393], отмечают, что число преподавателей, на практике систематически использующих корпус текстов для обучения студентов невелико. Можно найти несколько причин для объяснения этого феномена. Ряд преподавателей, студентов и исследователей считают использование корпуса в целях обучения не всегда оправданным, т.к. на систематизацию информации, расположенной в корпусе в хаотичном порядке, требуется время и определенные усилия, некоторые преподаватели чувствуют себя не совсем уверенно в аудиториях, оснащенных компьютерами [Bernardini, 2004, с. 15–36], ряд наиболее интересных корпусов является платными и т.д.

К способам решения этих проблем можно отнести возможность централизованного финансирования учебными заведениями подключения к базам данных различных корпусов английского языка; использование бесплатных корпусов, специально сформированных в образовательных целях; разработку программного обеспечения, облегчающего работу с конкордансами [McCarthy, 2008, с. 563–574], а также включение в программу повышения квалификации преподавателей обучение работе с корпусами текстов.

Список литературы:

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике/ А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский, М. Н. Михайлов, П. Б. Паршин, О. И. Романова. — М. Азбуковник, 2001. — 640 с.
2. Раицкая Л. К. Дидактические возможности корпусных интернет-технологий в преподавании иностранного языка в высшей школе / Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2009. — № 4. — 123–127 с.
3. Aston, Guy (2001), Learning with Corpora. Bologna: CLUEB and Houston, TX: Athelstan.
4. Bernardini, Silvia (2004), Corpora in the Classroom: An Overview and Some Reflections on Future Developments. In: Sinclair 2004, 15–36.
5. Bondi, Marina (2001), Small Corpora and Language Variation: Reflexivity across Genres. In: Ghadessy/Henry/Roseberry 2001, 135–174.
6. Gavioli, Laura (2001), The Learner as Researcher: Introducing Corpus Concordancing in the Classroom. In: Aston 2001, 10–137.
7. Gavioli, Laura (2006), Exploring Corpora for ESP Learning. Amsterdam: John Benjamins.

8. Ghadessy, Mohsen/Henry, Alex/Roseberry, Robert L. (eds.) (2001), Small Corpus Studies and ELT. Theory and Practice. Amsterdam: John Benjamins.
9. Granger, Sylviane/Hung, Joseph/Petch-Tyson, Stephanie (eds.) (2002), Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins.
10. McCarthy, M., McCarten, J., & Sandiford, H. (2005). Touchstone1–4: From Corpus to Course Book. Cambridge UK: Cambridge University Press.
11. McCarthy, Michael (2008), Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context. In: Language Teaching Volume 41. Issue 4. October 2008, pp. 563–574. Copyright © Cambridge University Press.
12. Seidlhofer, Barbara (2002), Pedagogy and Local Learner Corpora: Working with Learning-driven Data. In: Granger/Hung/Petch-Tyson 2002, 213–234.
13. Sha, G. (2010). Using Google as a super corpus to drive written language learning: A comparison with the British National Corpus Computer Assisted Language Learning, 23(5), 377–393.
14. Sinclair, John McH. (ed.) (2004), How to Use Corpora in Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins.
15. Thurstun, Jennifer/Candlin, Christopher (1998), Concordancing and the Teaching of the Vocabulary of Academic English. In: English for Specific Purposes17, 267–280
16. Zanettin, Federico (2001), Swimming in Words: Corpora, Translation, and Language Learning. In: Aston 2001, 177–197.

Сведения об авторе: Светлана Николаевна Леденёва, к.ф.н., доцент кафедры английского языка №4 Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, e-mail: svetled@yahoo.com

APPLICATION OF CORPORA IN LANGUAGE TEACHING

Dr Svetlana N. Ledeneva
Associate Professor, MGIMO University,
e-mail: svetled@yahoo.com

Abstract

In recent years corpus linguistics has become a mainstream methodology which gave rise to the awareness of a considerable potential of Data Driven Learning. DDL is considered to be a new practice of discovery learning: students are encouraged to work individually or in groups to find out language patterns using concordance data. The teacher takes the role of a facilitator of student centered research rather than a language input provider. This helps students develop effective oral and written communication skills as well as such core competencies as the ability to effectively analyze, evaluate, and apply information from diverse sources.

Nevertheless, using corpus data is still a challenge for the majority of language teachers. More interactive and pedagogically-oriented software is required to make the use of corpus data resources in class more effective.

Key words: English language teaching, corpus linguistics, concordance, competences

References:

1. Aston, Guy (2001), Learning with Corpora. Bologna: CLUEB and Houston, TX: Athelstan.
2. Baranov, A. N./Dobrovolskij, D. O./Mihajlov, M. N./ Parshin, P. B./Romanova O. I. (2001), English-Russian Dictionary of Linguistics and Semiotics. Azbukovnik, 640.
3. Bernardini, Silvia (2004), Corpora in the Classroom: An Overview and Some Reflections on Future Developments. In: Sinclair 2004, 15–36.
4. Bondi, Marina (2001), Small Corpora and Language Variation: Reflexivity across Genres. In: Ghadessy/Henry/Roseberry 2001, 135–174.
5. Gavioli, Laura (2001), The Learner as Researcher: Introducing Corpus Concordancing in the Classroom. In: Aston 2001, 10–137.
6. Gavioli, Laura (2006), Exploring Corpora for ESP Learning. Amsterdam: John Benjamins.
7. Ghadessy, Mohsen/Henry, Alex/Roseberry, Robert L. (eds.) (2001), Small Corpus Studies and ELT. Theory and Practice. Amsterdam: John Benjamins.
8. Granger, Sylviane/Hung, Joseph/Petch-Tyson, Stephanie (eds.) (2002), Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins.
9. McCarthy, M., McCarten, J., & Sandiford, H. (2005). Touchstone1–4: From Corpus to Course Book. Cambridge UK: Cambridge University Press.
10. McCarthy, Michael (2008), Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context. In: Language Teaching Volume 41. Issue 4 . October 2008, pp 563–574 Copyright © Cambridge University Press.
11. Raitskaya , L. K. (2009) Didactic Potential of Corpus-Based Internet technologies in Teaching Foreign Languages in Higher School / Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogy. 2009. No.4. , 123–127.
12. Seidlhofer, Barbara (2002), Pedagogy and Local Learner Corpora: Working with Learning-driven Data. In: Granger/Hung/Petch-Tyson 2002, 213–234.
13. Sha, G. (2010). Using Google as a super corpus to drive written language learning: A comparison with the British National Corpus Computer Assisted Language Learning, 23(5), 377–393.
14. Sinclair, John McH. (ed.) (2004), How to Use Corpora in Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins.
15. Thurstun, Jennifer/Candlin, Christopher (1998), Concordancing and the Teaching of the Vocabulary of Academic English. In: English for Specific Purposes17, 267–280.
16. Zanettin, Federico (2001), Swimming in Words: Corpora, Translation, and Language Learning. In: Aston 2001, 177–19.

Использование инструментов корпусной лингвистики в преподавании русского языка как иностранного

Изабела Козера
Институт восточно-славянской филологии Ягеллонского университета (г. Краков, Польша)

Аннотация
Настоящая статья посвящена инструментам *корпусной лингвистики.* Под *корпусом текстов* обычно понимают «компьютерную коллекцию естественных текстов, представляющих письменную или устную речь разных вариантов, функциональных стилей и типов». Основная цель корпуса — отразить язык в соответствующих, естественных пропорциях, благодаря чему возможно сравнение стандартности разных языковых форм. В настощей статье особое внимание уделяется свойствам корпуса, благодаря которым он может эффективно использоваться как самими педагогами, так и их учениками в процессе овладения русским языком.

Ключевые слова: РКИ, корпус, корпусная лингвистика, лингводидактика

Настоящая статья посвящена так наз. корпусному обучению, т.е. использованию лингвистических корпусов в обучении иностранному языку.

1. *Корпусная лингвистика* и *корпус* — введение в терминологию

Корпусное языкознание, достаточно новая лингвистическая дисциплина, восходит к 50-м годам XX века, но бурное развитие она получила лишь в 1980-е годы, когда «стали активно появляться корпусные проекты различных масштабов на разных языках и для разнообразных целей» [Нагель, 2008, с. 53–54]. Сегодня корпусная лингвистика является быстро развивающейся областью языкознания, о чем свидетельствуют национальные корпуса различных языков, созданные для научных исследований, а также для обучения языку. Под *корпусом текстов* обычно понимают «компьютерную коллекцию естественных текстов, представляющих письменную или устную речь разных вариантов, функциональных стилей и типов» [Lewandowska-Tomaszczyk, 2005, с. 11]. Следует однако отличить *корпус* от обычной коллекции текстов, так как он содержит дополнительную информацию о свойствах входящих в него текстов (так наз. разметку или аннотацию) [Чернякова, 2011, с. 128]. В литературе вопроса принято определение корпуса, основывающееся на четырех признаках,

сформулированных исследователями из Университета в Ланкастере. Корпус — это коллекция текстов, отражающая какой-нибудь язык, подобранная и упорядоченная по критериям, таким как:

— **репрезентативность** (representativeness) — это определение относится к разнообразию языка, который представляется корпусом. Основная цель корпуса — отразить язык в соответстующих, естественных пропорциях. Коллекция тектов должна быть сбалансированной в отношении жанров и функциональных стилей, иметь достаточную выборку по числу текстов и авторов, чтобы служить основой для статистически достоверных исследований лингвистических феноменов [Шаров, 2003, с. 10].
— **конечный размер** (design criteria) — этот критерий требует, чтобы размер создаваемого корпуса был заведомо запланированным. Вместе с достижением конечного размера, напр. миллиона слов, корпус должен закрываться, а его размер больше не подлежать изменениям
— **расположение корпуса на машинном носителе** (machine readable form)
— **стандартная референция** (sampling) — эта черта связана в большой степени с предыдущими критериями. Корпус текстов становится представителем языка, благодаря чему возможно сравнение стандартности разных языковых форм. Неизменяемый размер корпуса облегчает объективное обнаружение различий, которые регулярно повторяются и не зависят от изменений анализируемых данных.

Итак, корпус — это система текстов, расположенных на машинном источнике и объединенных по различным параметрам [Чернякова, 2011, с. 130]. Основным инструментом корпуса является специальная поисковая система. Некоторые корпуса допускают поиск конкретного словосочетания не только в целом корпусе, но и в его определенных фрагментах. Напр. в Национальном корпусе польского языка поиск осуществляется отдельно в сбалансированном подкорпусе, во вручную размеченном корпусе, в демонстрационной версии, и т.д. (см. Табл. 1). Результаты запроса, содержащие нужные единицы, обычно демонстрируются в виде конкорданса, т.е. списка всех употреблений данного слова в контексте. Наиболее популярной формой является формат KWIC, в котором слово указывается непосредственно в синтагматическом порядке. На основе полученных данных можно делать выводы на тему употребления и стандартности разных языковых форм.

Хотя корпус считается инструментом, предназначенным в первую очередь для обеспечения научных исследований лексики и грамматики языка, то роль корпуса становится еще значительнее если принять во внимание обучение иностранному языку.

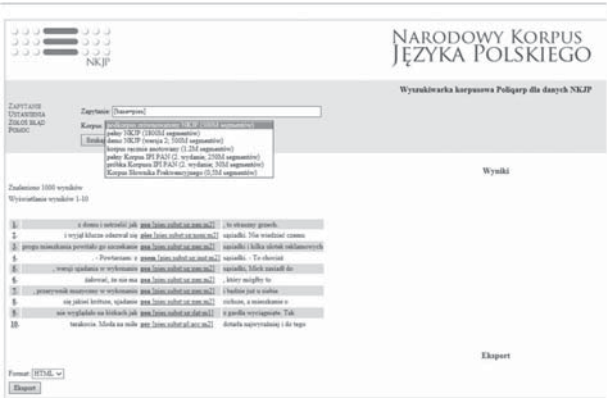


Табл. 1. Поисковая система Национального корпуса польского языка (http://nkjp.pl)

2. *Корпусное обучение* или будущее преподавателей иностранных языков?

2.1. Почему стоит использовать лингвистический корпус в обучении иностранному языку?

Проблема обучения иностранному языку остается актуальной в современном образовании. Однако в связи с возникновением новейших технологий, обучение языку, основанное на традиционной риторической тренировке или на основе образцовых тренировочных текстов [Чернякова, 2011, с. 127–128] становится все более устаревшей методикой. Основной вопрос — Почему именно корпус является оптимальным инструментом в обучении иностранному языку? Какие преимущества корпуса над обычным учебником иностранного языка?

Во-первых, корпус является источником естественного языка. В ходе многих исследований было обнаружено, что существуют значительные расхождения между тем, что предписывается учебниками и тем, как язык действительно используется носителями [Нагель, 2008, с. 57]. Язык в учебниках во многом отличается от языка литературы, газет и устной речи. По крайней мере данные корпуса надежнее искусственных примеров, придуманных преподавателем или автором учебника [Sinclair, 2004, электронный ресурс]. Для преподавателей, не являющихся носителями языка, возможность работы с корпусом обозначает непосредственную доступность достоверной информации о языке [Садовникова, 2013, электронный ресурс].

Во-вторых, работа с копусом предоставляет богатые возможности преподавателям при обучении иностранцев лексике и грамматике иностранного языка с учетом стилево-жанрового разнообразия речи [Рычкова, Киеня, 2010, с. 33].

2.2. Отношения студент–преподаватель

Характерной чертой корпусного обучения является не столько взаимодействие обучающихся и преподавателей с реальным языковым материалом [Садовникова, 2013, электронный ресурс], сколько превращение самих учеников/студентов в исследователей. Осуществляя поиск в корпусе и анализируя отобранные контексты, обучающиеся имеют возможность приобретения опыта формирования и совершенствования собственной компетенции [там же]. Они проверяют свою интуицию, свои предположения о языке, которые могут не согласоваться с их наблюдениями. Студенты самостоятельно формулируют исследовательские вопросы, собирают материал и интерпретируют его.

Преподаватель выступает в роли координатора самостоятельной исследовательской деятельности студента и определяет ее направления, т.е. решает какие лексические и грамматические явления стоит проиллюстрировать на корпусном материале. Однако ему тоже нужно учитывать некую непредсказуемостью «живого» поиска конкордансов [Нагель, 2008, с. 55]. Интуиция преподавателя, даже носителя языка, относительно разных языковых явлений может оказаться неадекватной реальному состоянию языка. Поэтому работа с корпусом обогащает также его собственное знание языка.

2.3. Методика: «обучение через исследование»

Методика, которую можно определить по словам С. С. Дикаревой как «обучение через исследование» [Дикарева, 2014, с. 350], весьма не новая. Уже в конце 1980-х годов Т. Джонс ввел применение корпуса на уроках грамматики и лексики предлагая «оставить обучающегося насколько возможно один на один непосредственно с данными и превратить его в исследователя» [Садовникова, 2013, электронный ресурс]. В свою очередь, Дж. Синклер считал, что корпусы текстов обладают большим педагогическим потенциалом [Sinclair, 2004, электронный ресурс]. «Многие эксперименты доказали, что студенты поощряемые к самостоятельному формированию собственного понимания черт изучаемого языка, овладевают языковыми компетенциями быстрее и эффективнее, чем те, кому вбиваются в голову правила. (…) Студенты могут гораздо более эффективно осваивать язык, когда они имеют возможность делать собственные выводы относительно значений слов, фраз, грамматических правил на основе аутентичного языкового материала (…)» [Нагель, 2008, с. 54–55].

3. Примеры упражнений для обучения иностранцев РКИ

В данном разделе представлен ряд упражнений, которые легко использовать на уроках русского языка как иностранного (РКИ) с помощью Национального корпуса русского языка (НКРЯ, http://www.ruscorpora.ru/) по нижеуказанному образцу:

Схема урока:

1. Преподаватель демострирует поисковые возможности НКРЯ
2. Преподаватель раздает примеры для интерпретации
3. Студенты/ученики осуществляют поиск в корпусе
4. Коллективная работа студентов (группы по 5 человек) на основании контекстов речи формируются общие правила употребления языковых единиц

3.1. *Обучение лексике* с помощью корпуса осуществляется путем сравнения лексем находящихся в конкретных семантических отношениях (напр. синонимов, паронимов, омонимов).

Паронимы — слова, схожие по форме, но отличающиеся по смыслу, напр. *каменный–каменистый, дефектный–дефективный, жестокий–жесткий*, являются для иностранцев частой причиной ошибок, ср.



Табл. 2. Сравнение конкордансов с использованием паронимов жестокий–жесткий (НКРЯ, формат KWIC)

На основании корпусных примеров (Табл. 2), можно сделать вывод, что: прилагательное жестокий относится чаще всего к определению человека, а слово жесткий к существительным, обозначающим неодушевленные объекты действительности.

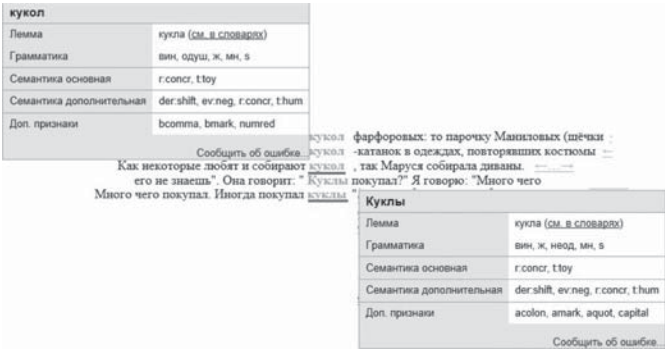


Табл. 3. Анализ одушевленности и неодушевленности существительного кукла с помощью морфологической разметки (НКРЯ)

3.2. *Обучение грамматике* с помощью корпуса осуществляется путем использования морфологической разметки, т.е. приписанных лексемам признаков грамматических категорий. С помощью разметки студенты могут решить такие вопросы как колеблющаяся одушевленность некоторых имен существительных (см. Табл. 3), глагольные приставки, управление глагола.

Итак, напр. студенты способны сами выделить набор приставок, сочетающихся с простым глаголом *писать*. Запрос **писать* дает следующие ответы в формате KWIC (см. Табл. 4).

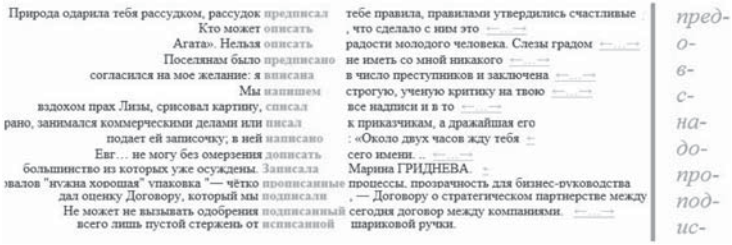


Табл. 4. Выделение приставок, сочетающихся с глаголом писать (запрос **писать* в НКРЯ)

Студенты определяют различия между приставочными глаголами, потом делают упражнения подбирая приставки для основы **писать* в определенных контекстах.

3.3. *Обучение русскому синтаксису* осуществляется с помощью Синтаксического корпуса, который является частью НКРЯ. Характерной чертой такого корпуса является морфо-синтаксическая разметка, которая представляет собой дерево зависимостей, в узлах которого стоят слова предложения, а ветви помечены именами синтаксических отношений (см. Табл. 5).



Табл. 5. Дерево зависимостей: *Он часто гулял со своей собакой и заметил, что к ее шерсти постоянно прилипают какие-то непонятные растения* (Синтаксический Корпус НКРЯ)

3.4. *Обучение стилистике русского языка и разговорному языку* осуществляется с помощью подкорпуса устной речи НКРЯ, где собраны записи естественных разговоров. Этот аспект обучения является не менее важным, так как часто остается вне поля зрения традиционных учебников. Молодые люди, общаясь с иностранными сверстиниками, нередко сталкиваются с молодежным жаргоном, который описан лишь в специальных словарях русского сленга. Возможность поиска лексем типичных для разговорной речи облегчает также понимание некоторых публицистических текстов, которые используют данную лексику (см. Табл. 6). Иногда подкорпус устной речи дает материал для анализа вариативности разных языковых выражений, напр. спрашивать кого?/спрашивать у кого?, ехать автобусом/ехать на автобусе.

ребро нет / только по правому	крутому	склону / он не очень хороший
55 градусов / т. е. относительно	круто	.
взлёт там метров 100/ он	крутой	/ на высоте 8. 000 по
ничего сказать / я человек очень	крутых	взглядов / но я это просто
фамилии / татарские фамилии / причём очень	крутые	/ криминальные и так далее.
[№ 1, муж] Редактор" Лексикон ". Это было	круто	! Потому что до этого была
всем показать / что они самые	крутые	и правее всех / что захотят
кс. [Яна Алексеевна Чурикова, жен, 31] Слушайте /	круто	. Получается / значит / ээ…
вы поменяли свою жизнь очень	круто	—вы уехали в Калужскую область
страусы в Туле / конечно / это	круто	.
там / достали своих тузов… [Эмиль, муж] А…	Круто	. [Артур, муж] У меня есть один туз
Так… так… и так… [Юлия, жен] Ну	круто	. [Артур, муж] Надо будет перенести пару коробок
блин / не / нормально. Шестнадцать лет /	крутой	/ классный возраст. Самый улётный.
[Студент1, жен, 18] Приехали. [Студент3, жен, 21]	Круто	вы! Как там Леля с

Табл. 6. Поиск прилагательного крутой
(подкорпус устной речи НКРЯ)

4. Как есть а как должно быть? (немного о состоянии корпусного обучения)

Несмотря на то, что корпусные технологии заняли достойное место в преподавании иностранных языков в различных странах мира, возможности корпусов используются еще явно не достаточно [Рычкова, Киеня, 2010, с. 32–33]. Все еще не хватает школ, оборудованных компьютерами с выходом в Интернет. Работа с корпусом требует также преподавателей, которым предоставлено начальное обучение использованию корпусов, работе с конкордансами и их анализу [Садовникова, 2013, электронный ресурс]. В случае, когда обучающиеся не имеют возможности самостоятельно работать с корпусом, преподаватель должен обратиться к корпусу для создания собственных упражнений, адаптированных к уровню учеников и с учетом особых потребностей обучения. Таким образом привлечение методов корпусной лингвистики возможно даже без доступа к компьютеру. «Результаты корпусных поисков в распечатанном виде могут быть легко инкорпорированы в раздаточный материал, методические пособия и использованы в процессе традиционного преподавания на уроке» [Нагель, 2008, с. 55].

5. Выводы

Подытоживая, следует признать корпус важнейшим инструментом в изучении и обучении РКИ. Корпусное преподавание не только обеспечивает наблюдение за функционированием языка в реальных контекстах. Оно делает обучение открытым творческим процессом, в центре которого стоит студент/ученик вовлеченный в самостоятельную исследовательскую деятельность.

Список литературы:

1. Дикарева, С. С. Корпусная веб-дидактика: принципы и перспективы [Текст] / С. С. Дикарева, О. Г. Чернявская // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. — Сер.: Филология. Социальные коммуникации. — 2013. — Т. 26 (65). №1 — С. 350–355.
2. Нагель, О. В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении [Текст] // Язык и культура. — 2008. — Т. 1. №4. — С. 53–59.
3. Podstawy językoznawstwa korpusowego [Текст] / [под. ред. B. Lewandowska-Tomaszczyk]. — Łódź, 2005. — c. 306.
4. Рычкова, Л. В. Корпусные технологии в преподавании РКИ [Текст] / Л. В. Рычкова, С. Н. Киеня // Этнокультурный и социолингвистический аспекты в теории и практике преподавания языков в негуманитарных вузах: сб. науч. ст. — Минск: Белорусский национальный технический университет, 2010. — С. 32–43.
5. Садовникова, О. Э. Прямое и косвенное использование корпусов в зарубежной лингводидактике [Текст] // Magister Dixit — научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2013. — № 2 (06). — Режим доступа: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya__pryamoe_i_kosvennoe_ispol_zovanie_korpusov_tekst_ov_v_zarubezhnoy_lingvodi_daktike.pdf, свободный.
6. Sinclair, J. Introduction [Текст]: перевод А. Д. Плисецкой / [под. ред. J. Sinclair] // How to use corpora in language teaching. — Amsterdam: Benjamins. 2004. — Режим доступа: http://studio rum.ruscorpora.ru, свободный.
7. Чернякова, Т. А. Использование лингвистического корпуса в обучении иностранному языку [Текст] // Язык и культура. 2011. — №4(16). — С. 127–130.
8. Шаров, С. А. Представительный корпус русского языка в контексте мирового опыта [Текст] // Научно-техническая информация. — Сер. 2: Информационные процессы и системы. — Архангельск, 2003. — №6. — С. 9–17.

Сведения об авторе: Изабела Козера, аспирантка Филологического факультета Ягеллонского университета, магистр филол. наук, Институт восточно-славянской филологии Ягеллонского университета (г. Краков, Польша), e-mail: izabela.kozera@uj.edu.pl

LANGUAGE CORPORA IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Izabela Kozera
Institute of Eastern Slavonic Studies of Jagiellonian University, Cracow, Poland, M. A. (PhD-student),
e-mail: izabela.kozera@uj.edu.pl

Abstract

This article focuses on tools of *corpus linguistics*. The *text corpus* is defined as "computer collection of authentic texts, spoken and written, representing different varieties, styles and types". The main purpose of the corpus is to reflect the language in natural proportions, so it's possible to compare the different linguistic forms. This article focuses on the properties of the corpus, thanks to which it can be used effectively by both the teachers and their students in the process of learning the Russian language.

Key words: Russian, corpus, corpus linguistics, language teaching

References:

1. Cherniakova, T. A. (2011). Linguistic corpus in teaching foreign language. *Iazyk i kul'tura*, *4(16),* 127–130.
2. Dikareva, S. S., & Cherniavskaia, O. G. (2013). Corpus web-didactics: Principles and Perspectives. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo*, *1, Vol. 26 (65)*, 350–355.
3. Nagel', O. V. (2008). Corpus linguistics and its use in a computerized language learning . *Iazyk i kul'tura, 4, Vol.1,* 53–59.
4. Lewandowska-Tomaszczyk, B. (Ed.). (2005). *Podstawy językoznawstwa korpusowego* [The basis of Corpus linguistics]. Łódź.
5. Rychkova, L. V., & Kienia S. N. (2010). Corpus Technologies in teaching Russian as a foreign language. In I. V. Bud'ko. (Ed.), *Etnokul'turnyi i sotsiolingvisticheskii aspekty v teorii i praktike prepodavaniia iazykov v negumanitarnykh vuzakh: sbornik nauchnykh statei.* (pp.32–43). Minsk: Belorusskii natsional'nyi tekhnicheskii universitet.
6. Sadovnikova, O. E. (2013). The direct and indirect use of corpora in the foreign didactics of languages. *Magister Dixit — nauchno-pedagogicheskii zhurnal Vostochnoi Sibiri. 2 (06).* Retrieved September 15, 2013, from http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya__pryamoe_i_kosvennoe_ispol_zovanie_korpusov_tekst_ov_v_zarubezhnoy_lingvodi_daktike.pdf
7. Sharov, S. A. (2003). The representative corpus of the Russian language in the context of international experience. *Nauchno-tekhnicheskaia informatsiia, 6*, 9–17.
8. Sinclair, J. (2004). Introduction . In J. Sinclair. (Ed.), *How to use corpora in language teaching.* Retrieved September 15, 2013, from http://studio rum.ruscorpora.ru, свободный.

Учебный проект: индивидуальный подход к обучению через коллективную работу

Н. Е. Медведева
Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова

Аннотация
Метод учебного проекта предусматривает не просто достижение определенного результата, но и организацию процесса для достижения этого результата, что позволяет говорить об обучающей и воспитательной направленности проекта. В работе последовательно описываются этапы работы над учебным проектом с точки зрения их целей и анализируются роли преподавателя и студентов на каждом этапе. Использование проектных работ позволяет понять, что запрос на знания у студентов появляется, когда они сталкиваются с проблемой или с необходимостью принять решение. Поэтому, если представить учебный процесс как систему последовательных интеллектуальных задач и способов их решения, можно существенно повысить познавательную и коммуникативную активность студентов в изучении иностранного языка. Использование проектных работ при обучении иностранному языку позволяет сформировать у студентов навык работы со знаниями, который позволит им пользоваться полученными знаниями в дальнейшем.

Ключевые слова: учебная автономия, метод учебного проекта, анализ проекта, рефлексия, исследовательская работа; информационные потоки, критическое мышление, последовательность обучения

Наличие обязательной проектной работы и написание исследовательских работ разного характера значительно повышает вес дисциплины по сравнению с теми дисциплинами, где не планируется трудоемкая во временном и интеллектуальном плане самостоятельная работа учащихся. Учебная автономия подразумевает способность студентов самостоятельно справляться с большими информационными потоками, брать ответственность за процесс обучения. Повысить уровень учебной автономии можно путем обучения через деятельность «learning by doing» и обучения в сотрудничестве[1] [Пассов, 1985, с. 3–81]. Под сотрудничеством понимается не только работа ученика

1 Пассов Е. В. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1985. 73–81 с.

и преподавателя, но и коллективная творческая работа студентов. За известной шуткой: «Как избавиться от двух двоечников в группе? Очень просто: надо заставить одного отвечать за учебные успехи другого» — лежит глубокий смысл: человек лучше обучается, когда учит другого.

Бесспорно, основными функциями метода учебного проекта являются контрольная и диагностическая, поскольку учебный проект «предполагает получение значимого конечного продукта исследовательской деятельности студентов, оформленного определенным образом»[1] [Полат, 2000, с. 6], например, в виде презентации, доклада, плана или схемы. Для этого проект должен обладать **квалиметрическими признаками**[2] [Алексеева, 2005, с. 15] такими как ***репрезентативность*** (*степень охвата пройденного материала*), ***валидность*** (*адекватность и пригодность*) и ***надежность*** (*должен поддаваться количественному учету, чтобы объективно оценить результаты*). От других видов учебной деятельности учебный проект отличает **временной фактор,** под которым понимается относительная длительность по времени.

Однако проектная методика предусматривает не просто достижение определенного результата, но и организацию процесса для достижения этого результата, что позволяет говорить об обучающей и воспитательной направленности проекта.

Сразу следует оговорить, что целью обучения иностранному языку является конкретная дидактическая задача — научить студентов пользоваться иностранным языком. В этом процессе учебный проект рассматривается в первую очередь как средство обучения и усвоения материала, тогда как контролирующая роль имеет второстепенное значение. Работа над проектом проходит в несколько этапов.

I этап — подготовительный: Разработка проекта и планирование деятельности

Успешная реализация проекта возможна лишь при наличии точно поставленной задачи. Это означает, что учащиеся должны четко представлять, что они должны продемонстрировать в конце работы над проектом, и какие навыки и умения они приобретут во время работы над ним. Например, если студентам предложить проектные работы по следующим темам:

1. **The World political system in 10 year time. Round table discussion.**
2. **International trade and risks involved in it. Panel discussion.**

---

1 Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка./ Иностранные языки в школе. [под ред. Л. В. Коваленко]. М, 2000. № 2. 6 с.

2 Алексеева А. А. Письменное тестирование: за и против. / Иностранные языки в высшей школе. [под ред. Л. В. Коваленко]. М, 2005. № 1. 15 с.

3. **Globalisation — a phenomenon without boundaries and alternatives. Conference.**
4. **The future of euro. Debate**

то они должны понимать, что помимо умения критически осмыслить и обобщить собранный материал от них требуется представить этот материал или в виде доклада на конференции или в виде коротких выступлений в формате дискуссии или дебатах.

На данном этапе важно обговорить дату сдачи проекта, сроки проведения последующих этапов, на которых осуществляется промежуточная проверка выполнения проекта. Это поможет студентам организовать самостоятельную работу, планировать собственное время, отведенное для исследовательской работы.

II этап — исследовательский: Погружение в проект

Очевидно, что сфера применения иностранного языка в бизнесе — это работа с большими информационными потоками для получения значимого конечного продукта деятельности. На этом этапе и происходит погружение в языковое пространство, и здесь иностранный язык выступает как средство поиска информации и не является самоцелью. Безусловно, извлечение информации из зарубежных источников требует специальных навыков работы с разнообразными по объему и характеру текстами на иностранном языке. Уже здесь студенты сталкиваются с затруднениями, связанными с неумением отделить главную информацию от второстепенной, разобраться в многообразии трактовок и неоднозначности интерпретации конкретных явлений, и т.д. Именно в этот момент им и нужно знание, но только такое, которое поможет решить возникшие трудности[1] [Зинченко, 2005, с. 77–84]. Однако, чтобы получить необходимое знание, студент сначала должен понять, что ему не хватает, чтобы преодолеть возникшее затруднение. Стало быть, он должен уметь анализировать ситуацию, рефлексивно ее видеть[2] [Farrell, 2003, 14–21].

И вот, когда отрефлексировано и понято существо затруднения, учащемуся нужен преподаватель, чтобы дать те знания, которые помогут решить проблему.

III этап — дидактический: Педагогический диалог

Собственно это и есть образовательный момент. Именно на этом этапе осуществляется непосредственное обучение: обсуждается ход работы над проектом, полученные результаты, совершенствуются отдельные аспекты языка.

---

1 Зинченко А. А. Общество и образование. М.: Эксперт. 2005 №9. 77–84 с.

2 Farrell, T. (2003) Reflective teaching: The principles and practices.// English teaching Forum (41–4), 14–21.

Преподаватель может поинтересоваться, как студенты применяют поисковые и исследовательские методы, позволяющие выявить разные точки зрения на рассматриваемую проблему, помочь им обобщить и критически осмыслить собранный материал, сформировать собственную позицию. Кроме того, при выявлении типичных ошибок в языке преподаватель может разработать систему упражнений и заданий, направленных на устранение таковых. По завершении данного этапа преподаватель может попросить студентов представить результаты проведенного исследования в письменном виде в заданном формате (например, в виде аналитической статьи, реферата, эссе и т.д.). Письменная работа поможет им закрепить лексический и грамматический материал, заучить синтаксические конструкции, отработать навыки логического изложения. Здесь преподаватель выступает в двух лицах: как организатор самостоятельной деятельности студентов и как компетентный консультант-помощник.

IV этап — демонстрационный: Представление проекта

Для студентов — это этап, на котором отрабатываются навыки публичного выступления и умение уложиться в строго отведенное время. Для преподавателя — это этап, на котором можно и нужно формировать у студентов рефлексию, интеллектуальную технику посредством которой они учатся анализировать. До начала процедуры презентации проектов студенты получают от преподавателя анкеты с вопросами. Цель вопросов — обратить внимание учащихся на ключевые моменты во время проведения проектного задания. По окончании проекта студенты получают другие анкеты с вопросами аналитического характера.

Тот факт, что в центре внимания студентов оказывается собственное самостоятельно выполненное исследование, делает работу на данном этапе весьма увлекательной и плодотворной. Трудности, с которыми учащиеся сталкиваются, позволяют им делать выводы, меняющие их отношение к процессу обучения вообще и к иностранному языку в частности. Многие вещи, казавшиеся учащимся малозначимыми и несущественными до публичной реализации проекта, на практике оказываются принципиально важными. Например, студент понимает, что навыки реферирования и сжатия информации важны на разных этапах дискуссии, а участие в обсуждении или полемической беседе требует умения отделять собственно сообщение от эмоций, сопоставлять различные точки зрения, логично обосновывать собственную позицию, при этом логичность достигается не только последовательностью развертывания сообщения, но и его четкой структурой. Поэтому слова Иммануила Канта, написавшего более двухсот лет назад: «Не задания, а упражнения составляют суть

всякого обучения», находят понимание у студентов. Им становится понятна необходимость подготовительных упражнений при обучении коммуникативным стратегиям.

Вот когда происходит осознанное понимание выше сказанного, тогда и сам процесс обучения оказывается не менее интересным, чем его финальные результаты. Все это в корне меняет характер взаимоотношений между преподавателем и студентами и позволяет оптимизировать процесс обучения.

V этап — аналитический: Обсуждение результатов и оценка процесса.

Пожалуй, единственным недостатком этого этапа является его временная затратность: на процесс оценки уходит больше времени, чем на представление проекта.

Остановимся, однако, более подробно на преимуществах. Очевидным преимуществом представляется то, что обсуждение результатов, как правило, проходит в форме неформальных диалогов на иностранном языке, когда студенты высказывают собственное отношение к услышанному, критикуют друг друга, дают дружественные советы, что позволяет включить их в реальную языковую коммуникацию. И именно здесь вырабатывается такое профессиональное качество, как умение слушать и слышать других людей, понимать их позицию, принимать критику, четко и грамотно выстраивать аргументацию на иностранном языке. Все это способствует развитию творческого и аналитического мышления и осознанию того, что успеха добивается тот, кто, будучи профессионалом в соответствующей сфере деятельности, является также профессиональным коммуникатором.

Кроме того, анализ выполненного задания — это постоянный мозговой штурм, в который активно вовлечены все студенты группы. Наличие анкет разного вида дает возможность проанализировать проектную работу на двух уровнях: на уровне группы и на индивидуальном уровне. Таким образом, студенты могут оценить со стороны и самих себя, и долю собственного участия в проекте. Подобный анализ стимулирует критическое мышление студентов и учит их пользоваться языком, а не заучивать узуальные языковые формы.[1] Мотивация повышается за счет того, что и в этом случае иностранный язык является способом развития речемыслительных способностей, а не самоцелью.

Итак, помимо квалимитрических признаков, упомянутых выше, метод проектов обладает рядом характеристик. Во-первых, он —

1 www.ncsu.edu/sciencejunction/route/professional/verbal.htlm, www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2007.pdf

гетероморфен, так как поддерживает любые формы обучения. Во-вторых, он — **гетерогенен,** так как поддерживает любое учебное содержание, при котором студенту совершенно не обязательно двигаться строго последовательно, изучая сначала одно, потом другое. Учащийся может «ходить» по содержанию в разных направлениях, осваивая параллельно финансы, экономику, иностранный язык, филологию. Эта необходимость диктуется целевым характером проектной работы. И, наконец, проект — **гетерохронен**, так как позволяет рационализировать время и учебной группы, и каждого студента в отдельности.

Использование проектных работ при обучении иностранному языку показывает, что запрос на знания у студентов появляется тогда, когда они сталкиваются с проблемой, с необходимостью что-то решить. Поэтому, если представить учебный процесс как систему последовательных интеллектуальных задач (или ряд последовательных трудностей) и способов их решения, можно не только существенно повысить познавательную и коммуникативную активность студентов в изучении иностранного языка, но и сформировать у студентов навык работы со знаниями, который позволит им пользоваться полученными знаниями в дальнейшем.

Список литературы:

1. Алексеева А. А. Письменное тестирование: за и против. // Иностранные языки в высшей школе. [под ред. Л. В. Коваленко]. М, 2005. № 1. С. 15.
2. Зинченко А. А. Общество и образование. М: Эксперт. 2005. №9. С. 77–84.
3. Пассов Е. В. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1985. С. 73–81.
4. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка.// Иностранные языки в школе. [под ред. Л. В. Коваленко]. М, 2000. № 2. С. 6.
5. Farrell, T. Reflective teaching: The principles and practices. *English teaching Forum* 2003. № 41(4). 14–21.
6. Hutchinson T. Introduction to project work. Oxford: University Press, 1995.
7. Wallace, M. J. *Training foreign language teacher: A reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
8. Gattis, K. W. 1998. Importance of student verbalization. *Science Junction*. Raleigh, NC: North Carolina State University. www.ncsu.edu/sciencejunction/route/professional/verbal.htlm 04.05.2010)
9. Facione, P. A. 2007. Critical thinking: what it is and why it counts. Millbrae, CA: California Academic Press. (www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2007.pdf 25.04.2010)

Сведения об авторе: Наталья Евгеньевна Медведева, к.ф.н., доцент Московский Государственный Университет им. М. В. Ломоносова, e-mail: nemedvedeva@list.ru

PROJECT WORK: PROMOTING INDIVIDUAL APPROACH IN ACADEMIC GROUP COLLABORATION

Dr. Natalya E. Medvedeva
Associate Professor, Lomonosov Moscow State University,
e-mail: nemedvedeva@list.ru

Abstract

A learner-centered approach on a par with perceived need to promote learners' autonomy has resulted in new challenges for the foreign language teacher. The purpose of this article is to offer insights for teachers interested in using projects in their classrooms by describing different stages of students' project work and analyzing the changing roles of both the teacher and students. The role of the teacher in promoting independent learning is that of a facilitator, organizer, instructor rather than knowledge provider. Involving students in project activity helps gain confidence in their ability to manage their learning and become independent language learner. The promotion of learner independence in language study helps to meet the differing expectations and proficiency levels of individual learners. Also, developing greater autonomy can be seen as one facet of lifelong learning, in which each individual makes his/her decision about which learning path to take.

Key words: students' autonomy, academic project, project evaluation, reflection, research work, flow of information, critical thinking, dynamics of learning

References:

1. Alexseeva A. A. (2005) Written tests: for and against./Foreign languages at school. (1). 15
2. Gattis, K. W. 1998. Importance of student verbalization. *Science Junction*. Raleigh, NC: North Carolina State University. www.ncsu.edu/sciencejunction/route/professional/verbal.htlm 04.05.2010)
3. Facione, P. A. 2007. Critical thinking: what it is and why it counts. Millbrae, CA: California Academic Press. (www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2007.pdf
4. Farrell, T. (2003) Reflective teaching: The principles and practices. *English teaching Forum*. (41–4). 4–21.
5. Hutchinson T. (1995) Introduction to project work. Oxford: University Press.
6. Passov E. V. (1985). Communicative approach to language teaching. Prosvezchenie. 73–81.
7. Polat E. S. (2000) Project method at foreign language classes.// Foreign languages at school. (2). 6.
8. Wallace, M. J. (1998) *Training foreign language teacher: A reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
9. Zinchenko A. A. (2005) Society and Education./ Expert. (9). 77–84. 25.04.2010)

Инновации в обучении иностранному языку в российской высшей школе

Е. П. Шишмолина, И. Е. Абрамова, А. В. Ананьина
Петрозаводский государственный университет

Аннотация
В статье рассматривается ситуация, сложившаяся с преподаванием иностранного языка в нелингвистическом вузе, приводятся результаты педагогического эксперимента, направленного на создание условий личностно-ориентированного обучения и описываются формы контроля студентов — видео-фильмы на английском языке и презентации докладов, в которых отражаются итоги научно-исследовательских проектов учащихся. Представленная модель позволяет расширить возможности студентов в изучении иностранного языка и минимизировать ряд недостатков, вызванных отсутствием естественной языковой среды. Будучи инновационным видом работ по созданию мультимедиа или анимированных презентаций, данная модель дополняет традиционные методы обучения.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, проектная деятельность, отсутствие естественной языковой среды

Востребованность специалистов со знанием иностранного языка в разных областях экономики и необходимость их подготовки в вузах сегодня ни у кого не вызывает сомнений. Актуальность данной статьи обусловлена противоречием между очевидной важностью изучения иностранных языков студентами неязыковых специальностей и недостаточно высокими результатами в этой области. Несмотря на то, что межкультурные связи и контакты, ставшие неотъемлемой частью современного мира, открывают большие возможности для людей, владеющими языками международного общения, приходится констатировать, что в российских региональных вузах ситуация не может считаться удовлетворительной.

Об этом свидетельствует, в частности, индекс EF EPI, который определяет средний уровень владения английским языком среди взрослых в 54 странах. Для России этот индекс равен 52.78, что соответствует 29 месту из 54 [1]. Исследование, проведенное в Петрозаводском государственном университете, позволило проанализировать отношение студентов и преподавателей к изучению иностранного языка вне естественной языковой среды. Оно показало, что уровень владения неродным языком по оценкам как студентов, так и преподавателей, в большинстве случаев не может считаться

достаточным для дальнейшей работы в языковой среде. Современные студенты в значительной степени отличаются от студентов прежних лет, что определяет необходимость поиска новых подходов к организации обучения иностранному языку в вузе. Амбициозность, ожидание высоких оценок и похвалы при минимуме усилий, настрой на то, что все занятия будут легкими и увлекательными, стремление быть в центре внимания и продемонстрировать свою исключительность и творческую одаренность — эти черты современного студента использует в решении своей задачи преподаватель, стараясь зажечь, пробудить интерес, подтолкнуть и показать, что результат изучения иностранного языка может быть ярким. Нацеленность на эффектный результат — отличительная особенность современного образования.

С учетом сложившейся ситуации специалистами кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ПетрГУ была разработана комплексная модель преподавания иностранных языков, включающая новые методы и приемы обучения наряду с традиционными методиками. Предлагаемая модель базируется на понимании того, что студент является деятельным участником социокультурного образовательного пространства, а его активность обусловлена состоянием успешности своей деятельности. В данной модели обучения нашли отражение принципы метода интенсивного обучения иностранным языкам Г. А. Китайгородской — принцип личностного общения, игровой организации, коллективного взаимодействия, концентрированности и полифункциональности упражнений [2].

Преимущества используемой модели выявляются, прежде всего, в процессе контроля сформированности уровня коммуникативной компетенции студентов. В течение учебного семестра текущий контроль осуществляется преподавателем в соответствии с учебной программой дисциплины по всем предусмотренным параметрам (практическая работа на занятиях и выполнение заданий, грамматические тесты, лексические диктанты, работа с аудио и видео записями, диалоги и ролевые игры и так далее). Рубежный контроль (устная часть зачета или экзамена) проводится экзаменаторами кафедры в форме творческих заданий. Например, на втором курсе организуется Фестиваль студенческих фильмов на иностранных языках, а на третьем, завершающем обучение иностранному языку, курсе — выступление студентов разных гуманитарных факультетов с профессионально-ориентированными докладами на английском языке на междисциплинарной Конференции.

Учебные фильмы, снятые силами самих студентов, представляют собой результат проектной работы, подразумевают специальную организацию самостоятельной деятельности студентов преподавателем в соответствии с разработанными этапами: подготовительный (предварительное планирование), основной этап (написание

сценария, разработка эскизов и макетов для каждой сцены фильма, процесс съемки фильма, монтаж фильма с помощью компьютерной программы для редактирования, запись фильма на цифровой носитель), заключительный этап (презентация конечного продукта на Фестивале) [3].Фильмы, снятые силами студентов, являются инструментом для поддержки не только традиционных методов — компьютерное обучение, презентации, научные исследования, но и таких инновационных видов работ, как мультимедиа или анимированные презентации. Работа над видео на иностранном языке стимулирует активное обучение, оказываясь продуктивным способом приобретения навыков иностранного языка с использованием современных технологий, помогая научить студентов использовать свои знания иностранного языка для исследования профессиональных тем и связанных с ними социальных и этических вопросов.

Формат междисциплинарной конференции был избран, поскольку в аудитории устное общение на неродном языке имеет ограничения не только по плотности общения, тематике, коммуникативной ситуации, но и по составу участников. Как правило, учебный процесс осуществляется в закрытых, малочисленных по своему составу (до 10–12 человек) академических группах, когда во время обучения отсутствуют контакты не только с носителями изучаемого языка, но и с членами других учебных групп, что вызвано спецификой организации учебы. Студенты такой академической группы и преподаватель-неноситель языка выполняют роли «говорящий—слушающий». В этой связи основная задача коммуникации (донести информацию в понятной для партнеров по общению форме) заметно упрощается, ведь вероятность быть непонятым членами своей учебной группы и преподавателем минимальна [4]. Экзамен с переменным числом и составом участников позволяет минимизировать этот недостаток. Студентам анализируют образцы разных типов английских презентаций, выявляют типичные особенности их структуры, оформления, содержания и т. д. (например, http://www.slideshare.net/kdelarue/art-of-conversation-workshop), готовят свое выступление по профессионально ориентированной тематике.

Модель преподавания иностранных языков, применяемая на кафедре иностранных языков гуманитарных факультетов ПетрГУ доказала свою успешность для студентов и преподавателей, способствуя повышению эффективности учебного процесса, усилению мотивации студентов и формированию у них коммуникативной, учебной и общекультурных междисциплинарных компетенций:

— умение публичных выступлений, представления результатов своего исследования;
— умение работать в команде, соблюдая временные рамки этапов и выполняя объем работы в пределах своей зоны ответственности;

— способность использовать знания иностранного языка для формирования толерантного отношения к культуре, истории и современных проблем иностранных государств, понимая важность изучения других языков и развитие готовности использовать знания иностранного языка для трансграничного культурного сотрудничества;
— формирование навыков межкультурного общения, повышение уровня культуры и увеличение социокультурных и лингвистических знаний;
— устойчивое развитие разговорных навыков, способность поддержать разговор с несколькими участниками дискурса.

Список литературы:

1. Показатель уровня владения английским языком [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.ef-russia.ru/epi/ (дата обращения 01.10.2013)
2. Лекции Г. А. Китайгородской на телеканале «Культура» в программе «Академия» [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.kitaygorodskaya.ru/about-us/news/kulturatv.html (дата обращения 01.10.2013)
3. Абрамова И. Е., Ананьина А. В., Шишмолина Е. П. Искусственный билингвизм: социолингвистический подход [Текст] // European social science journal (Европейский журнал социальных наук), Рига-Москва, №4 (20), 2012. с. 221–229.
4. Абрамова И. Е., Ананьина А. В., Шишмолина Е. П. Challenges in Teaching Russian Students to Speak English // American Journal of Educational Research. 2013 1 (3). doi: 10.12691/education-1–3–6

Сведения об авторах:

Елена Петровна Шишмолина, к.пед.н., доцент, Петрозаводский государственный университет, e-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

Ирина Евгеньевна Абрамова, к.ф.н., доцент, Петрозаводский государственный университет, e-mail: lapucher@drevlanka.ru

Анастасия Валерьевна Ананьина, старший преподаватель, Петрозаводский государственный университет, e-mail: a_ananyina@mail.ru

INNOVATIONS IN TEACHING RUSSIAN STUDENTS TO SPEAK ENGLISH

Dr. Elena P. Shishmolina
Associate Professor, Petrozavodsk State University,
e-mail: elena.shishmolina@yandex.ru
Dr. Irina E. Abramova
Associate Professor, Petrozavodsk State University,
e-mail: lapucher@drevlanka.ru
Anastasia V. Ananyiana
Senior teacher, Petrozavodsk State University, e-mail: a_ananyina@mail.ru

Abstract

This paper analyzes the current situation with foreign language teaching in Russian universities. It presents the results of a teaching experiment aimed at creating a student-centered environment in a language classroom and describes forms of control of students — video-films in English and presentation of reports which reflect the results of research projects. The presented model of teaching can be an effective means of expanding students' learning opportunities and eliminating some weaknesses of the artificial language learning environment. Our study revealed that students' filmmaking is an effective tool to support not only such traditional methods as computer-based learning, presentation, research, but also such innovative kinds of work as multimedia or animated presentations.

Key words: student-centered teaching, project activities, lack of natural language environment

References:

1. http://www.ef-russia.ru/epi/
2. http://www.kitaygorodskaya.ru/about-us/news/kulturatv.html
3. Abramova, A. Ananyina, E. Shishmolina, "Artificial bilingualism: sociolinguistic approach"), *European Social Science Journal*, 4 (20), 221–228, 2012.
4. Abramova, A. Ananyina, E. Shishmolina, Challenges in Teaching Russian Students to Speak English // *American Journal of Educational Research*. 2013 1 (3). doi: 10.12691/education-1–3–6

Innovative Pedagogies to Enhance the Teaching of English (EFL) to Slow Learners

Gitanjali Chawla

Associate Professor, Department of English, Maharaja Agrasen College, University of Delhi, New Delhi, India,
e-mail: gitschawla@gmail.com

Abstract

Heterogeneity has been the primary impediment in the teaching of English as a foreign language in Indian Classrooms. The teacher constantly battles difference in class, caste and linguistic affiliations as s/he strives to deal with individualistic needs of different social groups in a homogenous environment. Very often the traditional methods of teaching fail as they overlook the special needs of certain groups and thereby innovation in the form of e learning has rapidly replaced the lectern approach with a more

participatory and interactive one as indigenous and innovative material make pedagogy more dynamic and oriented towards better learning.

This paper focuses on different strategies in e learning which target a group most neglected in Indian classrooms, i.e. Slow Learners. At the lower most end of the 'Bell Curve', this group is marginalized in pedagogy as they are usually treated at par with other students and since they are not demarcated as having a medical or learning disability, they do not benefit from special training especially designed for them. Such students though academically 'weak', are better than most in inter personal skills and do show an affinity to pick up new languages faster. Keeping in mind, their limitations in the form of low attention span and inability to multi task, this paper purports to demonstrate through e activities and tasks how the marginalized slow learner can be integrated with his peers through differentiated instructions in the Initiation-Response-Follow-up communication pattern, leading not only to higher self esteem but also enhanced language skills.

Key words: Innovative pedagogies, slow learners, EFL

Heterogeneity has been the primary impediment in the teaching of English as a foreign language in Indian Classrooms. The teacher constantly battles difference in class, caste and linguistic affiliations as s/he strives to deal with individualistic needs of different social groups in a homogenous environment. Very often the traditional methods of teaching fail as they overlook the special needs of certain groups and thereby innovation in the form of e learning has rapidly replaced the lectern approach with a more participatory and interactive one as indigenous and innovative material make pedagogy more dynamic and oriented towards better learning.

This paper focuses on different strategies in e learning which target a group most neglected in Indian classrooms, i.e. Slow Learners. At the lower most end of the 'Bell Curve',[1] this group is marginalized in pedagogy as they are usually treated at par with other students and since they are not demarcated as having a medical or learning disability, they do not benefit from special training especially designed for them. Such students though academically 'weak', are better in inter personal skills and do show an affinity to pick up new languages faster if given the right training. Keeping in mind, their limitations in the form of low attention span and inability to multi task, this paper purports to demonstrate through e activities and

1 *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* by American psychologist Richard J. Herrnstein published in 1994 posits that human intelligence is substantially influenced by both inherited and environmental factors and the 'cognitive elite' or those with higher intelligence are becoming a distinct group, separated from those with average and lower intelligence leading to an undesirable social grouping.

tasks how the marginalized slow learner can be integrated with his peers through differentiated instructions in the Initiation-Response-Follow-up communication pattern[1] leading not only to higher self esteem but also enhanced language skills.

Slow Learners are not just 'children who are doing poorly in school, yet are not eligible for special education' [Shaw, Grimes & Bulman, 2005, 11] but have also delayed growth syndromes albeit not physically. They are physically as dexterous as others but would have learnt to walk much later than the norm of 11 to 18 months. Their development milestones are delayed and their IQ level ranges from 70 to 90 lower than the norm of 100. They are not retarded nor do they suffer from a specialized learning disability such as dyslexia and as a result they are not immediately discernible in a general classroom unless the teacher has had specialized training and is sensitized to behavioral patterns visible in such children. The problem is further aggravated as parents refuse to accept the problem in the first place. A lower IQ may refer to lower intelligence level which most believe can be rectified by either special coaching at home or repeating the same standard/class for a year. Usually these children suffer from low self-esteem because of repeated failures as they are made to compete with IQ levels significantly higher than theirs. Fortunately, Nature has designed a defence mechanism in these children who have neither long term goals nor a well defined sense of self worth and therefore are able to pull along despite systemic failures but not for long. In India, most of these students after repeating two years in the same standard move on to the alternative education system in Open Schools[2] wherein they are not in a competitive environment and can clear examinations at their own pace. Such students are usually deficient in mathematical and logical reasoning and thereby opt for vocational subjects like Data Entry or Secretarial practice along with English. It has been observed that such students are social and reach out easily even to strangers. Since they are unable to maintain long-term relationships outside their familial structures, they are starved for social interactions. Their linguistic skills may be challenged but are able to communicate very well. Their vocabulary and interest in the language belies their lack of understanding grammatical rules and structures. They pick up faster through observation and speech rather than learning through lexical

1 IRF is a sequence that begins with either the teacher or student asking a question or introducing a topic. After a response is given, the initiator then uses the response to move the conversation forward. This conversation can continue for as long as the participants wish to talk about the subject, and may include contributions for many people in the class. (http://www.learner.org/workshops/tfl/glossary.html)

2 Open Schools: NIOS provides a number of Vocational, Life Enrichment and community oriented courses besides General and Academic Courses at Secondary and Senior Secondary level. (http://www.nios.ac.in)

pedagogies. A close observation and interaction with my own brother and his classmates have not only made me more sensitive to the needs of such students in the classroom but has also revealed that such students pick up the nuances of the language particularly the pronunciation through watching English Cartoons on Television. Their lexicography was significantly enhanced by watching Cartoons and not films as their attention span is limited and cannot be sustained by a full-length movie. On the other hand, cartoons promise fast changing action sequences and use everyday colloquial English easily understood by them. Surprisingly, most of them have a good ear for different forms of pronunciation and pick up the nuances of the speech faster than through any standard pedagogical practice in the classroom.

Schools in India generally have a student teacher ration of 40 to 50 students per teacher. It is impossible for a teacher to engage differently with such students who are labeled as below average students who MUST put in more efforts to cope with the class. What s/he has failed to recognize is that the child is not below average because of either lack of interest or a different socio cultural environment but has a deep-rooted problem of slow development. Some of these students go on to lead normal lives, as they are absorbed in family business wherein their lack of employable skills is disguised. In the past few years, the mushrooming BPO[1] industry has been a boon for such students as they can be engaged in data entry or telephonic interactions. The educational requirements in this particular industry does not require a higher degree and a high school certificate with good communication skills usually suffice. It must be understood though that they are not equipped for complex client servicing but are able to handle calls that require taking down of simple data. In India, the socio cultural context allows slow learner males to marry girls who may either be from the lower strata and cannot afford the huge costs that marriages in India entail or are divorced or widowed and thereby not eligible otherwise. Since there is no sustained interaction between the boy and girl before marriage in the arranged marriage set up in India, girls find grooms again from a lower strata with a hefty dowry as a part of the package. But the scenario is changing, with the advent of electronic media and fast paced technology, the Indian populace today is a more discerning lot and is able to identify the peculiarities of such children who were earlier passed off as either *seedha* or *budhu*[2]. The need of the hour is to train these children in a more productive way to enable them to become independent earners and thereby more socially productive and acceptable. It is imperative that a SWOT[3] analysis be done at a very primary level to enable the teacher to focus on his core

1 Business process outsourcing.

2 Seedha and budhu are words in hindi signifying foolish.

3 Strengths, Weakness, Opportunities and Threats.

competence areas. New age media and techniques must be employed to enhance their potential while keeping in mind that it is neither desirable nor productive to bring them to the level of the class. Realistic goals lead to plausible and possible targets. While it is clearly recognized that the average teacher in a class of 40–50 students is neither equipped nor expected to deal with their specialized needs yet the materials producer can pitch the same text at different levels or use different methodologies to engage with such students. Some such methodologies are given below.

Use of interactive aids

E lessons and activities are interactive and do not require the constant attention of the teacher. These lessons are self governed and can be pitched simultaneously at various intelligence levels and since they are more visually appealing and require motor skills as well as mental processing, they engage the slow learner who is unable to give his attention to a lecture in class. Drag and drop method, building word pyramids, electronic scrabble and pictionaries engage them proactively as they can pace themselves as per their intelligence levels.

Reinforcement through e activities

Since their retention is limited due to a short attention span, words and concepts must be reinforced through different activities. For example, if a new word like '*metamorphosis*' is being taught, use a pictionary followed by 'word search' in a mixed bag of words followed by match the word to its meaning etc etc. Unscrambling jumbled up letters must be avoided since it requires more patience and attention, which they lack.

Reading and learning through games

Reading of longer passages is not productive for this group as they not only get distracted easily but also have a short attention span. The same passage given to the class may be either abbreviated for them or broken into shorter segments. Reading can be made more productive by having them read a short passage on the computer followed by interactive activities such as 'find the missing word' wherein the missing words may be presented as visual clues for them to drag and drop in the appropriate blank. Likewise, all difficult words should have embedded links wherein the learner can click on the word to get its visual clue, its synonym, antonym etc. The thrust should be on variety and shorter activities to enhance attention and retention.

Peer group conversation

Spoken English can be enhanced through peer group conversation where it is important that their group comprise of the lower IQ students of the class so that the brighter students do not intimidate them at the same

time due care must be taken not to marginalize them completely. Teachers must ensure that the dialogue being initiated must neither be complex nor involve long drawn responses. Their tendency is to withdraw if confronted with situations they are unable to cope with. As mentioned earlier, use of cartoon clips must also be encouraged. Use of short clips of silent movies in class or simply removing the audio element and asking them to imagine the dialogue will also engage them effectively. Again, the duration of the clip must be sufficiently short and engaging.

Multi pronged approach

These students respond better to a multi sensory approach and need as much stimulation as can be provided. An e environment can provide both visual and auditory stimulants without the constant intervention of the teacher that may be intimidating for them. A reading exercise may have pronunciation of key words embedded as links, vocabulary building activities may have visual clues as well as sounds, Speech bubbles can have an audio component…there is no limit to the imaginative and innovative use of the variety of options that the e world offers. This aids in metacognition and stimulates absorption.

Review and Repetition

It is universally accepted amongst educators that slow learners benefit more from the Review and Repetition approach. They forget concepts and are unable to retain what they may have been taught recently. The e environment offers the possibility of immediate review and allows the learner to repeat tasks and activities with variations to augment memory retention and absorption of key concepts. Since a particular activity is designed to be pitched at various levels, it allows the teacher and student to make quicker switches if an activity is found too complex or too simple for the learner. The use of these aids reduces the burden of the teacher and gives the learner more freedom to learn at his or her own pace.

The Initiation-Response-Follow-up communication pattern is best suited for slow learners as the teacher initiates the discussion, which stimulates the learner's response and is followed up by appropriate 'Follow-up'. The interactive tasks mentioned above can be simulated in the e environment keeping in mind the efficacy of this approach. The 'Follow-up' can vary depending upon the need of the learner and not the level of the whole group. Such activities are designed for a differential approach wherein differentiated instructions can be pitched as per individual needs and can also integrate a multi pronged approach, which stimulate visual and auditory senses at the same time. While the human touch in the teacher can never be replaced, the e teaching learning methodology can aid and enhance classroom teaching while being very effective for remedial work.

References:
1. Bryman A. Social research methods. Oxford: Oxford University Press, 2001.
2. Griffin D. Slow learners: A break in the circle: A practical guide for teachers in secondary schools. Andover: Chapel River Press, 1973.
3. Harmer J. The practice of English language teaching (3rd ed.). London: Longman, 2001.
4. Shaw S, Grimes D, & Bulman J. Educating slow learners: Are charter schools the last, best hope for their educational success? The Charter Schools Resource Journal, 1(1), 2005.

Профессиональная автономность преподавателя иностранного языка как фактор инновационного развития образовательной среды вуза

О. А. Гаврилюк
Красноярский государственный медицинский университет
им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого

Аннотация
В работе рассмотрен потенциал профессиональной автономности преподавателя иностранного языка в контексте трансформаций в современном высшем образовании России. Результаты показали, что с учетом темпов развития интернационализации высшего образования, профессиональная автономность преподавателя иностранного языка может быть рассмотрена в качестве фактора инновационного развития образовательной среды вуза.

Ключевые слова: инновационное развитие, высшее образование, образовательная среда, интернационализация, иностранный язык, профессиональная автономность преподавателя

Перед современной системой высшего российского образования поставлена задача формирования и развития навыков и компетенций, обеспечивающих готовность будущих специалистов к инновационной деятельности. Достижение этой цели требует серьезных преобразований в образовательной среде вуза, придающих самой среде инновационный характер. Такие преобразования не могут и не должны ограничиваться одним лишь фактом внедрения в процесс обучения компьютерных технологий. В контексте современного высшего образования значимость приобретают такие аспекты инновационной деятельности как создание, внедрение, применение и распространение педагогических новшеств на уровне целей, организации, технологий обучения и воспитания. При этом, как справедливо отмечает

Е. Г. Тарева, основной целью реформирования высшего образования должно стать инновационное самоизменение субъектов образовательного процесса [Тарева, 2013, с. 61]. В связи с этим, сегодня требуются новые подходы к организации образовательной среды вуза, которые бы стимулировали самостоятельность, рефлексивность, ответственность, готовность к созданию, внедрению, распространению инноваций, как у студентов, так и у преподавателей вуза.

Одним из таких подходов может послужить автономно ориентированный подход, который обеспечивает возможность личного участия субъектов образовательной среды вуза в преобразовании этой среды путем их влияния на ход и организацию собственного обучения и профессионального развития, самостоятельного формирования ими образовательных установок и инициатив и реализации данных инициатив в различных видах учебной, профессиональной, исследовательской деятельности [Гаврилюк, 2013, с. 7].

Идеи данного подхода отчасти заложены в современных нормативно-правовых документах в сфере образования, в которых подчеркивается значимость повышенного уровня независимости, ответственности и самостоятельности педагогов вузов, на плечи которых ложится задача инновационного развития образовательной среды вуза, внедрение образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с использованием сетевой формы. Соответственно, в современной педагогической литературе все чаще поднимается проблема профессиональной автономности преподавателя, которая рассматривается как один из основных факторов развития автономности студентов (см. работы Н. Аоки, Д. Литтла, Е. А. Носачевой, Е. Н. Солововой, Т. Ю. Тамбовкиной и др.).

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ существующих философских, психологических и педагогических теорий автономности личности, позволил нам рассматривать профессиональную автономность преподавателя как важную характеристику компетентного специалиста педагогического профиля, готового к осуществлению непрерывного самообразования и обладающего способностью к относительно независимым от внешних установок и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию ответственных решений, осуществлению рационального выбора на основе осознания альтернатив и их последствий.

Результаты проведенного нами исследования, в котором приняли участие 200 педагогов российских вузов различного профиля (из них 91 преподаватель иностранного языка), показали, что автономность является фактором, способным стимулировать в личности преподавателя трансформацию с внешнего на внутренний локус контроля, тем самым развивая его устойчивость к воздействию стресс-факто-

ров, вызванных реформированием системы высшего образования, высокую степень мотивации достижений, осознание собственной ведущей роли в инновационном развитии образовательной среды вуза, личностной ответственности за свои действия. Исследование также показало, что далеко не все педагоги обладают необходимой в современных условиях модернизации российского образования готовностью к проявлению высокого уровня автономности. Так, более половины опрошенных привыкли следовать образцам поведения коллег (61 %) и ориентироваться на указания сверху (68 %).

Интересно, что у группы респондентов, включающей преподавателей иностранного языка и педагогов других дисциплин, активно использующих иностранный язык в своей деятельности, уровень развития большинства компонентов профессиональной автономности оказался значимо выше, чем у остальных участников опроса. При этом респонденты данной группы характеризовались активным участием в инновационных процессах, протекающих в вузах.

Такая ситуация обусловлена традиционно отмечаемым учеными высоким потенциалом дисциплины «Иностранный язык» в отношении личностного развития [Атарщикова, 2008, с. 11; Пассов, 2000, с. 26]. Особую значимость данный потенциал приобретает в современных условиях интернационализации, роста многоязычности и поликультурности российского высшего образования. Не случайно формируемая в рамках обучения иностранному языку готовность к коммуникации, умение работы с иноязычной информацией и осуществлять межкультурное общение обозначены в Федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования по различным специальностям и направлениям подготовки в составе целого ряда общекультурных и профессиональных компетенций профессионала. Наряду с автономностью, готовность к коммуникации на родном и иностранном языке включена в документах Болонского процесса в число ключевых (метапредметных или трансверсальных) компетенций, которые служат для приобретения других компетенций и играют ключевую роль в личностно-профессиональном саморазвитии специалиста [Болонский процесс…, 2009, с. 40].

Владение иностранным языком дает субъектам образовательной среды вуза возможность выхода на новый уровень саморазвития, позволяя им поддерживать профессиональную компетентность посредством ознакомления с новейшими достижениями в области науки и практики и активного участия в процессах академической мобильности, а также использовать приемы и методы самообучения, освоенные в ходе изучения дисциплины «иностранный язык» в других контекстах.

Готовность к общению на иностранном языке в наши дни способна значительно расширить сферу самореализации личности

в образовании, позволив наиболее полно реализовать предоставляемые ей возможности для выбора форм и видов деятельности, взаимодействия, творческой активности, личностно-профессионального саморазвития, проявления ответственности и реализации собственной социально-нравственной позиции. Соответственно, владение иностранным языком дает субъектам образовательной среды вуза возможность включиться в широкий спектр инновационных процессов, требующих проявления повышенной степени самостоятельности, ответственности за образовательные результаты и готовности к постоянной деятельности в зоне актуального и потенциального развития (академическая мобильность, грантовая деятельность, международное сотрудничество, научная публикационная активность и др.). При этом часто такая деятельность предполагает участие субъектов образовательной среды вуза в преобразовании самой среды (в этом отношении наглядным примером может послужить работа в инновационных международных проектах типа TEMPUS, задачей которых является повышение качества высшего образования). Участие же субъектов образовательной среды в ее преобразовании, по словам, А. И. Артюхиной, «запускает сложный механизм восприятия данной образовательной среды как «своей» [Артюхина, 2007, с. 325], что позволяет реализовать рассмотренные выше идеи автономно ориентированного подхода к организации высшего образования.

Таким образом, в наши дни система иноязычной языковой подготовки в вузах приобретает особое значение, выступая одним из важнейших условий интернационализации и инновационного развития высшего образования.

Между тем, рассмотренный выше потенциал иноязычной языковой подготовки в инновационном развитии образовательной среды вуза может быть реализован только при участии преподавателя иностранного языка, который должен быть готов к автономной, самодетерминируемой профессиональной деятельности, предполагающей повышенную активность, высокий уровень рефлексивности и ответственности. Такой педагог способен выполнять роли стратега, консультанта и эксперта [Соловова, 2004]. Как правило, он сам оказывается вовлеченным в широкий спектр инновационных процессов, связанных с иностранным языком и межкультурной коммуникацией. Такая активность требует от педагогов не только повышенного уровня самостоятельности в области организации учебного процесса, но способности к переносу имеющихся навыков и умений в другие контексты, где их профессиональная автономность выступает движущей силой в процессе интернационализации и инновационного развития высшего образования. При этом наибольшее значение, безусловно, приобретают не столько индивидуальная инновационная активность автономных преподавателей иностранного языка, сколько образовательные эффекты, возникающие в результате

совместной деятельности автономных преподавателей и обучающихся. Одним из важнейших эффектов такой деятельности, безусловно, является развитие автономной «вторичной языковой личности» обучающихся. При этом развитая в рамках широкого спектра видов деятельности, связанных с иностранным языком, автономность обучающихся будет проявляться и в других видах их учебной и профессиональной активности, обеспечивая определенный уровень их готовности к восприятию новых вызовов среды и осуществлению самостоятельного рационального выбора содержания, форм, методов и средств собственного личностно-профессионального саморазвития. Это означает, что профессиональная автономность преподавателей иностранного языка является важным фактором, стимулирующим не только изучение и применение иностранного языка, но и качественные изменения в личности обучающихся, тем самым реализуя принципы широко пропагандируемого сегодня в мире трансформационного обучения. В связи с этим, одним из приоритетов развития современной системы высшего образования в России должно стать развитие профессиональной автономности преподавателя иностранного языка как одного их факторов инновационного развития образовательной среды вуза.

Достижение этой цели возможно при условии инновационных преобразований не только в области подготовки, но и в сфере повышения квалификации преподавателей иностранного языка. При этом методологической основой для такого рода изменений могут выступить рассмотренный выше автономно ориентированный подход, интегративно-рефлексивный подход [Соловова, 2004], а также межкультурный подход, обеспечивающий постоянную диалогизацию культур и развитие личности субъекта образования через освоение другой культуры [Тарева, 2013]. В контексте данных подходов особым потенциалом обладают такие методы раскрытия и развития личностного потенциала педагогов как коучинг, метод психодрамы, анализ реальной практики преподавания иностранного языка в различных культурных контекстах, творческие проекты по созданию собственных обучающих средств, использованию ресурсов Интернет и другие активные и интерактивные методы.

Список литературы:

1. Тарева Е. Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. М.: Тезаурус, 2013. С. 61–67.
2. Гаврилюк О. А. Профессиональная автономность преподавателя высшей школы: проблема дефиниции // Педагогика и психология сегодня. Книга 2. [под ред. М. Ю. Бурыкиной]. Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2013. С. 7–28.

3. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно — рефлексивный подход. М.: ГЛОССА–ПРЕСС, 2004. 336 с.
4. Атарщикова А. Г. Успешное владение иностранным языком как фактор личностного развития студентов: дисс. …канд. психол. наук. Пятигорск: ПГЛУ, 2008. 214 с.
5. Пассов Е. И. Развитие индивидуальности в диалоге культур. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. 173 с.
6. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга 1) [под ред. В. И. Байденко]. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.
7. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: дис. …д-ра пед. наук. Волгоград: ВГПУ, 2007. 377 с.

Сведения об авторе: Оксана Александровна Гаврилюк, к.п.н., зав. кафедрой латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, e-mail: oksana.gavrilyk@mail.ru

FOREIGN LANGUAGE TEACHER PROFESSIONAL AUTONOMY AS A FACTOR OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Oksana A. Gavrilyuk
PhD in Education, Head of Latin and Foreign Languages Department, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V. F. Voino-Yasenetsky, Krasnoyarsk, Russia, e-mail: oksana.gavrilyk@mail.ru

Abstract
The paper considers potential of foreign language teacher professional autonomy within the context of the transformation of contemporary higher education in Russia. The results have shown that taking into account the rapidly growing internationalization in higher education, foreign language teacher professional autonomy may be considered as a factor of innovative development of university educational environment.

Key words: innovative development, higher education, educational environment, internationalization, foreign language, teacher professional autonomy

References:

1. Tareva E. G. (2013). The Intrcultural Approach as an Innovation in Linguodidactics. *Teoriia i praktika obucheniia inostrannym iazykam: traditsii i innovatsii. Sbornik*

statei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii pamiati akademika RAO Inessy L'vovny Bim., 61–67.
2. Gavriliuk O. A. (2013). University Teacher Professional Autonomy: The Problem of Definition. *Pedagogika i psikhologiia segodnia. Kniga 2.* Ed. by Burykina M. Iu., 7–28.
3. Solovova E. N. (2004). Methodical Training and Professional Development of Foreign Language Teachers: Integrative — Reflexive Approach. M.: GLOSSA-PRESS.
4. Atarshchikova A. G. (2008). Foreign Language Proficiency as a Factor of Students Personal Development (PhDl Dissertation). Piatigorsk: Russia, PGLU.
5. Passov E. I. (2000). Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur. Programma-kontseptsiia kommunikativnogo inoiazychnogo obrazovaniia. M.: Prosveshchenie.
6. Bologna Process: Learning Outcomes and Competency — Based Approach. Book 1. (2009). Ed. by V. I. Baidenko. M.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
7. Artiukhina A. I. (2007). University Educational Environment as a Pedagogical Phenomenon (Doctoral Dissertation). Volgograd, Russia: VGPU.

Формирование информационно-аналитической компетенции при обучении работе с иноязычными материалами СМИ на начальном этапе

Н. И. Климович
МГИМО (У) МИД России

Аннотация

Коммуникативно-информационный подход к обучению работе с материалами средств массовой информации (СМИ) позволяет начать профессионализацию обучения на начальном этапе. Он предусматривает развитие основ профессионально значимых умений извлечения информации иноязычного текста, ее компрессии и комментирования на иностранном или русском языке; создания информационного продукта в виде перевода, реферата, краткого обзора иноязычного печатного и звукового текста.

Слово «коммуникативный» означает направление предъявления материала: от оригинальных иноязычных текстов, репрезентирующих актуальный политико-событийный процесс, к овладению тематической терминологией на основе упражнений профессионально-речевой направленности.

Слово «информационный» предполагает выбор тем, вводящих обучаемых в повестку текущего политического дискурса, что

позволяет расширить политический, страноведческий, культурный кругозор обучаемых и создает условия для формирования способности распознавать имплицитный интенсионал инокультурного политического текста.

Ключевым в обучении аудированию является этап работы с учебными аудиоматериалами — информационными сообщениями, начитанными преподавателем с различной скоростью на носитель. На этом этапе студенты учатся смысловому сегментированию звукового потока и слуховой догадке — умению декодировать трудно воспринимаемые части звукоряда.

Ключевые слова: профессионализация обучения иностранным языкам, контент-ориентированное обучение, аудирование

Профессиональная направленность использования материалов средств массовой информации (СМИ) состоит в развитии у студентов основ таких профессионально значимых умений, как извлечение и компрессия информации, ее комментирование и производство информационного продукта в виде перевода, реферата, краткого обзора иноязычного печатного и звукового текста.

Анализ существующих пособий по работе с иноязычными материалами СМИ позволяет подразделить их на грамматически и лексически ориентированные.

Однако сейчас, когда наука о языке подходит к выводу, что «наличное человеческое знание — это знание текстуальное» [Чернявская, 2010, с. 126], а практическая методика преподавания ИЯ выдвигает на первый план формирование у студентов «способности … выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [Зимняя, 1989, с. 27] и в связи с этим считает плодотворным привлечение контент-ориентированного подхода для восприятия прагматической перспективы дискурса [Dalton-Puffer, 2011] и расширения смыслового пространства для контролируемого усложнения иноязычной речевой деятельности обучаемых [Kong, 2009] можно предложить третий подход к работе с материалами СМИ — коммуникативно-информационный.

Слово «коммуникативный» означает направление предъявления материала: от иноязычных текстов, репрезентирующих актуальный политический процесс, к овладению тематической лексикой и терминологией на основе упражнений профессионально-речевой направленности.

Слово «информационный» предполагает выбор тем, вводящих обучаемых в повестку текущего политического дискурса, что позволяет выйти за жесткие пределы системно-структурной организации языка, расширить политический, страноведческий, культурный кру-

гозор обучаемых (попытка практической реализации данного подхода осуществлена автором в пособии «Reading and Talking Politics» [Климович, 2007]).

Активное включение студентов на начальном этапе в актуальный инокультурный политический дискурс создает условия для формирования важнейшей профессиональной компетенции международника — способности распознавать имплицитный интенсионал политического текста. В современной теории речевой коммуникации «язык в целом, в аспекте его коммуникативного употребления рассматривается в качестве средства знакового управления деятельностью Другого … в интересах говорящего» [Сидоров 2009, с. 192]. В терминах практической методики данный вывод означает научение студентов основам информационно-смыслового и контекстуально-прагматического анализа политического дискурса (попытка создания алгоритма такого анализа предпринята автором в работе [Климович, 2013]).

Главными вопросами коммуникативно-информационной методики работы с материалами СМИ являются следующие: информационно-тематическое содержание курса; принципы отбора текстов; система упражнений; формы контроля усвоения изученного материала.

Информационно тематическое содержание курса по обучению работе с материалами СМИ определяется профессиональной направленностью вуза.

Подбор оригинальных учебных текстов основывается на следующих методических принципах:

— аутентичность материала;
— информационная полнота и логическая завершенность;
— адаптивность, позволяющая элиминировать нечастотные, отвлекающие внимание и затрудняющие выработку целевых умений элементы текста.

Система упражнений определяется профессионально значимыми целями обучения. Студенты выполняют следующие упражнения: письменный перевод и реферирование; чтение и монолог-пересказ в различной ролевой среде; диалог-интервью; подготовка сообщений на иностранном языке на основе оригинальных текущих материалов.

Органической составной частью преподавания аспекта является аудирование новостных программ на языке изучения. Для преодоления основных трудностей восприятия новостных аудиоматериалов [Лапидус, 1980, с. 89–92] обучение строится в два этапа.

На первом, подготовительном, этапе студенты работают с короткими иноязычными сообщениями, записанными преподавателем на цифровой носитель. Этот материал предназначен для выработки первичных навыков работы с аудиоматериалами: декодирование и запись информации, микрореферирование и изложение

содержания на русском или изучаемом языке. Одновременно студенты также учатся смысловому сегментированию звукового потока и аудитивной догадке — умению декодировать трудно воспринимаемые части звукоряда.

Второй этап предполагает практическое применение студентами выработанных умений при работе с оригинальными аудиоматериалами.

Итоговый контроль предусматривает выполнение следующих видов работ: высказывание и беседа с преподавателем по изученным темам, зрительно-устный перевод с английского языка незнакомого аутентичного текста, перевод на английский язык текста по изученной теме, реферирование новостной передачи.

Список литературы:

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку.- М.: Русский язык, 1989. — 220 с.
2. Климович Н. И. Читаю и говорю о политике. Reading and Talking Politics. Учебное пособие по формированию профессиональных речевых компетенций. — М.: МГИМО(У) МИД России, 2007. — 118 с.
3. Климович Н. И. Контекстуально-прагматическое измерение информационно-медийного дискурса. // Языки и культуры. — М.: МГИМО(У) МИД России, 2013. — С. 84–90.
4. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. — М.: Высшая школа, 1980. — 176 с.
5. Сидоров Е. В. Опережающее понимание в межкультурной коммуникации. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. — Вып. 4. — Лингвистика и межкультурная коммуникация. — Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. — С. 190–195.
6. Чернявская В. Е. Текст статичен или текст процессуален? // Когниция, коммуникация, дискурс: Международный электронный сборник научных статей. / Министерство образования и науки Украины, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина. — №.1 — Серия “Филология”. — Харьков: 2010. — С. 123.- 131. Режим доступа http://topreferat.znate.ru/pars_docs/refs/2/1670/1670.pdf#page=123
7. Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics,31* , 182–204.
8. Kong, S. (2009). Content-based instruction: What can we learn from content-trained teachers’ and language-trained teachers’ pedagogies? *Canadian Modern Language Review, 66 (2)* , 233–267.

Сведения об авторе: Николай Иванович Климович, профессор, МГИМО (У) МИД России, к.филол.н., доцент, e-mail: n.klimovich@inno.mgimo.ru

BUILDING AN INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE IN TEACHING STUDENTS TO PROCESS PRINT AND SOUND MASS MEDIA MATERIALS AT AN EARLY TRAINING STAGE

Nikolay I. Klimovich
Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University),
PhD in Lingustics, Professor, e-mail: n.klimovich@inno.mgimo.ru

Abstract

The paper suggests a communicative-information approach to teaching international-relations students to process print and sound mass media information, which allows starting early professional training. Professional training involves building such competences as extracting and compressing information, commenting on it in a foreign or native tongue, putting out an information product such as a translation, a review, a summary as the end-result of working with printed and sound foreign language mass media texts.

The word "communicative" means the vector of instruction: from authentic foreign language texts representing current political developments to gaining ownership of topical terminology through profession and speech focused training.

The word "information" implies selection of topics immersing students in the political discourse agenda which leads to expanding their political, country study, cultural outlook and creates the basis for molding a capability of recognizing implicit pragmatic intention of a foreign culture mass media text.

The key element of teaching oral comprehension is work with study audio materials — short information reports recorded with a various speed by an instructor. At this stage trainees learn content-related segmenting of a sound track and listening guess — a capability to make out barely readable words.

Key words: profession-focused language training, content-based language instruction, oral comprehension

References:

1. Chernyavskaya. (2010). Is text static or is it procedural?. *Kognitsiia, kommunikatsiia, diskurs: Mezhdunarodnyi elektronnyi sbornik nauchnykh statei: №.1 — Seriia "Filologiia"* (pp. 123–131). Kharkov: Khar'kovskii natsional'nyi universitet.
2. Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics,31* , 182–204.
3. Klimovich. (2013). A contexual-pragmatic dimension of media-information discourse. *Iazyki i kul'tury* (pp. 84–90). Moscow: MGIMO(University).
4. Klimovich. (2007). *Reading and talking politics.* Moscow: MGIMO(University).
5. Kong, S. (2009). Content-based instruction: What can we learn from content-trained teachers' and language-trained teachers' pedagogies? *Canadian Modern Language Review, 66 (2)* , 233–267.

6. Lapidus. (1980). *Teaching a second foreign language as a specialty.* Moscow: Vysshaia shkola.
7. Sidorov. (2009). Predictive understanding in inter-cultural communication. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobroliubova. — Vyp. 4. — Lingvistika i mezh-kul'turnaia kommunikatsiia* (pp. 190–195). Nizhnii Novgorod: NGLU.
8. Zimniay. (1989). *Psycology of teaching a non-native language.* Moscow: Russkii iazyk.

English Through Reading в рамках современных подходов

М. А. Курбакова
Московский государственный машиностроительный университет

Аннотация
Старый проверенный метод обучения английскому языку уникален своей многогранностью. «Умное» чтение предполагает отработку навыков говорения (pre-reading activity, ответы на вопросы, высказывание мнений по избранной теме, свободное обсуждение); слушание и говорение; сочетание слушания/чтения и поэтапного обсуждения текста, разделенного на части; работу с лексико-грамматическим материалом (оригинальные упражнения). Для покрытия последнего аспекта обучения — письма — может быть задано написание эссе в рамках заданной темы.

Ключевые слова: обучение через чтение, аспекты изучения языка, текст как ядро коммуникации, pre-reading and pre-listening activities

Изменение реалий современного общества выдвинуло коммуникационный метод изучения иностранного языка на первый план: главное — уметь свободно говорить. Преподаватель, отвечая данному запросу, сталкивается с задачей не из простых, ведь коммуникационная база может долго и надежно удерживаться лишь на прочной грамматической основе. Но изучение грамматики для обучающегося как, впрочем, и любого человека уже подсознательно — самая монотонная, неинтересная работа по освоению языка. Как сделать этот аспект более «незаметным» в процессе обучения?

Подход English through Reading не нов: это один из самых эффективных методов обучения по мнению Lindsay Clandfield, автора учебника «Global» [Materials…2013], это метод, использующийся в учеб-

нике с идентичным названием Т. Ю. Дроздовой [Дроздова, 2005]. В них текст выступает как материал для углубленного изучения лексики и развития навыков свободного говорения. В последнем случае текст является **коммуникационным ядром** всего тренинга. Вместе с тем может выполняться и еще одна важная задача — познавательная, например, изучение страноведческого аспекта, современных реалий тех или иных стран, и, как и прежде, знакомство с творчеством известных англо-американских писателей. Текст также может быть подобран так, чтобы отражать актуальность современного момента, являться общественно-значимым, что усиливает мотивацию учащегося, а значит, существенно увеличивает эффективность обучения. **Взаимозаменяемость** текстов в данном случае является важным его свойством. Таким образом, можно изучать экономический, политический, юридический, научный текст, газетную статью — текст любого необходимого стиля и жанра, не выходя из рамок данного подхода, используя одни и те же схемы и методические разработки.

Работа с текстом начинается с Pre-reading (Start Up, Warm Up) [Крупченко, 2004, с. 75]. В рамках этого этапа могут быть проделаны следующие упражнения

1. Посмотрите на заглавие текста (юнита, эпиграф к нему) и угадайте, о чем будет идти речь;
2. Назовите слова, имеющие отношение к данной теме;
3. Как Вы думаете — что обозначают эти слова и выражения?
4. Ответьте на вопросы (в рамках Pre-reading)
5. Просмотрите текст (Skim, Scan the Text). Какие из данных высказываний являются верными? (True/False Exercise) Найдите ответы на следующие вопросы…

Далее следует непосредственное чтение текста. Вдумчивая работа над ним дает ключ к пониманию общего смысла и его деталей, освоению новой лексики, идиом, фразовых глаголов, работе над грамматикой.

Имея перед глазами текст, учащийся позитивно относится к выполнению грамматических упражнений будто «между делом». Используя индуктивный подход в изучении грамматики [Materials of Longman…,2008], выполняются следующие упражнения:

1. Найдите в тексте новые грамматические структуры (далее следует объяснение правила и его отработка на материале в том числе и других учебников, пособий, грамматических тестов multiple choice, часто вызывающих интерес обучающихся своей формой подачи материала.

   Если основной целью изучения языка действительно является освоение его коммуникационной функции — грамматические задания по одной теме подаются дробно, по 20–30 минут за все время занятий, несколько занятий подряд.

2. Поиск в тексте определенной грамматической структуры (обсуждение, выполнение грамматических упражнений).

Далее следует прослушивание текста (Listening). В зависимости от уровня подготовки учащихся формы аудирования могут быть разными

— Аудирование с опорой на текст (одновременное слушание и считывание — 1 раз. Работа с новой лексикой, идиоматикой. Прослушивание текста без его прочтение — 1 раз). Такой подход особенно эффективен на начальных уровнях обучения.
— Аудирование без опоры на текст (1–2 раза, обсуждение новой лексики при необходимости). Текст просматривается после прослушивания. Приемлем при среднем уровне подготовки учащихся.
— Слушание текста без его прочтения (уровень Upper-Intermediate и выше).

После прослушивания записи можно переходить к непосредственному обсуждению текста — Speaking Activity. В своей работе преподаватель движется к уровню «слушание и говорение без опоры на текст», поскольку это отвечает максимальному развитию навыков свободного говорения и моделирует случайные, а значит естественные жизненные коммуникационные ситуации: общение без текста перед глазами, без подстрочника.

В процессе чтения и слушания для освоения лексики делаются следующие виды работ

— Изучение новых лексических единиц и занесение их в рукописный глоссарий;
— Упражнения на запоминание фразовых глаголов и идиом;
— Нахождение русских эквивалентов, перевод предложений с избранной лексикой (англ./русс.; русс./англ.);
— Нахождение детерминантов для новых слов; соединение слова с его определением.

Работа может завершаться переводом хотя бы краткого рассказа с русского языка. Этот вид работы формирует необходимый навык перевода и даже у студентов неязыковых специальностей обычно воспринимается весьма позитивно.

Для покрытия последнего аспекта обучения письма может быть задано написание эссе в рамках заданной темы (как СР на занятии или дома).

Примерный план покрытия аспектов изучения языка N1 (Beginners — Intermediate levels).

1. Pre-Reading (Guess the meaning of the title, Name the words related to the topic, Guess the meanings in the current glossary, Answer the Questions, Skim the Text ticking True/False (finding the answers)

2. Reading (Comprehensive Reading, Mastering of lexical material, Grammar drills)
3. Listening (Comprehensive Listening, Working with lexical material, Words' Spelling and Pronouncing)
4. Speaking (Text Discussing, Answering the questions, Expressing Opinions, Roleplaying etc.)
5. Class or Home Writing

Примерный план покрытия аспектов N2
(Intermediate and higher Levels)

1. Pre-Listening Activity (Guess the meaning of the title, Name the words related to the topic, Guess the meaning in the current glossary, Answer the Questions)
2. Listening (Comprehensive Listening, Working with lexical material, Words' Spelling and Pronouncing)
3. Looking through the Text (**if needed)** (Mastering the lexical material, grammar drills and structures)
4. Speaking (Text Discussing, Answering the questions, Expressing Opinions, Roleplaying etc.)
5. Class or Home Writing

Список литературы:

1. Т. Ю. Дроздова. English Through Reading. Комплексное пособие. С.-Птб., «Антология», 2005.
2. А. К. Крупченко. Contemporary Law in Russia. М., «Менеджер», 2004.
3. Материалы конференции Productive Methods of Teaching English. Macmillan, М., 2013.
4. Материалы Further Certificate for Teachers of Business English. LCCI, 2008.
5. Материалы конференции Longman Teaching Development. «Пирсон Эдьюкейшн» в РФ. М., 2008.

Сведения об авторе: Марина Андреевна Курбакова, к.ф.н., доцент МАМИ, e-mail: mkurbakova@inbox.ru

ENGLISH THROUGH READING IN MODERN METHODOLOGY

Dr. Marina A. Kurbakova
Associate Professor, Moscow Auto-Mechanical University,
e-mail: mkurbakova@inbox.ru

Abstract

The old method of teaching English is unique in its diversity. «Smart» reading entails speaking skills (pre-reading activity, question answering, expressing opinions, free discussion), listening and speaking, a combina-

tion of listening/reading and discussion of a text divided into parts, work with the lexical and grammar material. To cover the last aspect of training — writing — a student can be asked to write an essay within the given topic .

Keywords: learning by reading, aspects of language learning , a text as a communicative core, pre-reading and pre-listening activities.

References:

1. Drozdova T. U. (2005) English Through Reading. S.-Ptb., «Anthology».
2. Krupchenko A. K. (2004) Contemporary Law in Russia. M., «Manager».
3. Materials of "Productive Methods of Teaching English" Conference. Macmillan, M., 2013.
4. "Further Certificate for Teachers of Business English" Materials. LCCI, 2008.
5. Materials of the Conference "Longman Teaching Development". «Pearson Education in Russia». M., 2008.

Teaching Literary Engagement From the Index of First Lines: a Corpus-Based Subtextual Approach

William E. Louw
University of Zimbabwe

Abstract

Innovation within a discipline has direct implications for its *theory*. The term *method* reflects the change. By this method we begin the literary analysis of a poem by (1) wildcarding all of the *vocabulary* items within the poem's first line; and then (2) using that line as a search line, we obtain the most frequent variables of its wildcarded slots from a reference corpus. There are a number of consequences for theory in stylistics and criticism. Among the most important ones are: (1) saturation of logical form replaces deviation from the norm, (2) literary criticism is driven in direction of truth and quasi-logic, and (3) because the vocabulary variables of grammatical strings are opaque to intuition, the cognitive is falsified (intuition is unable to cognize the variables of grammar strings). Hence, the results of analysis offer the investigator a fresh heuristic potential with every search. In particular, this paper focuses on demonstrating that the first line of a poem prospects its content through the subtext of the grammatical string employed in it, using the example of a poem by G. M. Hopkins.

Key words: corpus, subtext, stylistics, literary criticism, Contextual Prosodic Theory, semantic prosody, classroom concordance, synthetic a priori

This paper has several objectives that will be carried out simultaneously. All of them bear upon theory and its relationship with method. A new theory is always recognised by means of its method. In Greek the term method implies a paradigm shift: meta (after) + hodos (path). A paradigm shift is always indicated by the fact that a new method replaces the old one. The overthrow of the old method establishes a new path after it has gone.

The main objective of this paper is to show that the first line of a poem makes a promising entry point for criticism, especially if we proceed from the subtext of that line using a computational method which has been derived from the pre-computational era of the philosophy of language. It was Bertrand Russell who declared that a perfectly logical natural language will have a grammar but no vocabulary at all [Russel, 1956, 197]. There were no computers at the time this statement was made. As a result, the intuition of the philosopher stood no chance when it came to discovering the variables in natural language for the positions vacated by vocabulary words, let alone their frequencies.

However, today, they are easily provided from a reference corpus. In Louw [2010b: 642] the most frequent variables for a line from Yeats' poem 'Sailing to Byzantium' are replicably confirmed from all reference corpora. The search line 'that is no * for *' prompted by 'That is no country for old men' always replaces country with reason or excuse as the most frequent quasi-propositional variable. How does this produce literary criticism from the first line and potentially from any and all first lines, possibly only visible in an index of first lines?

We pause at this moment to consider what it is that makes this approach different. We may even attempt this in point from:

1. Because we intend to argue from the subtext of the first line as generalised into the rest of the poem we are attempting a paradigm shift. Most critical appreciation is accustomed to proceed from inferences that relate to deviation from a norm within the sphere of vocabulary.
2. By starting with a grammar string in which all vocabulary has been wildcarded, our new paradigm shift has chosen to rely upon logic as its starting point. This will focus our criticism of the poem upon argument rather than speculation.
3. Hence, instead of deviance, we have made the decision to impose the logical form of the first line [Wittgenstein, 1929] upon any interpretation of what occurs later in the poem.
4. This results in the saturation of the poem and its world with the logic of the first line as its first objective rather than any attempt to structure deviance at the level of vocabulary. Logic is preferred to metaphysics in that process. Piecemeal deviance is replaced by systematic logical saturation.
5. Having chosen this path, logic then proceeds *mero motu* to deal with interlopers of non-p and shows them the door. Any refusal by them to leave then writes the poet/persona's motive [Louw, 2010b:645]. In

'Sailing to Byzantium' the persona fails to follow his own advice and in lines 15 and 16 declares:

'And therefore I have sailed the seas and come
To the holy city of Byzantium.'

6. The suitability of the country for old men is unmasked as a ruse or a pretext because its subtextual variables show that they, on the surface of the text, are little more than a rationalisation.
7. The disqualification of the term country makes the search for motive all the more urgent and intensive. In fact, country as a motive turns out to be less tawdry than the real motive: recognition of one's status as poet by pagans!
8. Concentration upon logic and argument does two things:
    8.1. The vocabulary of the metaphysics of context may now be treated less seriously as mere intensification of reference, and;
    8.2. The most frequent vocabulary variables of the grammar string are seen to operate at such a high level of abstractness through their frequency, that they come to represent the moment at which they cease to be vocabulary items and are subsumed into argument. Such collocates are so deeply associated with logic that they finally become part of it, and in doing so, they become immune to the semantic change that affects the rest of the lexis.
9. In fact, when one examines enough of them, one realises that they constitute a category whose presence has been averred for hundreds of years but never proven: the synthetic a priori.

    And so, we find that the spin-off for our teaching is objectivity. The approach is based upon the computational analysis of material that is hugely frequent and simultaneously opaque to intuition.
10. Hence, the inability to cognise even the most frequent variables using intuition, leads, through the use of this method, to the demise of the cognitive with the inevitable recognition that logic is empirical [Dummet 1976].
11. It was Emmanuel Kant who declared that acceptance of the synthetic a priori would be tantamount to a scientific revolution '… something he claims will take a Copernican revolution in the way we think about metaphysics and the nature of the mind.' [Garvey and Stangroom, 2012: 258]. Up to now, it has been only vocabulary that our intuition is confident with, but if we look at the demands that are being made by Kant, our insistence that the search for subtext must begin at the point of greatest intuitive opacity involves a leap of faith that can railroad the interpretation of a line by Yeats away from fake evaluation towards the a priori of reasoning itself.

But far and away the most convincing aspects are the implications of not waiting for the sun to go around our theory; but rather to set off instead to capture as much a priori knowledge as we can glean by creating a new norm

that follows the dictum of the Vienna Circle: 'The truth of a proposition is the method of its verification'. The cognitivist who cannot face cognising in such circumscribed ways, must, like an airline pilot, trust the empiricism of logic: his or her instrumentation. Doing so not only uncovers the most frequent vocabulary collocates, but declares that they have something in common: that their meaning must all have been ascertained when we were only barely sentient.

Grammar String	Collocate with Synthetic A Priori Characteristics
'that is no * for'	'reason', 'excuse' (see Louw 2010b)
'when * *s shall'	'future generations' (see Milojkovic, this volume)

The power of the empiricism of natural language's logic to prospect not only specific categories of metaphysics, but also to bring back the a priori is still in its infancy — but recoverable, as the following first stanza from a poem by Gerard Manly Hopkins will show.

God's Grandeur
The world is charged with the grandeur of God.
It will flame out, like shining from shook foil;
It gathers to a greatness, like the ooze of oil
Crushed. Why do men then now not reck his rod?
Generations have trod, have trod, have trod;
And all is seared with trade; bleared, smeared with toil;
And wears man's smudge and shares man's smell: the soil
Is bare now, nor can foot feel, being shod.

The first line demands a wildcarded search that proceeds from the search line that is devoid of vocabulary as set out in Russell's description: 'the * is *ed with the * of'. The following five lines were yielded by Tim John's corpus of the Times newspaper, the 1995 issue, consisting of 44.5 million words:

1 ky. Forget peace and quiet, **the air is filled with** the drone of jet skis, alth
2 and pink and shining. But the face is scored with the lines of severe intelligen
3 ected to withdraw in 1996, the sport is faced with the prospect of only 22 cars
4 rtion) at Bubbua's Pit BBQ. **The air is filled with** the smell of falafel, organic
5 ly to be closer to 3%. Now **the air is filled with** the sound of forecasts crashing

This brings to light the a priori collocate — air. It is filled with smells and sounds which pollute it, and relates to the prospected concerns of the

first stanza, as well as of the second ('nature is never spent…'). It may also throw some light upon the power of this method to find the very line that may have prompted the poet's alteration of it to create the first line.

References

1. Dummett M 'Is logic empirical ?' in H. D. Lewis (Ed.) Contemporary British Pholosophy fourth series. George Allen & Unwin: London, 1976
2. Garvey J, Stangroom J. *The Story of Philosophy: A History of Western Thought*. Quercus: London, 2012.
3. Louw, W. E. 'Collocation as instrumentation for meaning: a scientific fact.' In van Peer, W. Et al (Eds.) *Literary Education and Digital Learning: Methods and Technologies for Humanities Studies.* Hershey PA: IGI Global, 2010a.
4. Louw, W. E. 'Automating the extraction of literary worlds and their subtexts from the poetry of William Butler Yeats.' In Falces Sierra, M. et al (Eds.) *Para por y Sobre Luis Quereda.* Granada: Granada University Press, 2010b.
5. Russell, B. My philosophical development. Nottingham, 1956.
6. Wittgenstein L. Some remarks on logical form. 1929.//Ludvig Wittgenstein: Philosophical occasiona 1912–1952. Klagge J. And Nordmann A. (Eds.) Indiana, 1993, pp. 29–35

About the author: William E. Louw, Senior Lecturer, English Department University of Zimbabwe, Harare, Zimbabwe, e-mail: louwfirth@yahoo.com

Методологические условия осмысления текста

В. А. Демина
МГИМО (У) МИД России

Аннотация

В работе представлены результаты анализа исследований синергетического направления, работ по семиотике культуры и искусства, по проблеме искусственного интеллекта, которые дают основание рассматривать текст как самостоятельное интеллектуальное образование, с одной стороны, и как «инструкцию по сборке» концептуальной модели, адекватной замыслу автора, с другой. В связи с этим мы раскрываем значимость подхода к знанию как диалогу познаваемого и познающего, внутреннего поиска реципиента, проявления познавательной активности последнего, представления о разных способах познания действительности на естественно-научном и интуитивно-образном уровнях. Проблема понимания текста требует не только

герменевтического истолкования, но и комплексного, логико-методологического подхода. Результаты нашего исследования показали, что понимание есть конструктивная деятельность по познанию окружающего мира и в тоже время есть процедура распредмечивания субъективных смыслов другого человека. В результате этой деятельности возникает новый текст, способный к саморазвитию.

Ключевые слова: естественно-научная культура, гуманитарная культура, диалогические отношения, диалог, процедура понимания, распредмечивание, интерпретатор, шифровка, дешифровка текста, идентичные коды

Связь между естественнонаучными дисциплинами и социогуманитарными науками в настоящее время все больше усиливается. В частности, идеи необратимости, вариабельности в процессе принятия решений, многообразие возможных линий развития, возникающих при прохождении системы через точки бифуркации, получившие обоснование в синергетике, оказываются всё более значимыми для развития не только естественнонаучных, но и гуманитарных наук. Соотнесение развития саморазвивающихся объектов с проблематикой места человека, учёт включенности человека и его действий в функционирование подавляющего большинства исторически развивающихся систем, освоенных в человеческой деятельности, привносит в научное знание новый, гуманистический смысл.

Кроме того, для обеспечения своего будущего человек не может полагать, что он не имеет принципиальных ограничений в своих попытках изменять природу в соответствии со своими потребностями, но вынужден изменять свои потребности в соответствии с теми требованиями, которые ставит природа. Такое сочетание соотношения человека с природой Н. Н. Моисеев называет экологическим императивом. Всё это означает, что устанавливается новое отношение человека с природой — отношение не монолога, а диалога.

Диалог с природой в новом типе рациональности сопрягается с идеалом открытости сознания к разнообразию подходов, к тесному взаимодействию (коммуникации) индивидуальных сознаний и менталитетов разных культур. В этом подходе рациональность характеризуется открытостью, рефлексивной экспликацией ценностно-смысловых структур, включаемые в механизмы и результаты постижения мира человеком.

С этой точки зрения требуется иной подход к знанию как к диалогу познающего и познаваемого.

В связи с этим, возникает противоречие между традицией познавательного клиширования и возникающей в наши дни потребностью в овладении индивидуальным способом исследования и обретения

действительности, новым принципом научного познания, подразумевающего переживание знания как результат внутреннего поиска.

Первым из условий восприятия текста мы выделяем достижение единства естественнонаучной и гуманитарной культур в сознании реципиента.

Мы придерживаемся определения Л. Я. Зориной понимаемое, как «преимущественный способ познания» [Зорина, с. 22]. Сочетание «единство естественнонаучной и гуманитарной культур» способствует формированию целостной картины мира, дает представление о разных способах познания действительности на рациональном, естественнонаучном и интуитивно-образном уровнях. Мир следует постигать, по выражению Гомера, и мыслью и сердцем. Лишь совокупность научной и «сердечной» картины мира даст достойное человека отображение мира в его сознании и сможет быть надежной основой для поведения. Исследователь Б. В. Раушенбах считает, что «человечеству нужно целостное мировоззрение, в фундаменте которого лежит как научная картина мира, так и вненаучное (включая образное) восприятие его» [Раушенбах, с. 29].

Известный философ и методолог Вадим Маркович Розин подчеркивал, что «научное и художественное мышление не разделены китайской стеной… они взаимно влияют друг на друга, схемы видения мира, отработанные в науке, переносятся в художественное мышление, а схемы художественного мышления оплодотворяют научный поиск и фантазию. Граница между научным и художественным мышлением напоминает биологическую мембрану: сквозь её поры в обе стороны проникают облака смыслов, идей, представлений, схем суждения» [Розин, с. 92–93].

Нужно заметить, что мысль о необходимости формирования единой культуры обсуждалась педагогами давно, например, в дореволюционных работах С. И. Гессена, который писал о том, что «человека нельзя делить на части, а затем вновь составлять из кусочков… Ибо подобно тому, как бессмысленно давать художнику патент на право быть глупым (на том основании, что художественная деятельность есть будто сфера одного только чувства». Точно также нелепо мыслить ученого как бесчувственную и безвольную мыслительную машину» [Гессен, с. 233]. Похожую точку зрения мы находим в работах доктора филологических наук Василия Георгиевича Щукина, который также указывает на единство двух картин мира в сознании будущего филолога, которое должно содержать в себе память о целом, т.е. и о естественных предпосылках культурного созидания», «ибо там где диалог, там и слово, а где слово, там и дух, и тогда естественные науки — науки об ином, не человеческом духе — тоже филологические науки» [Щукин, с. 50].

В связи с этим исследователи С. С. Гусев и Г. Л. Тульчинский рассматривают понимание как «характеристику целостности знания,

предполагающего различные объяснения его осмысленности» [Гусев, Тульчинский, с. 20–21].

Кроме того, исследователь А. П. Огурцов замечает, что «процедура понимания ныне трактуется как универсальная познавательная процедура» [Огурцов, с. 29]. Тем самым прежнее противопоставление естественных и гуманитарных наук в соответствии с принципиальным различием методов объяснения и понимания, характерное для неокантианства, если и не отвергается, то не подвергается сомнению. Все больший интерес вызывает проблема понимания в естественных науках. Сами естественники (например, В. Гейзенберг, Г. Вейль) обращают внимание на эвристическую ценность процедуры понимания, подчеркивая, что научное знание рождается в диалоге, который нельзя понять без процедуры понимания, т.е. происходит переход от герменевтического истолкования понимания к комплексному, логико-методологическому подходу к проблеме понимания.

И это связано с тем, что на этапе современного развития науки все большую роль, как отмечает ведущий российский методолог Вячеслав Семенович Степин, играют исследования сложных развивающихся систем, которые обладают синергетическими характеристиками и включают в качестве своего компонента человека и его деятельность [Степин, с. 102]. Методология исследования таких объектов сближает естественнонаучное и гуманитарное познание, стирая границы между ними. Это значит, что один и тот же материал может быть рассмотрен с различных точек зрения, в результате чего могут быть обнаружены различные аспекты структуры научной теории. В частности, формулировка теоретических законов сопряжена с введением идеализированных объектов, упрощающих и схематизирующих эмпирически наблюдаемые ситуации. Для этого необходимо использовать законы и величины естественных наук.

В. С. Степин доказывает, что даже в самых «мягких» формах теоретического знания, к которым относят такие гуманитарные дисциплины, как литературоведение, музыковедение, искусствознание можно обнаружить слой абстрактных теоретических объектов, образующих теоретические модели исследуемой реальности. А именно, движение исследовательской мысли в слое теоретических знаний основано на конструировании идеальных теоретических объектов и оперировании с ними. В частности, основные теоретические выводы М. М. Бахтина, касающиеся особенностей «полифонического романа» Достоевского, были получены благодаря конструированию теоретической схемы, элементами которой выступают такие идеальные объекты, как «голоса героев» и «голос автора», вступающие в диалогические отношения.

Таким образом, тесная взаимосвязь гуманитарного и естественнонаучного познания проявляется в том, что представления (абстрактные схемы, модели), выработанные и апробированные на одном

материале, переносятся на другую область и видоизменяются, если будет обнаружено их несоответствие новому материалу.

Результаты анализа методологической литературы по проблеме исследования показывают, что адекватное осмысление текста невозможно без сочетания естественнонаучных и филологических знаний. Так, с одной стороны понимание осмысливается многими видными филологами и методологами как проникновение в духовный мир автора текста, неразрывно связанное с реконструкцией культурного контекста его создания (Дильтей), как конструктивная деятельность по познанию окружающего мира (П. Рикёр), то интерпретатор должен владеть историко-научным, философским, культурологическим, естественнонаучным знанием. А с другой стороны, понимание есть процесс распредмечивания предметной заданности текста (В. П. Кохановский), искусство постижения знаков (П. Рикёр), процедура распредмечивания субъективных смыслов другого человека (автора), и, следовательно, интерпретатор должен владеть гуманитарным знанием в одночасье.

Следующим условием осмысления текста мы выделяем установление диалогических отношений в коммуникативной цепи «автор — текст — реципиент».

Исследователь Марк Владимирович Рац утверждает, что диалогические отношения — это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение [Рац, с. 71]. Вербальная цепочка «автор — текст — реципиент» также пронизана диалогическими отношениями. В диалоге, по утверждению М. Раца, наблюдается диффузия культур. Под «диффузией» понимается взаимопроникновение превращенных форм, составляющих тело культуры [Рац, с. 28]. Именно с диалогом связаны процессы смыслопорождения, отбора, модификации и освоения новых культурных ценностей с соответствующей перестройкой всей системы культуры. Только смыслопорождение и его механизмы, по определению Ю. М. Лотмана, выступают средством развития культуры и ее двигателем. В этом смысле текст становится активным звеном передачи смысла. Проявляя интеллектуальные свойства высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта) и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге. Процесс дешифровки текста чрезвычайно усложняется, теряет свой однократный и конечный характер, приближаясь к знакомым нам актам семиотического общения человека с другой автономной личностью [Лотман, с. 88–90].

Сущность работы с текстом составляет расхождение между исходным кодом автора и конечным кодом расшифровки сообщения реципиентом. Исследователь Ю. М. Лотман называет такое расхождение «нетривиальным сдвигом значения», результатом которого становится образование нового сообщения, данный сдвиг происходит в результате введения внешнего текста (собеседника, в котором текст, как генератор смысла и мыслящее устройство, нуждается для приведения его в работу) в имманентный мир изучаемого текста.

Сложность и многоуровневость участвующих текстов приводит, с одной стороны, к трансформации внешнего текста и. с другой стороны, изменяется вся семиотическая ситуация внутри изучаемого текстового мира, который Ю. М. Лотман называет «материнским текстом».

Таким образом, введение чуждого семиозиса приводит последний в состояние возбуждения и обнаруживается явная кодовая неоднородность самого «материнского» текста. В этих условиях неоднородные тексты, трансформируясь по чуждым для них законам, начинают образовывать новые сообщения. Изучаемый текст, выведенный из состояния семиотического равновесия, оказывается способным к саморазвитию.

Следовательно, нетривиальный сдвиг значения является аттрактором, который переводит процесс осмысления текста из плоскости кодирования и декодирования исходного сообщения в плоскость расшифровки новой культурной информации, в которой передающий и принимающий пользуются пересекающимися, но не идентичными кодами. Это значит, что текст, получающийся в результате декодирования одновременно предсказуем и непредсказуем; ибо мы не можем получить исходный текст посредством обратной кодировки.

Родственные идеи мы находим в работах М. М. Бахтина «… всякая система знаков (т.е. всякий знак) … принципиально всегда может быть расшифрована, т.е. переведена на другие знаковые системы (другие языки), следовательно, есть общая логика знаковых систем, потенциальный единый язык языков. Но текст (в отличие от языка как системы средств) никогда не может быть переведен до конца, ибо нет потенциально единого текста текстов» [Бахтин, с. 309].

Подтверждение данной теории мы находим в работах классика Просвещения Давида Юма, который подчеркивал, что для того, чтобы понять смысл автора/художника нужно задать к любому тексту семь вопросов: Кто написал его? Для кого? О чем? Как? Когда? Где? Почему?, которые задает аудитория и которые симметричны тем, которые задает сам автор текста. Однако их контексты несимметричны, в результате чего между «деятелем» и «наблюдателем» возникает пропасть в связи с тем, что результат действий автора или «деятеля» (Д. Юм) оказывается непредсказуем, в то время как «наблюдатели» или реципиенты знают результат, но вынуждены лишь угадывать интенции автора, чтобы его понять [Юм, с. 79].

С точки зрения синергетических представлений о саморазвивающихся системах, подобная пропасть возникает в результате наличия в последних особых информационных структур-кодов, которые фиксируют ценную для системы информацию, выступая ее компонентом и определяя способы её взаимодействия со средой.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в пространстве текста в процессе коммуникации имеет место конфликтное напряжение между двумя абсолютно различными группами кодов, которое возможно только в диалоге сознаний, «удержания» в своем поле зрения другого равноправного сознания другого «Я» («Ты») (М. М. Бахтин).

Список литературы:

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Изд. 4-е. — М.: «Сов. Россия», 1979. 320 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
3. Гусев С. С., Тульчинский Г. Л. Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ. М.: Политиздат, 1985. 192 с.
4. Зорина Л. Я. Единство двух культур в содержании непрерывного образования // Педагогика. 1988. №5. С. 22–28.
5. Лотман Ю. М. Об искусстве: Структура художественного текста. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Статьи. Заметки. Выступления. — СПб.: Искусство-СПб, 1998. 702 с.
6. Огурцов А. П. Герменевтика и естественные науки // Загадка человеческого понимания /Под общ. ред. А. А. Яковлева — М.: Политиздат, 1991. С. 129–145.
7. Раушенбах Б. В. На пути к целостному рационально-образному мировосприятию // О человеческом в человеке / Под общ. ред. И. Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1991. 590 с.
8. Рац М. Диалог в современном мире // Вопросы философии. 2004. №10. С. 20–32.
9. Розин В. М. Проблема целостного изучения человека // О человеческом в человеке / Под общ.ред. И. Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1991. 480 с.
10. Степин В. С. Теоретическое знание. М.: «Прогресс-Традиция», 2000. 744 с.
11. Щукин В. Г. О филологическом образе мира (философские заметки) // Вопросы философии. 2004. №10. С. 47–64.

Сведения об авторе: Виктория Александровна Демина, к.пед.н., доцент Московского государственного института международных отношений (У), доцент, e-mail: demina72@rambler.ru

METHODOLOGICAL TERMS OF UNDERSTANDING A TEXT

Dr. Victoria A. Demina

Ass.Prof., MGIMO–University, Associate Professor, e-mail: demina72@rambler.ru

Abstract

The article presents the results of the analysis of synergy research works, works on semiotics of culture and art and on artificial intelligence. They give ground to consider a text as an independent intellectual product on the one hand, and as an instruction how to build a conceptual model relevant to an author's plan, on the other hand. In this regard we reveal the importance of an approach to knowledge as a dialogue between the one who learns and something that is learned. We also stress on the importance of a self-motivated search of a recipient, the manifestation of cognitive activity of the latter, views on different ways of understanding reality based on natural scientific and intuitive levels. The problem of understanding a text requires not only hermeneutic interpretation, but also a thorough logical and methodological approach. The results of our study have shown that understanding is a constructive activity to perceive and get to know the surrounding world and at the same time it's the procedure of deciphering personal meanings of the other person. As a result there is a new text capable of developing.

Key words: natural scientific culture, humanitarian culture, dialogue relations, dialogue, understanding procedure, the procedure of deciphering personal meanings, an interpreter, ciphering and deciphering a text, identical codes.

References:

1. Bahtin M. M. The Problems of Dostoevsky's Poetics. Izd. 4-e. — M.: «Sov. Rossija», 1979. 320.
2. Gessen S. I. Basics of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy /Otv. red. i sost. P. V. Alekseev. — M.: «Shkola-Press», 1995. 448.
3. Gusev S. S., Tul'chinskij G. L. The Problem of Understanding in Philosophy. Philosophical and Epistemological Analysis. M.:Politizdat, 1985. 192.
4. Zorina L. Ja. The Unity of the Two Cultures in the Content of Continuing Education // Pedagogika. 1988(5), 22–28.
5. Lotman Iu. M. About the art. The Structure of a Literary Text. Semiotics of Film and Film Aesthetics Problems. Article. Notes. Performances. — SPb.: Iskusstvo-SPb, 1998. 702.
6. Ogurtsov A. P. Hermeneutics and Natural Sciences // Riddle of Human Understanding /Pod obshch. red. A. A. Iakovleva — M.: Politizdat, 1991. 129–145.
7. Raushenbakh B. V. On the Way to Intergral Rational-figurative World View // About the Human in Man / Pod obshch. red. I. T. Frolova. — M.: Politizdat, 1991. 590 s.
8. Rats M. Dialogue in the Modern World // Voprosy filosofii.2004(10), 20–32.
9. Rozin V. M. The Problem of a Holistic Study of Man // About the Human in Man / Pod obshch. red. I. T. Frolova. — M.: Politizdat, 1991. 480.
10. Stepin V. S. Theoretical Knowledge. M.: «Progress-Traditsiia», 2000. 744.
11. Shchukin V. G. About Philology Image of the World (Philosophical Notes) // Voprosy filosofii. 2004 (10), 47–64.

Академическое письмо: типичные ошибки молодых исследователей

И. А. Клепальченко, М. Г. Новикова
Российская академия правосудия

Аннотация
Редактирование научных статей выявляет тот факт, что академическое письмо молодых исследователей часто не удовлетворяет требованиям издателя. В статье представлена информация о наиболее типичных ошибках в научных публикациях и способах их предотвращения.

Ключевые слова: академическое письмо, орфографические ошибки, грамматические ошибки, стилистические ошибки, смысловые ошибки

Данная статья посвящена типичным ошибкам, которые допускают начинающие исследователи и ученые при написании научных статей. Можно выделить две причины недостаточно высокого качества присылаемых на рецензию работ. Во-первых, это отсутствие централизованного обучения академическому письму в России. Во-вторых, как показывает практика, многие ошибки совершаются из-за невнимательности или пренебрежения таким этапом, как редактирование самим автором уже написанной работы. Цель данной статьи — напомнить, на что необходимо обращать внимание при подготовке научной публикации.

Орфография

К первой и самой распространенной группе ошибок относятся орфографические. В словах пропускаются или добавляются буквы, не дописываются окончания, вставляются цифры, слова в предложении не согласуются по падежам, времени. Выход: пользоваться компьютерной опцией «проверка правописания», внимательно перечитывать статью после ее написания. Желательно дать статье «отлежаться», т.е. между проверкой работы и ее написанием должно пройти некоторое время, результатом чего будет повышение качества корректуры.

Однако нужно иметь в виду, что компьютерная проверка не решает всех проблем. Необходимо помнить, что компьютер проверяет только правописание слов по заложенному в него словарю, но не анализирует смысл написанного, и может оказаться так, что ошибочное написание слова в данном контексте является существую-

щим в словаре словом, например, *кто — кот, интернет — интерн*. Следует отключить автоматическое исправление ошибок, вследствие чего могут автоматически исправляться различные слова, в том числе фамилии цитируемых ученых. Например, *«…в качестве подтверждения данной точки зрения приведем слова Н. М. Любимого…(вместо «Н. М. Любимова»)»*.

Особого внимания заслуживает правописание союзов *также* и *тоже*. Союзы *также* и *тоже* следует отличать от сочетаний *то же* (местоимение с частицей) и *так же* (наречие с частицей).

Следующей распространенной ошибкой является правописание *–тся* и *–ться* у глаголов.

Вызывает сложность использование союза *чтобы*, который часто принимается за местоимение *что* с частицей *бы*.

Наконец, начинающие исследователи часто не видят разницу между фразеологизмом *в общем* и наречием *вообще*. Для предотвращения подобных ошибок необходимо обращать внимание авторов статей на соответствующие разделы грамматики русского языка.

Пунктуация

Ко второй группе ошибок относятся пунктуационные, например, неправильное употребление тире и дефиса. Дефис употребляется в середине слова, например, *что-нибудь*, тире — это длинная черта в середине предложения. При сканировании материала или скачивании из интернета тире может выглядеть как дефис. Выход: не забывать ставить пробел после следующего за тире слова при наборе текста, целенаправленно обращать внимание на написание данных знаков при корректуре.

Большую сложность для начинающих исследователей составляет грамотное использование запятых, особенно перед союзом *как*. Возможно, избежать допущения подобных ошибок помогут выдержки из грамматики русского языка, расположенные вместе с требованиями к оформлению статей.

Оформление ссылок, цитат и списка литературы

Значительное количество ошибок допускается при оформлении ссылок, цитат и списка литературы. К сожалению, авторы не всегда считают необходимым указывать источник цитирования. Часто встречаются ситуации перефразирования чужих идей без указания первоисточника. Для обозначения данного явления даже существует термин «рерайтинг». При помощи компьютерной проверки подобный вид плагиата не определяется. Выход: необходимо напоминать начинающим исследователям, что цитирование необходимо не только при прямом заимствовании чужих слов и идей, но и при их перефразировании, в случаях, когда подобные идеи уже были кем-

либо высказаны, когда ранее высказанные идеи оказали существенное влияние на результаты собственного исследования. Приводимые в статье цитаты должны служить подтверждением авторского мнения, а не просто перечисляться. Грамотная академическая речь требует творческого переосмысления цитат (не просто перефразирования, а выделения в цитатах основной идеи и иллюстрации необходимости ее применения в исследовании). Необходимо помнить, что недопустимо цитирование ради цитирования. Длина цитаты не должна быть чрезмерной. Цитата — это законченная мысль (или ее часть), но не законченная научная статья.

Говоря об оформлении списка литературы, необходимо отметить следующее. С одной стороны, существует государственный стандарт оформления библиографии. Но с другой, требования к оформлению в редакциях научных журналов могут значительно отличаться друг от друга. Выход: внимательно изучать образец оформления статей и помнить, что в тексте статьи необходимо делать ссылки на используемую литературу. Если в статье упоминается, что данной точки зрения придерживались некоторые ученые, то необходимо указать, в каких именно работах данные идеи были ими высказаны. Все фамилии ученых, упоминаемые в тексте статьи, должны быть представлены в списке литературы. Количество фамилий ученых в статье не может быть больше количества фамилий ученых в списке литературы. Не следует указывать в списке литературы работы, с которыми автор знакомился для написания статьи, но которые не были использованы в публикации. Недопустимо упоминать исключительно фамилию ученого, ей должны предшествовать инициалы.

Компьютерный набор

Большое количество ошибок допускается при компьютерном наборе материала научной статьи. Наиболее распространенными являются отсутствие пробелов между цифрой и словами; наличие пробелов между знаками препинания и идущими перед ними словами; неверный выбор знака апострофа в латинской раскладке, например: *Brown's,* но не *Brown`s,* который обычно находится на одной клавише со знаком кавычек ".

Содержание и структура статьи

Многие авторы забывают о существовании определенной структуры статьи (введение, основная часть, выводы). Часто игнорируется такой раздел публикации как введение. Как результат, цель создания работы теряется, в некоторых случаях ее невозможно определить даже после прочтения всего текста работы. Ошибочной, на наш взгляд, является постановка большого количества целей в одной

статье, поскольку объем публикации (часто не более 10 листов) не позволяет глубоко раскрыть каждую из них. Недопустимо и обилие риторических вопросов, например:

«А из чего студенты складывают свои высказывания? Из слов? Или из словосочетаний? Но не все высказывания состоят из словосочетаний. Может быть, студенты складывают свои высказывания из грамматических структур, строительный материал для коммуникативных массивов называется «фракталы» А что есть языковые фракталы? Может, типичное предложение? Но типичное английское предложение состоит из подлежащего и сказуемого. Noun phrase + Verb phrase. Что же лучше?».

В большинстве случаев подобные вопросы нарушают логику повествования, и затронутые проблемы остаются без решения. Выход: необходимы определение темы работы, четкое осознание и лаконичная формулировка цели и задач исследования.

Типичной проблемой при написании основной части является отсутствие выделения абзацев или игнорирование структуры данной единицы текста. Молодые исследователи часто забывают о цели создания абзаца — доказательстве того или иного научного положения. Обычно данное положение постулируется в общей форме в первом предложении. Затем следует его детальное доказательство, представленное научным рассуждением, статистическими данными, цитатами из научных работ по затронутой теме. Следует обращать внимание и на размер абзаца. Крупные абзацы воспринимаются хуже, чем небольшие. Автор, заботящийся о своих читателях, всегда разбивает большие абзацы на несколько мелких. Отметим, что средняя длина абзацев составляет от 7 до 10 предложений.

При подготовке статьи к публикации необходимо помнить о том, что выводы — это не повтор формулировки полученных результатов, а их переосмысление, перифраз (исключение могут составлять новые определения понятий). Следует избегать повторений слов, словосочетаний, предложений.

Стиль изложения материала должен быть научным. Академический стиль отличается точностью и логичностью. Точность исключает многозначность толкования понятия, предполагает использование терминов. Логичность должна присутствовать на всех языковых уровнях: в словосочетании, предложении, между двумя рядом стоящими предложениями, в абзаце и между абзацами, в целом тексте. Возможно, в правила оформления публикаций следует включать перечень слов, выражающих отношение между частями высказывания, например: *прежде всего, далее, следовательно, перейдем к рассмотрению, наконец, и т.д.*

На наш взгляд, научная речь не должна быть излишне метафоричной, поскольку в данном случае сущность рассматриваемого вопроса

ускользает от восприятия. Например: «*Какому строительному материалу следует обучать студентов, чтобы из него получились такие же изящные, а главное, естественные конструкции, как снежинки, а из снежинок складывался белоснежный сугроб с точки зрения живого языка речевых произведений?*».

Начинающим исследователям следует быть аккуратными с использованием терминов. Цель введения каждого термина должна быть очевидной. Если термин обозначает широкое понятие, необходимо конкретизировать, что имеется в виду. Например*: «… под дискурсивной динамикой перевода следует понимать его смысловую и выразительную динамику…*».

В отдельную большую группу следует объединить смысловые ошибки.

Опыт рецензирования показал, что большую сложность представляет написание аннотации. Рекомендуем в аннотации кратко ответить на ряд ключевых вопросов с использованием следующих выражений:

— О чем статья? (В работе рассматривается, статья посвящена, исследование освещает, в статье затрагиваются и т.д.).
— Какова цель статьи?
— Какие методы исследования использовались? (На основании сравнительно-сопоставительного анализа; анализ данных, приведенных в словаре, позволяет заключить и т.д.).
— Каковы ключевые результаты статьи? (Исследование позволило выделить, определить, описать, классифицировать и т.д.).

При определении ключевых слов следует помнить, что в данный раздел выносятся базовые понятия исследования, а не второстепенные термины иностранного происхождения. В большинстве случаев фамилии ученых тоже не могут быть составляющими вышеназванного раздела.

При наличии классификаций в тексте публикации необходимо **указывать принцип**, по которому было произведено разделение (к цитируемым классификациям это тоже относится). Например, если языковые единицы разбиваются по принципу частотности, то необходимо точно указать объем анализируемого материала. Неправильно: «*…мы рассмотрим зоометафоры, т.к. они чаще других употребляются в английском языке*». Грамотно: «*…на основании анализа 500 фразеологизмов из словаря … можно прийти к выводу, что к самой многочисленной группе (375 единиц) относятся зоометафоры*».

Все графики, таблицы, рисунки должны иметь название и сквозную нумерацию. На них должны быть ссылки в тексте. Например: «*… полученные данные можно представить в виде таблицы (см. табл. 1)*».

Наконец, необходимо осознавать, что цель написания любой научной статьи — это не систематизация уже имеющихся знаний, а добавление к ним нового. Это может быть собственное мнение автора относительно предмета исследования, новое определение рассматриваемого понятия, преимущества достоинств и недостатков анализируемой теории и т.д.

Рецензирование и правка

В процессе редактирования статьи можно использовать функцию программы Microsoft Word, которая называется «рецензирование и правка». Редактор вносит изменения или добавляет примечания с вопросом или уточнением, а автору необходимо на них отреагировать путем принятия или отказа.

Надеемся, что учет вышеназванных замечаний позволит молодым исследователям значительно улучшить качество академического письма.

Сведения об авторах:

Игорь Алексеевич Клепальченко, к.ф.н., зав. кафедрой иностранных языков, Российская академия правосудия, e-mail: english@lawcollege.ru

Марина Геннадьевна Новикова, к.ф.н., доцент, Российская академия правосудия, e-mail: novikova_mg@mail.ru

ACADEMIC WRITING: YOUNG RESEARCHERS' TYPICAL MISTAKES

Dr. Igor A. Klepalchenko

Head of the Foreign Languages Department, the Russian Academy of Justice, e-mail: english@lawcollege.ru

Dr. Marina G. Novikova

Associate Professor, the Russian Academy of Justice,

e-mail: novikova_mg@mail.ru

Abstract

Editing and proofreading activity illuminates the fact that academic writing of young researchers does not often meet publishers' requirements. The article under consideration provides information on the most typical mistakes in research papers and suggests possible ways of their prevention.

Key words: academic writing, spelling mistakes, grammar mistakes, style mistakes, sense mistakes

Лингводидактический потенциал речевого жанра «интервью» на уроках языка хинди

И. А. Газиева
Российский государственный гуманитарный университет

Аннотация
В работе рассмотрены вопросы обучающих возможностей интервью в обучении языку хинди. Лингводидактика интервью имеет большой потенциал в формировании иноязычных коммуникативных компетенций у студентов специализации «Туризм», «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», «Языки и теория коммуникации».

Ключевые слова: интервью, иноязычные коммуникативные компетенции, лингводидактические материалы, диалог, аргументированность устной речи

В связи с возрастанием интереса к конкретным личностям, интервью как речевой жанр становится постоянным явлением в нашей жизни, достоинства которого является злободневность к предмету обсуждения. Большую роль играет и метод организации интервью, его планирование или импровизация. Цель работы — сформировать иноязычные коммуникативные компетенции у студентов, изучающих восточный язык. Задача — проанализировать обучающие возможности интервью в обучении языку хинди.

В интернете представлено много определений интервью, но все они сводятся к одному — это разновидность диалога между людьми, состоящего из вопросов и ответов по определенной теме. Его формирующими элементами являются предмет обсуждения, целевое назначение и организация живого диалога с собеседником. Зачастую тема обсуждения при интервью может носить импровизированный или наоборот — проблемный характер, но, так или иначе, это стимулирует собеседников аргументировать свои высказывания. Кроме того, интервью бывают различных видов. При обучении подготовки к интервью в учебном процессе, обычно затрагиваются такие его виды, как: личное, нарративное, опросное. Поскольку интервью — это метод сбора информации для определенных целей, то необходимо учитывать уровень подготовленности и культуры интервьюируемого, его отношение к теме или проблеме. Интервью можно назвать речевым жанром. Здесь мы обратимся к Бахтину М. М, который к речевым жанрам относил «относительно устойчивые типы высказываний в различных сферах использования языка: короткие реплики разно-

образных видов бытового диалога в зависимости от его темы, ситуации, состава участников; бытовой рассказ, письмо, короткую стандартную военную команду, и развернутый и детализованный приказ, пестрый репертуар деловых документов, разнообразный мир публицистических выступлений (общественные, политические); многообразные формы научных выступлений, и все литературные жанры (от поговорки до многотомного романа)» [Бахтин, 1996]. Назначение жанра интервью — информировать общество о той или иной проблеме с привлечением авторитетного мнения или раскрыть личность собеседника. Признаками речевого жанра являются — коммуникативная цель, образ автора, адресат, временные факторы, языковое воплощение. Задачи интервьюера: развить критическое мышление, приобрести навыки быстрого реагирования на ответ, и быстрого нахождения вопросов для раскрытия задачи для репортажа или презентации.

Итак, при планировании урока обучения интервью, необходимо распределить роли интервьюера и интервьюируемых. Преподаватель или студент может выступить как модератор, либо в роли приглашенного эксперта, либо в роли интервьюируемого. Для подготовки к интервью, можно мотивировать студентов на подготовку в форме игры или попросить студентов, изучающие хинди по специализации «Туризм» составить план вопросов и действий для подготовки к интервью: 1) для студентов, занимающихся по специализации «Языки и теория коммуникации» можно провести урок с элементами игры. К примеру, раздав листки попросить студентов написать на хинди быстро, но грамотно свои имя и фамилию и передать следующему студенту. Так заполняется листок с фамилиями. Затем преподаватель дает задание опросить друг друга и записать в листок: а) сколько каждый из них тратит время в день на просмотр Интернет новостей или телепередач?; б) какие передачи или новости их больше всего интересуют?; в) с кем они могут обсудить увиденное и услышанное: с друзьями, родителями, с интернет сообществом? На опрос каждому студенту дается время 15 минут. В результате этих вопросов студенты видят свои записанные ответы: кто-то из интервьюируемых ответит подробнее, а кто-то будет скуп на выражение своих мыслей. Тогда студентам придется придумать навигационные вопросы и быстро записать и вопрос и ответ, а потом объяснить, почему его не удовлетворил ответ интервьюируемого; 2) для специализации «Туризм»: к примеру, подготовка к интервью с доктором аюрведической клиники, должна включать постановку следующих задач: а) найти в Интернете аюрведическую клинику; б) записать все данные, телефоны и адреса; в) узнать маршрут проезда, в том числе предоставления услуги трансфера (прибытие, трансфер до клиники, размещение в номере); г) узнать методы лечения

(что входит в ежесуточный пакет услуг: консультация врача и его назначение); д) возможные риски. После сборов всех материалов по данной тематике, можно попросить студентов проинтервьюировать друг друга.

Для формирования иноязычных коммуникативных компетенций у студентов РГГУ, изучающих хинди по бакалаврской программе, жанр интервью изучается в рамках лингводидактических материалах по темам «Традиционное/нетрадиционное лечение», «Аюрведа», разработанных преподавателями хинди Техасского университета. На сайте «Language for health» разработаны модули для изучающих хинди на продвинутом уровне. «Язык здоровья» такова концепция сайта и всех учебных материалов сайта, предоставляющий ресурсы и возможности для развития навыков общения и интервью. Тема «Здоровье» при изучении языка хинди вызывает трудности у студентов из-за санскритизированной лексики. В программе бакалавриата санскрит студентам не преподается, в связи с этим студенты не могут разложить длинные производные слова на составляющие. Данный сайт дает возможность интегрировать культуру, систему и язык древнеиндийской медицины в учебный процесс. Изучая материалы сайта, студенты могут познакомиться с культуру конкретных жестов, поведением пациента и врача, сравнить и сопоставить традиционные методы лечения в Индии, применения лекарств в сельской местности в сравнении с городской, вопросы, связанные с мужским и женским здоровьем. В разделе «Медицина» рассматриваются тексты и видео ролики с интервью индийских врачей по спектру лекарств, используемых в Южной Азии с особым акцентом на аюрведическую практику. Знание медицинской лексики может помочь студенту понять всю систему медицины Южной Азии, пациентов-индусов, практикующих Аюрведу и мусульман, практикующих систему Унани и их психологию. К примеру, студенты исследуют конкретные темы: детская гигиена, зубная гигиена, использование растений, упражнений для йоги. Видеоряд представлен роликами в офисе врача, интервью с пациентом и врачом, деревенскими лекарями. В разделе «Забота о здоровье» рассматриваются темы «Питание», «Гигиена», «Стоматология». Следует отметить, что система здравоохранения в Южной Азии существенно отличается от преобладающих западных культурных норм. Существуют значительные контрасты медицинского лечения в сельских и городских условиях, особенно в таких понятиях, как регулярные визиты к врачу, профилактика здоровья, личная гигиена, ежедневное питание, гендерные вопросы здравоохранения. В разделе «Общественное здравоохранение» студенты изучают ряд вопросов профилактики болезней среди населения, вопросы, касающиеся алкоголизма, токсикомании, Спида, умерщвления плода, этики, медицинской помо-

щи и страхования. Здесь представлены интервью и видеоролики, направленные на ознакомление студентов с индийской административной и социально-сервисной службой здравоохранения. Данный сайт можно назвать учебно-методическим комплексом, поскольку после каждого ролика с интервью, дается транскрибация текста интервью, новые слова и тест на понимание текста.

Какие могут быть рекомендации для проведения успешного интервью на языке хинди? Во-первых, для Индии весьма важно обращение к человеку, особенно старше него и по положению и по возрасту. В связи с этим, студенту нужно научиться следить за обращением к собеседнику, используя высшие уважительные формы и правильные глагольные окончания. Тогда обстановка даже вокруг короткого интервью может стать благоприятной к дальнейшей беседе с собеседником. Во-вторых, студент должен выработать привычку быть опрятным, быть внимательным и вежливым, соблюдать дистанцию между собой и интервьюируемым, употреблять уважительные выражения, типа: *Mahaamahim, Shri/Shrimati, Daktar ji, Daktar Saahab* («уважаемый господин/госпожа, Господин Доктор/Госпожа Доктор»), *Kripaya karke/Mehribani karke* («будьте любезны», «искренне просим Вас»). В-третьих, необходимо также обратить внимание студентов на то, что интервьюер должен иметь при себе свое представление: будь то визитная карточка или буклет о своей компании (в нашем случае — это группа, кафедра, факультет, университет с адресными данными) и представить этот буклет вместе с визиткой интервьюирующему.

Наблюдения за процессом работы жанром интервью позволили выявить ряд отрицательных моментов в практике их использования. Если у студентов есть время подготовиться к интервью и тщательно проработать все запланированные вопросы, затратив на это большой объем самостоятельной работы, то при импровизированном интервью с носителем языка, студенты зачастую не могут ответить на элементарные вопросы, понять тематику проблемы, а тем более участвовать в дискуссии. В результате, подготовка к проведению интервью, в качестве самостоятельной работы, так и во время учебного занятия, как правило, подавляет их стремление к приобретению навыка работы в жанре коммуникации и нивелирует положительное отношение к изучению языку в целом.

Несмотря на вышеупомянутые недостатки, актуальность и многофункциональность жанра интервью весьма высока, поскольку акцентирует общество на мнение конкретной личности. В качестве средства обучения языку хинди, лингводидактика интервью имеет большой потенциал, формируя у студентов иноязычные коммуникативные компетенции. Это также способствует повышению у студентов мотивированности говорить на хинди, усилению

аргументированности устной речи, стимулирует эмоциональную речь и воспитывает у студента волевые качества.

Список литературы:

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Собр. соч. — М.: Русские словари, 1996. — Т. 5: Работы 1940–1960 гг. — С. 159–206.
2. Филатова И. М. Лингводидактический потенциал ток-шоу.
3. Университетские чтения — 2011. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. — Часть IX. — Пятигорск: ПГЛУ, 2011. С. 109–112.

Сведения об авторе: Индира Адильевна Газиева, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, e-mail: indiragazi@gmail.com

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE SPEECH GENRE *INTERVIEW* AT HINDI LESSONS

Indira A. Gazieva

Associate Professor, Russian State University for the Humanities, e-mail: indiragazi@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the opportunities of the speech genre of interview in teaching Hindi for Russian students. The interview has a great potential in forming foreign language communicative competence among students studying Hindi under the specialization of "Tourism", "Translator in the field of professional communication," "Language and Theory of Communication." The results have shown that interview as a form of speech genre can also improves the students' motivation to speak Hindi, strengths the argumentation of oral speech, emotional speech, stimulates and raises the student's volitional qualities.

Key words*:* interview, foreign language communicative competence, speech genre, lingvodidaktic materials

References:

1. Bahtin M. M. The problem of speech genres// Sobr.soch. — M.: Russkie slovari, 1996. — T. 5: Raboti 1940–1960. P. 159–206.
2. Filatova I. M. Lingvodidakticheskij potencial tok-shou. Universitetskie chtenija — 2011. Materialy nauchno-metodicheskih chtenij PGLU. — Chast IX. — Pjatigorsk: PGLU, 2011. S. 109–112.

Стилистически маркированные компетенции владения иностранными языками и способы их формирования

Е. С. Милькевич
Южный федеральный университет

Аннотация
Структура и содержание университетского курса «Стилистика современного английского языка» должны отражать современные требования компетентностного подхода. В общем перечне компетенций владения иностранными языками, разработанном Европейской комиссией, выделяется целый ряд стилистически маркированных компетенций. Их формирование должно стать задачей современного курса стилистики. В статье предлагаются типы упражнений, способствующие формированию данных компетенций. Это упражнения, связанные с навыками аналитического чтения и собственно стилистические упражнения, которые тренируют выделение в тексте отдельных стилистических приёмов и их значимость. Владение стилистически маркированными компетенциями позволяет студентам успешно выполнять профессиональную деятельность переводчиков, редактировать тексты, усиливать эмотивность и выразительность создаваемого текста. Творческие задания являются важной составляющей академического курса стилистики и направлены на мотивацию студента.

Ключевые слова: стилистика, лингвистическая компетенция, информативность, стилистическое средство

На современном этапе развития системы высшего образования немаловажным является аспект унификации национальных систем образования. Для языкового образования это частично это находит своё отражение в “Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment”.

Целостная система компетенций представляет собой иерархическую структуру, состоящую из общих и коммуникативных языковых компетенций. В данной статье мы предлагаем выделить стилистически маркированные компетенции из общего перечня общеевропейских компетенций владения иностранными языками в рамках различных видов языковой деятельности [Европейский …, 2003; Modern Languages…, 2000].

Стилистически маркированные компетенции формируются на уровнях B2–C2. Например:

Аудирование (B2)

«Я понимаю телевизионные документальные фильмы, интервью, тематические программы…»

Чтение (B2)

«Я умею использовать для понимания и интерпретации художественного текста содержащиеся в нём образы, метафоры …»

Аудирование (C1)

«Я понимаю значение многих идиоматических и разговорных выражений и могу различать особенности разных стилей произношения.»

Чтение (C1)

«Я понимаю большие по объёму обзоры, аналитические и полемические статьи, комментарии об актуальных событиях, содержащих различные позиции и точки зрения.»

Диалог (речевое взаимодействие) (C1)

«Я умею эффективно использовать разнообразные языковые средства для выражения эмоций, подтекста и шуток.»

Монолог (речевое воспроизведение) (C1)

«Я могу проанализировать содержание художественного текста.»

Чтение (C2)

«Я свободно понимаю разнообразные сложные тексты, адекватно оценивая и интерпретируя как эксплицитную, так и имплицитную информацию (например, скрытый смысл, намёки).»

Диалог (C2)

«Я могу легко и свободно участвовать в любых разговорах или дискуссиях с носителями языка в ситуациях официального и неофициального общения.»

Монолог (C2)

«Я умею обобщить в устной форме информацию из различных источников, перестраивая аргументы и доводы и понятно излагая выводы в соответствие с определённой задачей.»

Письмо (C2)

«Я умею в рамках эссе или сообщения всесторонне изложить исследованную мною тему …»

В европейском языковом портфеле в отдельную группу выделяются профессионально-ориентированные языковые умения медиации устных и письменных переводчиков:

УРОВЕНЬ B2 «Я умею осуществлять сопоставительный анализ языка источника (ИЯ) и языка перевода (ПЯ) с точки зрения перевода, сходства и расхождения в концептуальном, лексическом и грамматическом аспектах.»

УРОВЕНЬ C1 «Я владею знаниями о стилистических особенностях текстов газетно-публицистического, научно-технического и делового стилей ИЯ и ПЯ.» «Я учитываю при переводе узуально закреплённую эмоциональную и стилистическую нагрузку слов в ЯП и ПЯ.»

УРОВЕНЬ С2 «Я могу переводить художественные тексты с иностранного языка на родной.» «Я могу выразить глубинную семантическую структуру художественного текста ИЯ адекватными языковыми формами текста ПЯ.»

При разработке содержания курса стилистики мы опираемся на основополагающие высказывания И. Р. Гальперина об информативности языковых единиц, «…каждая единица языка имеет определенное содержание и потенциально несет в себе некоторое количество информации» [Гальперин, 2005, с. 15; Милькевич, 2012]. Все выразительные средства языка и стилистические приёмы несут некий объём смысла или информации, объективной или субъективной, эмоциональной, эстетической, жанровой, индивидуальной и т.д. Таким образом, стилистические компетенции студентов должны помочь им, с одной стороны, извлечь или декодировать эту информацию, с другой, умело использовать весь арсенал стилистических средств и выразительных приемов для передачи этого типа информации.

Традиционно на старших курсах основным видом работы является аналитическое чтение. Некоторые уравнивают аналитическое чтение со стилистическим анализом текста или, правильнее, дискурса. Безусловно, эти два вида работ помогают распознать и интерпретировать информативность стилистических средств, но в курсе стилистики особое внимание следует уделять формированию именно компетенций, связанных с проведением стилистического анализа текста.

Аналитическое чтение — это академическая дисциплина, целью которой является языковое объяснение всех составляющих элементов дискурса: намерения автора текста, ожидания читателя, коммуникативная цель текста и средства её достижения, выражения категорий текста [Лисовская, Мартынова, 2009, с. 51–59].

Цель академического курса стилистики можно определить, как распознание и определение коммуникативной задачи выразительных средств и стилистических приёмов в тексте.

Анализ существующих учебников по стилистике современного английского языка позволяет выделить некоторые типичные виды упражнений, направленные на формирование стилистически маркированных компетенций. Мы делим их на упражнения, связанные с аналитическим прочтением текста и на упражнения, формирующие инструментарий стилистики. Объектом работы для первой группы упражнений является целостный текст. Это могут быть такие задания, как:

— Какова главная идея текста, и как автор выразил её?
— Как представлен главный герой текста, другие персонажи?
— Как отражается отношение автора к ситуации, главному герою?

Вторая, собственно стилистическая группа упражнений формирует компетенции распознавания стилистических средств и их интерпретацию. К таким заданиям можно отнести:

— Найдите предложение, содержащее определённое стилистическое средство (далее СС) (метафору, повтор, инверсию и т.д.) и определите его стилистическое значение.
— Объясните\ прокомментируйте конкретное словосочетание, предложение с определением СС.
— Какие СС на уровне фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса использованы в тексте? Какую стилистическую информацию они несут?

Материалом для выполнения собственно стилистических упражнений может служить как связный текст, так и отдельные предложения. Несомненно, действенным является использование творческих видов упражнений. Это стимулирует активность и мотивированность студента, овладение стилистически маркированными компетенциями становится более осмысленным. К таким упражнениям можно отнести:

— Перифразируйте данное нейтральное предложение, используя гиперболу (и т.д.).
— Усильте аргумент, используя антитезу.
— Приведите примеры контекстов, в которых вы могли бы использовать следующую аллюзию.

Их также можно использовать для формирования умений редактирования текста с целью исправления его стилистических погрешностей или с целью достижения большей выразительности текста.

Таким образом, учебный курс «Стилистика современного английского языка» выполняет целый ряд важнейших задач в процессе овладения студентами иностранными языками. Каждый вид языковой деятельности или коммуникации характеризуется стилистически ориентированными компетенциями, что получило подтверждение в «Общеевропейских компетенциях владения иностранными языками».

Список литературы:

1. Гальперин И. Р. Избранные труды. М.: Высшая школа, 2005. 255 с.
2. Европейский языковой портфель. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 75 с.
3. Лисовская Е. Т., Мартынова И. В. Анализ дискурса. Мн.: ЭНВИЛА, 2009. 152 с.
4. Милькевич Е. С. Стилистическая информативность единиц нижних языковых уровней (на примере фонетического и морфологического) // Отечественная и зарубежная литература в контексте изучения проблем языкознания. Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. С. 19–33.
5. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Strasbourg, 1996; Cambridge University Press, 2000. 224 p.

Сведения об авторе: Елена Степановна Милькевич, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики Южного федерального университета, e-mail: yelenamikevich@yandex.ru

THE MODERN ACADEMIC COURSE OF STYLISTICS: STYLISTICALLY MARKED COMPETENCES AND EXERCISES TO FORM THEM

Yelena S. Milkevich
PhD, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
e-mail: yelenamilkevich@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the problems connected with the structure and content of the university course of Stylistics. It should be restructured in accordance with the requirements of the Common European Framework, concerning teaching and learning a foreign language. Among general language competences there are stylistically marked within each type of language activity: reading, writing, spoken interaction, spoken production and listening. Stylistic awareness is of paramount importance for prospect interpreters and translators, which is also reflected in stylistically relevant language competences. The article suggests various groups of exercises which aim at training and thus forming the basic stylistic knowledge and skills. They also include creative tasks to write, edit and produce stylistically valuable texts.

Keywords: competence approach, stylistics, the theory of information, stylistic devices.

References:

1. Galperin I. R. (2005). Selected Works. M.: Vysshaya Shkola. 255 p.
2. European Language Portfolio (2003). M.: Moscow State Linguistic University. 75 p.
3. Lisovskaya E. T., Martynova I. V. (2009). The Discourse Analysis. Minsk. 152 p.
4. Milkevich E. S. (2012). The Stylistic Information of the Language Units of Lower Language Levels (Phonetic and Morphological) \\ Russian and Foreign Literature Within the Context of the Language Studies. Krasnodar, 19–33.
5. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Strasbourg, 1996; Cambridge University Press, 2000. 224 p.

Использование личностно-ориентированного подхода к обучению письменному переводу

А. В. Ананьина
Петрозаводский государственный университет

Аннотация
Работа посвящена одному из аспектов применения личностно ориентированного подхода в обучении письменному профессионально-ориентированному переводу студентов нелингвистических специальностей. Основная цель статьи заключается в том, чтобы продемонстрировать, что при выборе общей стратегии и конкретных методов обучения письменному переводу преподавателю необходимо учитывать особенности переводческой личности каждого студента, на формирование которой влияют не только объективные внешние факторы (среда и условия обучения), но и субъективные психофизиологические и социопсихологические характеристики учащихся, а также их привычки. В работе представлены результаты наблюдений за студентами юридического и исторического факультетов ПетрГУ, которые легли в основу рабочей типологии переводческой личности; а также предложены пути решения проблем, возникающих в связи с тем, что преподавателю приходится работать с различными типами переводческих личностей студентов в рамках одной учебной группы.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, обучение письменному переводу, переводческая личность

Вопрос об индивидуализации образовательного процесса давно привлекает самое пристальное внимание исследователей (Л. С. Выготский, Г. Гарднер, И. Унт, А. В. Хуторской, М. А. Холодная, И. С. Якиманская, и др.). При всем многообразии точек зрения все авторы сходятся на том, что при использовании личностно-ориентированного подхода к обучению учащийся является главным действующим лицом образовательного процесса; что личностно-ориентированное обучение должно быть ориентировано на развитие учащихся с учетом их интеллектуальных, возрастных, физиологических и психологических особенностей; а также что личностно-ориентированное обучение невозможно без наличия/развития и поддержания внутренней мотивации учащихся.

Несмотря на огромное количество теоретических работ и практических методических разработок принципы личностно-ориентированного образования очень сложно реализуются на практике по целому ряду причин, основными из которых являются большая

трудоемкость индивидуализации обучения и нежелание (или неспособность) преподавателей выстраивать субъектно-субъектные отношения с учащимися. И даже в том случае если удается преодолеть эти проблемы, остается вопрос о выборе конкретных факторов, которые позволят максимально эффективно спроектировать индивидуальную образовательную траекторию для каждого учащегося и в полной мере реализовать принципы личностно-ориентированного обучения без ущерба для всей группы и без ущемления профессиональных интересов и личностных особенностей самого преподавателя. В данной статье внимание будет сосредоточено на одном из таких факторов — типах переводческой личности студента, которая рассматривается не как одна из целей обучения переводу, а как одна из отправных точек этого процесса.

На формирование «переводческой личности» студента, прежде всего, оказывает влияние его понимание того, что представляет собой перевод, и какие требования к нему предъявляются. В настоящее время все большую популярность приобретает метод обучения, при котором условия обучения максимально приближены к условиям работы профессиональных переводчиков. Таким образом, преподаватель (который в процессе обучения обычно исполняет роль «заказчика» перевода) предъявляет к студентам практически те же требования, что работодатель предъявляет к переводчику. В большинстве случаев эти требования сводятся к следующему: перевод должен быть адекватным, соответствовать требованиям заказчика, а также нормам и правилам языка перевода. При этом под адекватным переводом понимается точный и полный перевод, который воспринимается носителем языка перевода так же, как оригинал воспринимается носителем языка оригинала.

Согласно общепринятому мнению именно конечная адаптация текста перевода с учетом норм языка перевода вызывает наибольшие трудности в процессе обучения, поскольку на начальном этапе обучения у студентов практически полностью отсутствует понятие об этом этапе работы переводчика. А проблемы с формированием и закреплением у студентов соответствующего навыка могут сохраняться вплоть до окончания обучения. Это приводит к появлению в студенческих переводах огромного количества буквализмов. Суть этой ошибки заключается в стремлении переводить пословно, членить исходный текст на отдельные слова, находить этим единицам соответствия на языке перевода и составлять из этих соответствий переводной текст. Таким образом, считается, что на начальном этапе основной задачей преподавателя является «отучить» студентов переводить буквально. Однако практика показывает, что стремление переводить буквально и понимание процесса перевода как последовательной механической подстановки языковых единиц встречается отнюдь не у всех студентов.

Анализ письменных переводов студентов показывает, что на самом начальном этапе обучения (т.е. еще до того, как преподаватель знакомит учащихся с критериями качества перевода) большинство учащихся действительно ориентируются на сохранение форм языка оригинала и считают это основным требованием к переводу. Они следуют принципу «чем точнее, тем лучше» (при этом главная проблема заключается в том, что для самого понятия «точность» у студентов нет никакого определения). Однако, наряду с этим, в любой группе встречается определенный процент студентов, которые переводят, опираясь на совершенно иные установки. Часть из них составляют учащиеся, которые интуитивно понимают, что перевод должен звучать естественно для его адекватного восприятия читателем. В результате они сознательно «отталкиваются» от буквального перевода, но, к сожалению, в результате слишком часто отходят от оригинала и создают неоправданно свободные переводы. И, наконец, третья группа — это те, кто уже на начальном этапе обучения обладают определенными переводческими навыками и могут вполне адекватно переводить тексты среднего уровня сложности. Обычно это студенты, которые хорошо владеют родным и иностранным языками, эрудированны, внимательны, дисциплинированны и обладают развитой памятью.

Таким образом, в каждой группе обязательно присутствуют три типа студентов, которые мы условно можем обозначить следующим образом: I тип — «Буквалист»; II тип — «Фантазер»; и III тип — «Самородок». Для того, чтобы определить численное соотношение этих трех типов, нами было проведено исследование в нескольких группах студентов, при этом общее число испытуемых составило 65 человек. Нами были получены следующие результаты: на 65 студентов приходится 40 студентов I типа, 10 студентов II типа, и 15 студентов III типа. Иными словами, в среднем в любой группе студентов на каждые 4 «Буквалиста» приходится 1 «Фантазер» и на каждые 8 «Буквалистов» — 3 «Самородка». На начальном этапе обучения при выполнении аудиторных и домашних заданий каждый из студентов, в зависимости от своего типа, устойчиво и последовательно продуцирует определенный тип перевода. Эти типы соответствуют классификации, предложенной М. Ларсон в ее работе, посвященной семантическому переводу [Ларсон, 1993, с. 13]:

1. буквальный (дословный) перевод — перевод, ориентированный на сохранение формы исходного языка;
2. неоправданно свободный перевод — перевод, в который включена дополнительная информация, отсутствующая в исходном тексте, который изменяет смысл оригинала, искажает факты;
3. идиоматический перевод — перевод, ориентированный на сохранение смысла и выражающий этот смысл наиболее естественно на языке перевода.

Для большей наглядности рассмотрим в качестве примера перевод предложения из текста, над которым работала группа студентов-юристов, и который был посвящен проблеме заключения добрачных договоров. Само предложение звучало следующим образом: «*Frankly, marriage contracts entered into for love should probably be declared instantly voidable on the grounds that the parties lack mental capacity — who can possibly argue that someone in the clutches of a grand passion is in full possession of his/her mental faculties?*» Переводы студентов, относящихся к I типу, были практически идентичны, с минимальной степенью вариативности, и звучали следующим образом: «*Откровенно, брачные контракты, заключаемые по любви, должны, возможно, быть сейчас же объявлены оспоримыми, на основании, что сторонам не хватает умственных способностей — кто может поспорить, что кто-то во власти великой страсти полностью обладает его/ее умственными способностями*». Стоит отметить, что данный перевод, разумеется, являлся модифицированным буквальным переводом, кроме того, смысл исходного высказывания был передан достаточно полно, и присутствующие в переводе буквализмы, в целом, не препятствовали восприятию смысла.

Сравним этот перевод с тем, что был выполнен одним из студентов II типа: «*Честно говоря, брак, заключенный по любви, следует сейчас же признать недействительным на том основании, что стороны не способны адекватно оценивать свои действия — кто будет спорить, что в этот самый важный день в своей жизни человек полностью теряет контроль над собой*». Очевидно, что данный перевод, по сравнению с первым, в гораздо большей степени адаптирован для восприятия читателем, но не выдерживает никакой критики с точки зрения смысловой адекватности (точности). Студент верно использовал идиоматический принцип при выполнении перевода, однако, неверно передал смысл таких выражений, как *marriage contracts, to be declared instantly voidable, parties lack mental capacity, to be in full possession of one's mental faculties, to be in clutches of a grand passion*. Последняя ошибка представляет наибольший интерес, поскольку ее практически невозможно объяснить без комментариев со стороны самого студента.

Как мы видим, переводы I и II типа всегда требуют тщательного анализа на предмет выявления, объяснения и исправления всех содержащихся в них ошибок. Переводы III типа, напротив, обычно практически не требуют комментариев или исправлений. В качестве примера приведем перевод, выполненный одной из студенток: «*Откровенно говоря, брачные договоры, заключенные влюбленными людьми, следовало бы незамедлительно признать оспоримыми, на том основании, что заключившие их стороны не могут считаться дееспособными — любой согласится с тем, что человек в порыве*

страсти теряет разум и умственные способности». Такой идиоматический перевод — это та «золотая середина», к которой должен стремиться любой будущий переводчик. Определить, какими средствами достигается столь ценное равновесие между «буквализмом» и «вольностью» — очень сложно, поскольку это подразумевает понимание причин и механизмов формирования переводческой личности студента, тогда как принципиальная возможность этого вызывает серьезные сомнения.

Тем не менее, очевидно, что присутствие в группе студентов, относящихся к разным типам, создает целый ряд проблем. Прежде всего, преподаватель вынужден неравномерно распределять время аудиторных занятий между учащимися, и уделять одним студентам гораздо больше внимания, чем другим. Результатом этого может стать резкое снижение мотивации со стороны студентов III типа и создание неблагоприятной атмосферы в группе. Единственный выход из этой ситуации заключается в том, чтобы более критично относиться к переводам сильных студентов. Кроме того, таким студентам можно отводить более активную роль в процессе обучения, давать им дополнительные задания, в том числе по подготовке учебных материалов и упражнений к ним, поиску информации и редактированию переводов остальных студентов. При этом важно, чтобы у остальных студентов не должно сложиться впечатления, что переводы студентов III типа являются «истиной в последней инстанции», т.к. это может помешать развитию у них навыка критического анализа.

Существует еще одна, гораздо более серьезная проблема: наличие в группах обучения письменному переводу учащихся разного типа существенно влияет на содержание обучения и выбор принципов и методов обучения. Тип переводческой личности, как и тип межполушарной асимметрии, определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления и эмоциональную сферу учащегося. К студентам разного типа нельзя предъявлять одинаковые требования, в процессе их обучения должны преобладать задания определенного типа, основанные на противоположных принципах. При этом крайне важно не только разработать упражнения, предназначенные для студентов разного типа, но и определить их оптимальное соотношение в процессе обучения. Фактически, обучение студентов-«буквалистов» должно заключаться в том, чтобы расширить его диапазон вариативности, сохранив при этом установку на точную передачу смысла, бережное отношение к оригиналу и поиск единственного оптимального соответствия. Напротив, при обучении студентов-«фантазеров» важно добиться у них понимания того, что зачастую для точной передачи смысла совсем не обязательно жертвовать формой, сохранив у них при этом способность воспринимать множество связей и вариантов в многозначном контексте, а также

способность создавать идиоматически адекватный текст перевода, подготовленный для восприятия читателем. Наконец, основная цель обучения «самородков» заключается в том, чтобы максимально развить и усовершенствовать уже имеющиеся у них навыки и сохранить мотивацию. Только такой личностно ориентированный подход в обучении письменному переводу будет соответствовать конкретным нуждам учащихся и позволит добиться высоких результатов.

Список литературы:

1. Ларсон М. Смысловой перевод. Руководство по теории межъязыковой эквивалентности и ее практическому применению. СПб., 1993. 455 с.

Сведения об авторе: Анастасия Валерьевна Ананьина, ст. преп., Петрозаводский государственный университет, e-mail: a_ananyina@mail.ru

IMPLEMENTING A STUDENT-ORIENTED APPROACH TO TRANSLATION TEACHING

Anastasia V. Ananyina

Senior lecturer, Petrozavodsk State University, e-mail: a_ananyina@mail.ru

Abstract

The paper deals with the author's practical experience of applying student-oriented approach to teaching translation for specific purposes to non-linguistic students. The aim of the author is to show that the teacher's choice of general teaching strategy and specific teaching techniques should take into consideration each student's individual professional (translation) personality development path, which is influenced both by objective external factors (i.e., learning environment) and student's subjective physiological, social and psychological characteristics, as well as their learning habits. The paper presents the results of the 6-year observation over the students of the Law and History Departments of Petrozavodsk State University, which provided the basis for a working typology of translator's personalities. The author also offers some solutions to the problems resulting from a situation when students with different types of translator's personality study together as one group.

Key words: student-oriented learning, translation teaching, translator's personality

References

1. Larson M. Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence. University Press of America, 1984. 537 p.

Технология интеграции Case Study в преподавании аспекта «пресса» студентам-лингвистам старших курсов

Т. И. Ашурбекова
Дагестанский государственный университет

Аннотация
В работе описывается кластерный подход к преподаванию аспекта «пресса» на старших курсах, при котором обучающимся предлагается подборка публикаций, аудиозаписи, видео, произведения искусства по профессионально значимой проблеме. Последовательность работы над материалами строится по принципу нарастающего движения к раскрытию сути проблемы и возможных путей ее решения. В языковом плане акцент делается на наращивании словарного запаса и развитии речевых умений студентов. Кульминация работы — разбор конкретной ситуации. Исследовательская, эвристическая, коммуникативно-диалоговая, дискуссионная деятельность обучающихся завершается рефлексией и подготовкой итогового мультимедийного продукта. При использовании предлагаемого подхода отмечается повышение творческой активности обучающихся, активизация их познавательной деятельности и, как следствие, рост уровня сформированности необходимых компетенций. Приводится пример реализации такого подхода на примере темы «буллинг».

Ключевые слова: кластерный подход, пресса, case study, коммуникативная компетенция

Целью проводимой работы является разработка кластерного подхода с использованием case study в преподавании аспекта «пресса» студентам-лингвистам. Необходимость предложения новых подходов в преподавании данного аспекта обусловлена недостаточной эффективностью практики, когда обучение строится на материале содержательно не связанных публикаций. Даже при условии адекватной организации работы над содержанием статьи, ее лексической составляющей, предложения аудио- и видеоматериалов, не всегда формируются фоновые знания для глубокого понимания содержания статьи, не в полной мере закрепляется лексический материал, реализуются воспитательные и развивающие цели обучения. Не всегда спасает положение и использование таких инновационных форм обучения, как разбор конкретной ситуации (case study), дискуссия, ролевая игра: при недостаточном содержательном охвате проблемы результатом является довольно поверхностное обсуждение вопро-

са, а новая лексика часто заменяется ранее усвоенными синонимами и перифразами.

В этой связи предлагается кластерный подход к преподаванию прессы. Суть его состоит в том, что студенты работают с комплексом материалов по определенной актуальной тематике, состоящем из нескольких статей на иностранном и русском языке, публикаций с различных веб-сайтов, аудиозаписи, видео, произведения искусства. Организуется разбор конкретной ситуации, при котором актуализируются как умения студентов решать определенную профессиональную задачу, так и владение языковым материалом. Группа создает мультимедийный продукт, который публикуется в интернете. Работа над тематическим блоком (кластером) завершается рефлексией.

Здесь следует подчеркнуть, что обращение к формату case study весьма актуально в контексте современного профессионального образования в силу его ориентации на формирование профессиональной компетентности, развитие способностей личности к обучению и смене парадигмы мышления, развитие системы ценностей студентов [Долгоруков]. Дидактическая ценность case study в лингвистическом образовании определяется, на наш взгляд, тем, что данный формат органично интегрирует дискуссию, мозговой штурм, экспресс-анализ информации, ролевую игру — иными словами, способствует созданию условий для развития умений спонтанной речи. Case study достаточно широко применяется в обучении иностранному языку для специальных целей, однако при подготовке лингвистов используется мало.

Приведем пример реализации кластерного подхода с использованием case study на материале темы «Буллинг». Разговор о буллинге был увязан с контекстом обучения студентов четвертого курса, в частности, с их возвращением с педагогической практики. В ходе «речевой зарядки» разговор зашел о проблемах, с которыми студенты столкнулись в школе, в том числе о буллинге. На вопрос чем опасен буллинг были даны довольно односложные ответы. Группа ответила согласием на предложение подробнее обсудить это явление.

Для начала группе была предложена статья *Bullied teen overcomes homecoming prank* (CNN), в которой речь шла о встрече выпускников одной из американских школ, где планировался обидный розыгрыш над девушкой, подвергавшейся буллингу во время учебы. Акцент при обсуждении был сделан на роли общественности в преодолении буллинговой ситуации. В языковом плане основное внимание было сосредоточено на употреблении слова bully и его производных, фразовых глаголов, идиом.

Целью работы над следующей статьей — «*Что такое буллинг и как с ним бороться*» (И. С. Кон) — являлось всестороннее знакомство с явлением буллинга. Эта довольно объемная статья дала студентам

всю необходимую информацию для дальнейшего квалифицированного обсуждения проблемы. В языковом плане акцент делался на употреблении ключевой лексики по теме.

Для создания соответствующего эмоционального настроя и знакомства с мировой практикой борьбы с буллингом студентам была предложена видео-история американской девочки Abby Johnson, для которой преследования со стороны одноклассниц закончились суицидом, а также публикация с сайта www.pacer.org *Bullying and harassment of students with disabilities*, основное внимание в которой было сосредоточено на том, как буллинг влияет на учебу и мироощущение «жертв», на рекомендациях педагогам, родителям, окружающим и самим преследуемым детям. Богатый лексический материал статьи был закреплен с помощью специально разработанных заданий. Для более глубокого осмысления содержания статья подверглась диалогизации (ситуация обмена опытом между американскими и российскими педагогами).

Следующий шаг — работа с аудиозаписью интервью основателя сайта www.bullying.org Билла Белси (Bill Belsey), в котором он высказывает несколько новых интересных мыслей о борьбе с буллингом. Поскольку интервью довольно продолжительное (более 15 минут) и было взято по телефону, студенты работали с ним дома. Соответствующая ссылка на ресурс из медиахранилища SoundCloud была дана на образовательном блоге преподавателя.

Заданием, непосредственно предварявшим case study, стала поисковая работа студентов на специализированных сайтах. Предметом поиска и последующего обсуждения стали оригинальные предложения по борьбе с буллингом и рассказы конкретных людей, переживших буллинг (bullying stories).

Анализу реальной буллинговой ситуации, сложившейся в 10 классе одной из местных средних школ, было посвящено отдельное занятие. Вся предшествовавшая работа подготовила группу к погружению в ситуацию, которая была предъявлена в печатном виде (одна страница текста). Информантом для преподавателя, изложившего ситуацию, стал опытный учитель-предметник, в течение нескольких лет работавший в данном классе, хорошо знавший учеников и их родителей. Часть существенной информации была намеренно опущена — студенты должны были выяснить все обстоятельства, расспросив преподавателя. Кейс имел сюжетный характер, события описывались в перспективе от прошлого к настоящему. Перед студентами была поставлена задача провести рекомендательный анализ кейса с перспективой внедрения его результатов в жизнь.

Для поэтапного решения кейса — знакомства с ситуацией, выделения основной проблемы, мозгового штурма, анализа предложенных решений — группа разделилась на две команды, каждая из которых выработала свои рекомендации для учителей, родителей

и самих школьников. В языковом плане проведение case study имело своей целью выход на спонтанную речь. При этом учитывалось то, что большую ценность для обучения представляет сам процесс анализа ситуации и поиска решений, чем конечный продукт [Герасимов, Логинов, 2001, с. 41–42]. Это обстоятельство тем более важно в контексте изучения иностранного языка, где приоритетной целью является формирование именно коммуникативной компетенции, и задача преподавателя — создание для этого оптимальных условий.

Поскольку одним из предложений по борьбе с буллингом было обращение к искусству, в качестве заключительного домашнего задания было предложено написать эссе-размышление после просмотра мультипликационного фильма Гарри Бардина «Адажио».

На этапе рефлексии студенты разделились на три группы. Одной из них было предложено выступить в качестве «группы поддержки» кластерного подхода в преподавании аспекта «пресса», другая группа должна была высказать все аргументы «против», третья играла роль сомневающихся («да, но…»). В ходе обмена мнениями прозвучало предложение ознакомить других студентов с результатами работы группы, подготовив итоговую «антибуллинговую» презентацию.

В заключение отметим, что при использовании предлагаемого подхода отмечается повышение творческой активности обучающихся, активизация их познавательной деятельности и, как следствие, рост уровня сформированности необходимых компетенций.

Список литературы:

1. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. — Источник: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600
2. Герасимов А. М., Логинов И. П. Инновационный подход в построении обучения. — М.: Academia, 2001. — 63 с.

Сведения об авторе: Татьяна Ивановна Ашурбекова, к.ф.н. доцент Дагестанский государственный университет, e-mail: tiashu@mail.ru

INTEGRATING CASE STUDY INTO TEACHING THE LANGUAGE OF THE PRESS TO SENIOUR STUDENTS OF LINGUISTICS

Tatiana I. Ashurbekova

Associate Professor, Dagestan State University, e-mail: tiashu@mail.ru

Abstract

The paper describes a cluster-based approach to teaching the language of the press to senior students of linguistics. The approach suggests offering the students a selection of publications, audio and video materials, works of

art on a professionally important issue. The sequence of learning is based on working towards understanding the nature of the problem and offering its possible solutions. From the language viewpoint, emphasis is made upon building up vocabulary and the development of communicative skills. The culmination of the work is case study. The research, heuristic and interactive activities of students are completed with reflection and preparation of the final multimedia product. The suggested approach results in the growth of students' creative and cognitive activity and the improvement of their language skills. Cluster-based approach is illustrated by the topic "bullying".

Key words: cluster-based approach, the press, case study, communicative competence

References:

1. Dolgorukov A. M. Metod case-study kak sovremennaia tekhnologiia professional'no-orientirovannogo obucheniia. — Istochnik: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600
2. Gerasimov A. M., Loginov I. P. Innovatsionnyi podkhod v postroenii obucheniia. — M.: Academia, 2001. — 63 s.

Мультимедийный потенциал художественного текста как дидактический ресурс современного лингвистического образования

Т. В. Гречушникова
Тверской государственный университет

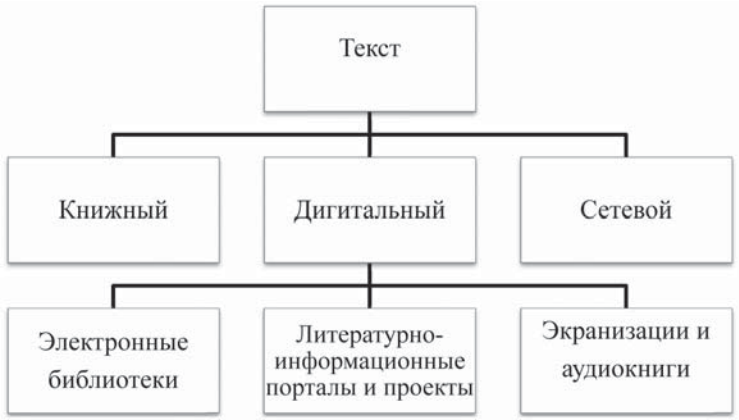
Аннотация
Изучение текстов традиционно лежит в основе лингвистического образования. Развитие информационных технологий обусловило не только «дигитализацию» литературы, но и создание текстов мультимедийной природы, дидактическое освоение которых сможет повысить мотивацию и эффективность интерактивного обучения в эпоху клипового сознания.

Ключевые слова: текст, дигитальный текст, мультимедиа, дидактический подход

Изучение художественных текстов традиционно является одной из основ гуманитарного образования; лингвистическая стезя в этом отношении не исключение. Большинством дидактических концепций

признается, что иноязычные проза, поэзия и драматургия представляют собой не только совершенный языковой материал, но и являются источником исторической, страноведческой и социально-политической информации [Dobstadt, Riedner 2011, с.5]. Вызов времени, однако, состоит в том, что количество часов, отводимых на изучение курсов литературы, в большинстве образовательных программ неумолимо сокращается. Ситуация усугубляется и менталитетом современных «скринейджеров», в массе своей не знакомых (во всяком случае, глубоко) с книжной культурой. Факт этот вызывает справедливое сожаление; но бесконечно сетовать на поколение, для которого электронная среда стала средой обитания, представляется, все же, непродуктивным. Знание иностранных языков и умение ориентироваться в мультимедийном пространстве давно стало неотъемлемым компонентом успешной профессиональной и личностной самореализации — в том числе, и для преподавателя. Применение в высшем образовании электронных ресурсов позволяет интенсифицировать учебный процесс и снимает напряжение дилемм последних лет «Print vs Digital», «книга vs интернет» и т.д.

Однако оговоримся: благодаря стремительному развитию информационных технологий и электронной среды, спектр данных ресурсов оказывается очень широким. При этом в определениях создаваемых текстов все еще наблюдается терминологический плюрализм, смешивающий понятия «электронный», «дигитальный», «мультимедийный», «кибер-» и «гипертекст», не говоря уже об определениях художественного продукта, размещаемого в Интернете. Наша попытка некоторой систематизации определений и видов современного (мультимедийного) текста и выделения в нем традиционно книжного, дигитального и сетевого, отражена в схеме ниже.



Под дигитальным текстом мы понимаем все вариации и форматы электронных аналогов книжной продукции (электронные библиотеки, издательские порталы, авторские сайты, подкасты и блоги, читательские форумы, сайты литературно-критических объединений и творческих мастерских и т.д.) или (в случае с экранизациями произведений или аудиокнигами) произведения, созданные на основе книжного текста. Практически любой из упомянутых текстов (включая фонограммы аудиокниг и сценарии фильмов) может быть воспроизведен на бумажном носителе. Сетевой же текст онтологически бытует только в электронной среде; адекватный перенос его на бумагу невозможен.

Интересно, что современное языкознание наделяет практически все упомянутые виды текста характеристикой мультимедийности. Еще несколько лет назад подобное казалось неприменимым к традиционному книжному формату. Современная же теория медиафрагментов [Челикова, 2004] позволяет говорить об использовании медийных вставок даже в классических произведениях, а определение креолизованного текста распространяется и на авторские рукописные зарисовки Пушкина или Достоевского [Валгина 2003 и др.]. Сегодня нередки случаи намеренной имитации мультимедиа в книжном формате: так, в современной немецкой литературе этим приемом пользуется Беньямин фон Штукрад-Баррэ, в текстах которого вместо описаний мы находим фото-коллажи из газет, схемы и параграфику. В русскоязычной литературе последних лет примером виртуозного слияния медиафрагментов и текста служит цикл повестей Б. Акунина «Смерь на брудершафт»: «Роман-кино», призванный совместить литературный текст и визуальность кинематографа. Подобные писательские техники требуют виртуозного владения стилем.

В распоряжении же авторов дигитальных и сетевых текстов непосредственно оказывается весь спектр современных технологий: цвет, анимация, видео, (авторское) иллюстрирование, рукописи, музыкальные и шумовые фонограммы, авторский голос и др. Отдельного упоминания заслуживают гиперссылки, имеющие в подобных текстах не информационно-прагматическое (переход от одного теста к другому), а эмоционально-художественное назначение (ссылки на иллюстрации и / или прочие ассоциативно связанные с текстом ресурсы). Принципиально важно, что весь этот арсенал используется как в авторских, так и коллективных художественных проектах и литературных мастерских (www.p0es1s.net, Liter@tur и Futuristischer Leses@lon на www.netlit.de, www.lyrikline.org, www.netzliteratur.net, www.mediensprache.net, www.pom-lit.de/lyrikzeitung, и др.). На сегодня очевидно, что мультимедийные технологии породили новую форму существования художественного текста — сетературу, «новый вид творчества, корнями погруженный в литературу,

но использующий новые технологии, которые без сети попросту невозможны» [Рябов http].

На первый взгляд, вышеназванное не имеет точек пересечения с классической дидактикой. Но эпоха клипового сознания диктует свои законы восприятия. Оно становится комплексным, способным одновременно декодировать несколько «посланий», например, текст, изображение и звук (неслучайным в этой связи оказывается, например, очередное повышение интереса к дидактическому потенциалу комиксов). Игнорировать эту особенность становится уже нецелесообразным.

Немецкоязычная дидактика все чаще обращается к ресурсам аудиокниг: предполагается, что современный путь к литературе будет пролегать не от книги к кассете или компакт-диску, а от компакт-диска к книге [Giersberg http]. И литература и образование от этого не от этого не проиграют: «Многие молодые люди со слуха учатся лучше, чем читая. И если это на пользу учебе, то нет оснований отнимать у них излюбленную форму познания <…> Аудиокнига возвращает нам часть культуры» [Zähringer http] (перевод мой. — *Т. Г.*). С актерскими версиями успешно конкурируют авторские чтения, в том числе, и реконструкции прижизненных записей. Дигитальный камбэк для многих классических произведений становится путем из небытия, а для читателя — откровением: как материала, так и формы чтения вслух, недоданной когда-то занятыми родителями. Обе тенденции характерны как для немецкой, так и русской действительности. Методическое осмысление аудиокниг — сегодня открытая и мало разработанная тема в российских ВУЗах. Актуальность же этого ресурса трудно переоценить.

Еще большим «вызовом» методистам может стать работа с собственно сетевым текстом. Учитывая жанровую специфику материала (объем текста, стиль, языковой уровень и проч.), на наш взгляд, оптимальными могут стать экспериментальные поэтические тексты: в их пользу говорит обозримый объем, наличие материала разного языкового уровня, широкий спектр методических возможностей. Структурная обозримость и языковой минимализм позволяют тренировать лексику и грамматику; (пространственная) метафорика — анализировать текст, гиперструктура выводит нас на поиск интертекстуальных связей; налицо широкие возможности интерпретации, сотворчества и создания собственного продукта. Рассмотрим лишь два текста «lakomische Poeysieh» — «лакомичной поэвизии» Гюнтера Мельцера (http://www.melzer.de/ hypo/hypo.htm). Гиперссылка в тексте «Stille» (пример 1) ведет к иллюстрации, вызывающей ассоциации с замкнутостью, скрытностью, задумчивостью — интерпретация и комментарии предоставляются читателю. Стихотворение «nachgedacht» (пример 2) является интерактивной игрой, в которой

дальнейший ход событий определяет сам читатель, выбирая между «расстаться» и «примириться» с возможным обоснованием своего мнения.

И подобные примеры не единичны. Своего рода высшим пилотажем могла бы стать работа с сетевыми гипертекстами большего формата, с заложенной возможностью разночтения, такими, как, например, работа Ольги Лялиной «My boyfriend came back from the war. After dinner they left us alone» (http://www.teleportacia.org/war/war2.htm), где читатель, кликая визуальные образы, следует своим маршрутом, открывает новые окна, читает реплики и всякий раз творит новую художественную реальность и сюжет. Выстроить его и оформить в языковом плане потребует уже недюжинной компетенции.

При всей дискуссионности явления, темпы развития сетературы и ее жанровое разнообразие дают академическому сообществу серьезный повод не игнорировать новую практику создания и существования текста, а использовать технологический майнстрим для первичной мотивации, а затем — для развития языковых и общекультурных компетенций студентов.

Список литературы:

1. Валгина Н. С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 280 с.
2. Рябов, Г. Сете- или тура? // http://www.netslova.ru/ ryabov/setetura.html (8.02.2010)
3. Челикова А. В. Медиафрагменты в системе художественного текста // Германистика: Состояние и перспективы развития. Материалы международной конференции. — 24–25 мая 2004 года. — М., МГЛУ, 2005. — С. 203–209.
4. Dobstadt, Michael, Riedner, Renate. Fremdsprache Literatur // Fremdsprache Deutsch. — Heft 4. — 2011. — S. 5–14.
5. Giersberg, Dagmar. Poesie auf alle Kanälen — die neuen Medien tun der Lyrik gut // http://www.goethe.de/kue/lit/thm/idd/de3511110.htm (18 июля 2008)
6. Zähringer, Martin. Der HörGut! Verlag — Mit Lenz und Werther zurück zum gesprochenen Wort // http://www.goethe.de/wis/med/dos/hoe/ de3051396.htm (11.03.2009)

Сведения об авторе: Татьяна Викторовна Гречушникова, к. филол. н., доцент, кафедра немецкого языка Тверского государственного университета, e-mail: tatjanagretch@mail.ru

MULTIMEDIA POTENTIAL OF LITERARY TEXTS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE OF MODERN LINGUISTIC EDUCATION

Dr. Tatiana V. Grechoushnikova

Associate Professor at the chair of German, Twer State University (Twer, Russia), e-mail: tatjanagretch@mail.ru

Abstract
Text studying has always been at the core of linguistic education. The development of information technologies has led to the digitalization of literature and creation of multimedia texts, which call for the development of special didactic principles. This task is becoming increasingly relevant in the age of so-called clip consciousness — as motivation and as element of interactive and effective learning.

Key words: text, digital text, multimedia, didactical approach

References:

1. Walgina N. S. (2003). The theory of text. Moscow: Logos. 280 p.
2. Ryabov, G. Net- or ture? // http://www.netslova.ru/ryabov/setetura.html (8.02.2010)
3. Chelikova, A. V. (2005). Mediafragments in a system of art text. *German studies: Condition and Developing Perspectives. Proceedings of international conference 24–25.05.2004, Moscow State Linguistic University,* 203–209.
4. Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2011). Foreign Language Literature. *Fremdsprache Deutsch* (4), 5–14.
5. Giersberg, Dagmar. Poetry on the all channels — new media are good for the Lyric // http://www.goethe.de/kue/lit/thm/idd/de3511110.htm (18 июля 2008)
6. Zähringer, Martin. HörGut!— Edition — With Lenz and Werther back to the oral word // http://www.goethe.de/wis/med/dos/hoe/ de3051396.htm (11.03.2009)

К вопросу о принципах отбора и распределения учебного материала при интеграции очного и дистанционного обучения

И. О. Филиппова
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация
В статье рассматриваются вопросы о принципах распределения учебного материала при интеграции очной и дистанционной форм обучения. Результаты практической работы показали, что online целесообразно выполнять интерактивные упражнения на лексику, грамматику, чтение, письмо и слушание. Тогда на очных занятиях остается больше времени на совместное решение вопросов в ситуациях профессионально ориентированного речевого общения.

Ключевые слова: интеграция очной и дистанционной форм обучения; принципы отбора и распределения учебного материала

Разговор о принципах отбора и распределения учебного материала нужно начать с определения основных причин, ведущих к необходимости интеграции очной и дистанционной форм обучения английскому языку на факультете международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета.

Изменились 1) реалии жизнедеятельности в эпоху компьютерных технологий и 2) условия обучения английскому языку на факультете международных отношений СПбГУ.

Два года назад: а) было сокращено количество часов с четырех лет обучения до двух; б) произошла замена зачетов и экзаменов общеуниверситетским независимым входным и итоговым тестированием; в) увеличилось число студентов в языковых группах до 14–16 человек.

При этом, студенты, поступившие на первый курс с уровнем B2 (по результатам входного тестирования), должны за два года (360 часов) перейти на уровень C1. Их оценка в дипломе (3–5) будет зависеть от количества набранных на выходном тестировании баллов (всего 100).

Переход на уровень C1 может происходить достаточно медленно, поскольку:

1. учащиеся, достигшие уровня B2, считают, что они уже все могут сказать на изучаемом языке и у них ослабевает интерес к традиционным занятиям;
2. отсутствуют профессионально ориентированные учебники нового поколения по английскому языку со всем спектром необходимых для перехода на уровень C1 материалов;
3. умение понимать имплицитное значение сложных аутентичных текстов и идиоматических выражений требует знания не только языка, но и культуры его носителей во всем ее многообразии.

Следуя определению уровня знаний, которое дается центром лингводидактического тестирования СПбГУ, на уровне C1 студент «Может понять любые **объемные тексты с имплицитно представленной информацией**. Может **говорить спонтанно и быстро**, не испытывая каких-либо затруднений при подборе слов и выражений. Может **эффективно использовать язык для социальных, научных и профессиональных целей**. Может создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение по сложным вопросам, демонстрируя умение **правильно использовать различные модели организации текста и средства логической связи**» [Прохорова, Шевченко, 2009, с. 18][1].

Поэтому, при отборе учебных материалов, которые используются для подготовки студентов, необходимо учитывать следующие требования.

Тексты: аутентичные, объемные, хорошо структурированные; социальной, культурологической, научной и профессиональной тема-

1 Prohorova, Shevchenko (2009), p. 18

тики; с имплицитно представленной информацией; содержат четко выраженные композиционные модели и средства логической связи; со *сложными грамматическими формами*.

Лексика: социальная, профессиональная, научная; низкой частотности; идиоматические выражения; фразовые глаголы.

Аудио и видео материалы: от небольших к объемным, хорошо структурированные аутентичные репортажи СМИ, лекции на профессиональные, социальные, культурологические и научные темы; интервью и выступления политических и научных деятелей.

Упражнения: интерактивные online; на *средства общения*[1] и развитие навыков и умений по их использованию в *деятельности общения*[2]*;* ролевые игры в ситуациях профессионально ориентированного общения.

Для того, чтобы студенты могли получить высокий балл по итогам тестирования, им нужно соответствовать пятому уровню по шкале критериев оценивания третьего сертификационного уровня (С1) центра лингводидактического тестирования СПбГУ. Шкала содержит пять составляющих: 1) «беглость речи и содержательная адекватность»; 2) «грамматика (адекватность, правильность, разнообразие)»; 3) «лексика (адекватность, правильность, разнообразие)»; 4) «фонетическое оформления речи»; 5) «взаимодействие».

Приведем некоторые из них, чтобы наглядно показать какие умения и навыки должны быть у студентов в области говорения.

1. *Речь* студентов должна быть «развернутая, беглая, демонстрирующая уверенное владение языком. <…> Паузы возможны, но они связаны с обдумыванием содержания. <…> Успешно и свободно использует различные средства логической связи для построения связного и логичного высказывания».
2. *Грамматика*: «Уверенно использует широкий набор грамматических структур. Возможна передача оттенков смысла».
3. *Лексика*: «Уверенно использует словарь низкой частотности, идиоматические выражения, прием перефразирования. В зависимости от коммуникативной задачи варьирует стиль речи и передает оттенки смысла».
4. *Фонетическое оформление* речи: «Ритмико-мелодический рисунок речи, словесное ударение правильное. Может допускать отдельные незначительные ошибки».
5. *Взаимодействие*: «Успешно и свободно поддерживает взаимодействие, выполняя поставленную коммуникативную задачу —

---

1 фонетические, лексические, грамматические, стилистические, страноведческие, социокультурные, речеэтикетные, речекультурные, переводческие; [Щукин, 2012, с. 12] Shhukin (2012), p. 12

2 слушание, говорении, чтение, письмо, письменная речь, перевод, “думание” (по Зимней) [Щукин, 2012, с. 12] Shhukin (2012), p. 12

очередность, активность в управлении беседой, учет мнения собеседника в развитии беседы, восстановление беседы в случае коммуникативного сбоя. Не зависит от помощи собеседника» [Шкала критериев оценивания][1].

Интеграция очной и дистанционной форм способствует повышению эффективности обучения. Под *очным обучением* мы понимаем традиционную, дневную форму обучения студентов. Под *дистанционным обучением* — такую форму обучения, «при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [Полат, 2004, с. 17][2].

Одной из самых перспективных моделей интеграции очного и дистанционного обучения является модель, при которой «наиболее трудоемкие виды деятельности по формированию навыков, чтение текстов, письменные виды деятельности можно переносить на дистанционные формы, а в классе, в аудитории при непосредственном контакте с учителем и другими учащимися акцент делается на говорение (монологи, диалоги и полилоги)» [Полат, 2004, с. 302][3].

Современное программное обеспечение нового поколения позволяет не только создавать интерактивные упражнения и размещать их в интернете, но и постоянно контролировать работу студентов и отслеживать уровень и частотность их участия в работе online. Высокая доступность, концентрация и вариативность гипертекстового материала на сайте, большое количество интерактивных упражнений и разнообразных форм работы для студентов с разным уровнем знаний помогает прочно и качественно усваивать иностранный язык.

Опыт работы показал, что *в виртуальном классе* целесообразно выполнять упражнения на развитие навыков и умений по использованию всей системы средств общения изучаемого иностранного языка и практически всех компонентов деятельности общения, за исключением говорения. В таком случае, *на очном занятии* остается больше времени на проведение дискуссий, на ролевые игры, работу парами и в небольших группах при непосредственном контакте с учителем и студентами, моделировать реальное профессионально ориентированное общение.

При этом, очный урок целесообразно выстраивать так, чтобы студенты могли обмениваться информацией (коммуникативная со-

1 (C1) Evaluation Scale (2012), p. 1

2 Polat, Moiseeva, Buharkina (2004), p. 17.

3 Polat, Moiseeva, Buharkina (2004), p. 302.

ставляющая речевого общения), взаимодействуя между собой (интерактивная составляющая), познавая друг друга и устанавливая взаимопонимание (перцептивная составляющая) [Щукин, 2012, с. 15; Общеевропейские компетенции, с. 13][1].

Результаты первого выходного тестирования в конце прошлого учебного года подтвердили состоятельность выбранной нами модели интеграции очного и дистанционного обучения и правильность применяемых принципов отбора и распределения учебного материала.

Список литературы:

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. (русская версия). М.: Московский государственный лингвистический университет, 2003. 256 с.
2. Полат Е. С., Моисеева М. В., Бухаркина М. Ю. и др. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2004. 415 с.
3. Прохорова Е. Ф., Шевченко С. Э. Централизованная система независимого тестирования. Методическое пособие по работе с Общеевропейской шкалой иноязычной коммуникативной компетенции. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ (РИО), 2009. 56 с.
4. Шкала критериев оценивания. Раздел «Говорение». Третий сертификационный уровень (С1). Центр лингводидактического тестирования СПбГУ. 1 с.
5. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык, 2012. 783 с.

Сведения об авторе: Ирина Олеговна Филиппова, ст. преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: irina.filippova_@mail.ru

MATERIALS' DESIGN IN INTEGRATING IN-CLASS AND DISTANT LEARNING

Irina O. Filippova

Senior lecturer, St. Petersburg State University, e-mail: irina.filippova_@mail.ru

Abstract

The key to successful learning and teaching is finding the correct balance between in-class and distant learning. The results have proved that it is reasonable to do interactive exercises on reading, listening, use of English and writing online. The best type of activities in traditional classes is speaking in the form of peer collaboration.

Key words: in-class and distant learning; material's design

1 Shhukin (2012), p. 15; The Common European Framework … (2001), p. 13.

References:
1. Evaluation Scale (C1). Speaking. (2012). St. Petersburg: SPb. State University. *Centr lingvodidakticheskogo Nestirovanija*. 1 p.
2. Polat E. S., Moiseeva M. V., Buharkina M. J. (2004). Distant Learning; Theory and Practice. Moscow: *Akademija*, 415 p.
3. Prohorova E. F., Shevchenko S. J. Independent Testing Methodology. The Common European Framework; Communicative Competence. Operating instructions. (2009). St. Petersburg: *SPb. State University*. 56 p.
4. Shhukin A. N. (2012). Teaching of Communication in Russian as a Foreign Language. Moscow: *Russkij Jazyk*, 783 p.
5. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001). Council of Europe. 256 p.

Формирование фонетических навыков в процессе обучения английскому языку

А. А. Радюшкина
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Аннотация
В данной работе рассмотрены вопросы формирования фонетических навыков при обучении фонетике английского языка студентов языкового факультета.

Основополагающим моментом является прямая зависимость навыков речепорождения от навыков речевосприятия. Такие особенности английской речи, как более высокий естественный темп, большая по сравнению с русским языком спаянность слов, специфические модификациии звуков на стыке слов, редукция служебных частей речи, характерные особенности реализации словесного и фразового ударения обусловливают сильный акцент и затрудненное восприятие англоязычной речи.

В работе описываются сложности, возникающие при обучении артикуляции гласных и согласных в изоляции и в сочетаниях, при обучении ритмико-интонационному оформлению фразы. Решению обозначенных проблем способствует интегрированное обучение особенностям различных составляющих фонетической системы английского языка сегментного и супрасегментного уровней.

Ключевые слова: фонетические навыки, обучение фонетике, английский язык

Современное обучение иностранному языку, в т.ч. английскому, подразумевает формирование коммуникативной компетенции. Ее составные компоненты, в частности, речевая и языковая компетенции, соотносятся между собой как умения и навыки. Основополагающими языковыми навыками являются фонетические, представляющие собой «иноязычную фонетико-фонологическую компетенцию», являющуюся неотъемлемым компонентом вторичной языковой личности [Гончарова, 2006, с. 166].

Необходимо помнить о зависимости того, как мы слышим, от того, как мы говорим [Gilbert, 1984, p.3]. На начальном этапе обучения студенты часто говорят, что не ощущают положение органов речи, что обусловлено отсутствием навыка анализировать мышечную работу речевого аппарата. Поэтому обучение единицам сегментного уровня фонетической системы начинается с артикуляционных упражнений, целью которых является активизация мышечного тонуса различных органов речи.

Далее следует описание фонемных характеристик конкретного звука, особенности его артикуляции, реализация звука в изоляции и в фонемном окружении.

При произнесении согласных мышечное усилие концентрируется в месте образования преграды и легче осознается учащимися. Место артикуляции согласного можно точно определить как точку на системе координат, поэтому артикуляторный навык формируется достаточно быстро и закрепляется прочно.

Напротив, при обучении артикуляции гласных возникает больше трудностей, т.к. невозможно четко локализовать место образования гласного звука из-за отсутствия преграды и, следовательно, из-за рассредоточенного мышечного напряжения. Это удлиняет процесс «поиска» звука на «артикуляторной системе координат», при этом трудно измерить правильность положения артикуляторов, и преподавателю в ряде случаев приходится ориентироваться только на качество звучащего гласного.

Еще одна сложность усвоения артикуляции гласных звуков обусловлена тем, что часто положение речевых органов описывается относительно положения органов речи, необходимых для артикуляции других гласных. Например, ядро дифтонга [eɪ] сходно по артикуляции с монофтонгом [e], а его глайд — с монофтонгом [ɪ] [Практическая фонетика…, с. 109], что требует прочного навыка артикуляции обоих звуков, служащих ориентирами.

Работа с речевыми сегментами требует развития не только артикуляторных навыков, но и фонематического слуха — способности к анализу и синтезу речевых звуков, различению фонем языка [Жинкин, 1958]. Данной цели служат предъявляемые на слух пары или группы слов, отличающиеся друг от друга одним из уже освоенных звуков (например: [tɪn] — [ti:n] — [ten] — [tæn]; [θɪk] — [sɪk]; [feɪs] [feɪθ]).

Особого тренажа требуют случаи, демонстрирующие смыслоразличительную функцию фонем:

I need a pen. — I need a pan.

Her face is amasing. — Her faith is amasing.

He has two cards. — He has two carts.

Реализация консонантного звукостыка, предполагающего, например, потерю взрыва и пр., может вызвать на начальном этапе трудности, т.к. указанные ассимиляции встречаются в русском языке значительно реже, затрагивая, в основном, дентальные [т], [д] [Фонетика соврем…, сс. 95–96] (напр., тот том/ дом, дно, отмычка, для, тля). Также не все студенты могут выдержать смычку первого взрывного до стадии выдержки следующего согласного. В этом случае можно рекомендовать им артикулировать первый взрывной согласный молча, не озвучивая его.

Вокалический стык на границе слов предполагает плавность соединения финального и начального гласных без глоттальной смычки между ними. Слитность достигается за счет введения связующего консонантного элемента: [r] после слов, заканчивающихся на –r / –re, дающих звуки [ə], [ɪə], [eə], [ʊə], [ɔ:], [з:] ([ˈpʊər ˈæn]); [w] после слов, заканчивающихся на [u:], [aʊ], [əʊ] ([ˈgəʊw ˈɒn]); [j] после финальных гласных [i], [i:], [eɪ], [aɪ], [ɔɪ] ([ðij ˈɪn]) [Михальчук, 2010, сс. 29–31]. Тщательной тренировки требует тип связи посредством связующего [r]:

My brother is reading for an exam.

The TV presenter is speaking in a clear and soft voice.

Обучение единицам сегментного уровня проводится в единстве с единицами супрасегментного уровня. Так, сочетание двух звуков образует слог или слово, которое может быть завершенным высказыванием, что возможно при наложении на него интонационной модели. Данный факт позволяет ввести понятие тона и продемонстрировать его смыслоразличительные возможности. Например, бифонемное односложное предложение [gəʊ], произнесенное с высоким или низким нисходящим терминальным тоном, может звучать радостно [`gəʊ] или угрожающе [ˏgəʊ], соответственно.

Увеличение количества слов во фразе также определяет необходимость знакомства с особенностями ритмической организации английской речи. Сложность этого аспекта определяется тем, что обучить новому явлению, отсутствующему в родном языке, бывает легче, чем сходному.

Чтобы студенты лучше прочувствовали степень выделенности слогов, можно попросить их произнести фразу на русском языке с большим усилием на ударных слогах. Контраст привычной и повышенной выделенности позволит лучше закрепить мышечное и акустическое ощущение (*По'жалуйста, 'дай мне `руку. — По'ЖАлуйста, 'ДАЙ мне `РУку).*

Затем можно предложить студентам произнести английскую сходную по акцентной структуре фразу, ориентируясь на большую выделен-

ность, обусловленную большей громкостью, высотой голоса, полным качеством и длительностью гласного (напр., *ˈPLEASE, ˈGIVE me a ˋHAND.*

Другая сложность связана со временем реализации ритмогруппы — совокупности ударного и примыкающих к нему безударных слогов [Cruttenden, 2008, p. 265]. Чередование ударных и безударных слогов является регулярным, но не изохронным [Фонетика соврем…, с. 147–148].

Во фразе, содержащей ритмогруппы с одинаковым количеством слогов, легче выдержать ритм, чем во фразе с разноразмерными ритмогруппами, поэтому тренаж нужно начинать с предложений с равноразмерными ритмогруппами: *ˋGo. — ˈGo |ˋthere. — ˈGo | ˈthere | ˋnow. — ˈGo to | ˋPeter. — ˈGo to ˈSusan aˋgain.*

Таким образом, можно констатировать, что обучение фонетике английского языка является комплексным, направленным на интегративное освоение различных компонентов его фонетической системы процессом, в котором важную роль играют многократное предъявление изучаемого явления в разной форме, подача материала от «простого к сложному» и «параллельное» изучение и тренаж составляющих фонетической системы сегментного и супрасегментного уровней.

Список литературы:

1. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ.лингв. вузов и фак. / Е. А. Бурая, И. Е. Галочкина, Т. И. Шевченко. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 272 с.
2. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка): Автореф. Дис….канд.пед.наук: 13.00.08, Ставрополь, 2006. — 20 с.
3. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Изд-во Акад.пед.наук РСФСР, — 1958. — 370 с.
4. Михальчук В. А. Стратегическая важность обучения произносительной слитности в английском языке. // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник научных статей. Выпуск 12. — СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. — сс. 27–31.
5. Cruttenden A. An Introduction to the Pronunciation of English. Seventh edition. — London: Hoddler Education, 2008. — 359 p.
6. Gilbert J. Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in American English. — New York: Cambridge University Press, 1984. — 192 с.

Сведения об авторе: Анна Анатольевна Радюшкина, к. филол. наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: galeya-2001@yandex.ru

FOSTERING PHONETIC SKILLS IN TEFL

Dr. Anna A. Radyushkina

Associate Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, e-mail: galeya-2001@yandex.ru

Abstract

This work addresses questions of fostering phonetic skills when teaching Phonetics of English to students of the faculty of foreign languages.

Speech production and speech perception skills determine each other. Such characteristics of English as a higher speech rate, a tighter connection between words, specific modifications in chains of vowels and clusters of consonants, reduction of form words, peculiarities of word- and utterance stress realization determine a hard accent and make English speech perception more complicated for non-native speakers.

The article deals with difficulties arising in the process of teaching articulation of vowels and consonants in isolation and combinations, or rhythmic and prosodic features of an utterance. To solve these difficulties, it is essential to simultaneously teach peculiarities of various components of the phonetic system of English of both segmental and suprasegmental levels.

Key words: Phonetic skills, teaching phonetics, the English language

References:

1. Buraya E. A., Galochkina I. E., Shevchenko T. I. (2006) Phonetics of Modern English. A Theoretical Course: textbook for students of linguistic faculties. Moscow, 272 p.
2. Goncharova N. L. (2006) Fostering English language students' phonetic-phonological competence. Dissertation abstract…Stavropol, 20 p.
3. Zhinkin N. I. (1958) Mechanisms of Speech. Moscow, 370 p.
4. Mikhalchuk V. A. (2010) The Strategic Importance of Teaching Smooth English Speech // Problemy philologuii I metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: Sbornik nauchnyh statej. Vypusk 12. — St. Petersburg, pp. 27–31
5. Cruttenden A. (2008) An Introduction to the Pronunciation of English. Seventh edition. — London: Hoddler Education, 359p.
6. Gilbert J. (1984) Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in American English. — New York: Cambridge University Press, 192 p.

Инновации в преподавании английского языка

О. Ф. Стрельникова
МГИМО (У) МИД России

Аннотация

Статья «Инновации в преподавании иностранного языка» посвящена вопросу использования современных технологий в преподавании английского языка. В статье ставится вопрос о необходимости использования современных программ, таких как Moodle, Facebook,

Instagram, Skype и личного сайта преподавателя в обучении английскому языку, а также приводятся конкретные примеры их использования. Автор утверждает, что, несмотря на необходимость использования новых технологий в преподавании и преимущества такого использования, не следует переоценивать важность и эффективность инноваций.

Ключевые слова: инновации, методика преподавания, английский язык

Macmillan dictionary defines «innovation» as «a new idea, method, piece of equipment or the invention or use of new ideas, methods, equipment etc» [1]. Though some teachers insist that new methods of teaching are supposed to help us to be better teachers I doubt that we need new methods of teaching at all.

The latest James Bond movie («Skyfall») shows that the cutting edge technology the Mi-6 agent was using to save the world was «the latest thing from Q branch; called a radio!» [2]. There was also a gun but it made little difference. James Bond is believed to always get the best cars, girls and gadgets, and this time Hollywood movie makers must have realised the new trend towards simplicity that we need to reassess.

I believe there is nothing more precious than simple things that do work when we need them most. The programmes I have used in teaching so far made me think that tried-and-true recipes sometimes work most effectively, and English teachers just need to create a suitable environment for their students and offer them a variety of tasks to make English classes interesting and informative, encourage independent thinking and collaboration. It is also important to teach people by letting them do something themselves. This way they are more likely to remember what they are taught and they see how this knowledge can be applied in real life. Programmes like Moodle (acronym for «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment») are a good example of such an environment. «Moodle is a free software e-learning programme which enables users to create online courses with a focus on interaction and collaborative construction of content» [3]. Some features of Moodle are: assignment submission, discussion forum, files download, grading, instant messages, online quiz-es etc.

In my view, Moodle is just another way of creating a teacher's webpage and it is just a little bit too complex to deal with on a day-to-day basis, so I suggest creating a teacher's website instead. It enables an English teacher to post important information and extra materials online. A webpage like this can also be considered an example of 'edutainment' (education plus entertainment). It should be noted that creating a webpage is not very hard and the most difficult part of it is to maintain the site and spend enough time on it to make it interesting and informative.

Some other well-known tools like Facebook, Instagram or Twitter can be used as platforms for content-sharing and, consequently, teaching online. Facebook can be used for education projects like English drama clubs, where all the necessary information relating to the project is posted online. The subscribers to this page do not only get instant updates about the project but are also invited to contribute to it. Facebook can also be used for assignments where students are offered a few pictures the teacher allegedly would like to post on Facebook or Instagram and are asked to find appropriate names/hash tags for them. In this way students learn that their own picture should be called 'me' and the -ing form is the thing to use when it comes to describing what they are doing in a picture. Teaching students to write tweets properly is another challenge English teachers might face in the near future. Such assignments might encourage communication outside the classroom.

Finally, there are some webinar platforms that make it possible to arrange online conferences or make conference calls. Webinars can be quite helpful when a teacher needs to arrange an extra class for their students but I suggest making it even simpler by using Skype. It often happens that at webinars some participants do not have a web camera or their microphone does not work, so they cannot take an active part in the discussion. It should be noted that working via Skype in small groups can be quite effective and Skype is a programme distributed free of charge, whereas using webinar platforms is not.

All in all, there are quite many new technologies which might make English classes more interesting and effective but I suggest we should reassess simplicity. I believe what English teachers need in the classroom is not magic but some simple things that do work when they need them most.

Список литературы:

1. http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/innovation
2. http://en.wikiquote.org/wiki/Skyfall
3. http://en.wikipedia.org/wiki/Moodle

Сведения об авторе: Ольга Федоровна Стрельникова, МГИМО (У) МИД России, e-mail: strelnikova.olgastrelnikova@gmail.com

INNOVATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Olga F. Strelnikova

Lecturer, MGIMO-University, Moscow, Russia,
e-mail: strelnikova.olgastrelnikova@gmail.com

Abstract

The article «Innovation in Teaching a Foreign Language» is devoted to the use of modern technologies in teaching English. The article questions

the necessity of using up-to-date programmes, such as Moodle, Facebook, Instagram, Skype and a teacher's personal site in teaching English. The author gives concrete examples of using these programmes and explains that though using them might give English teachers certain advantages, the effectiveness of these new technologies should not be exaggerated.

Key words: innovation, new technology, e-learning, English, teaching

References:

1. http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/innovation
2. http://en.wikiquote.org/wiki/Skyfall
3. http://en.wikipedia.org/wiki/Moodle

Алгоритм функционирования процесса обучения как системы управления

Н. А. Бурмакина
Красноярский государственный
педагогический университет им. В. П. Астафьева

А. Т. Попова
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

Аннотация

В статье рассматривается модульность обучающей системы. В качестве обязательного утверждён модуль педагогической диагностики. Выделены 6 этапов системы обучения, которые создают цикличность алгоритма. В описании алгоритма системы обучения авторами утверждается необходимость адаптации. Под адаптацией системы управления понимается следующее: процесс приспособления системы управления к различным свойствам объекта управления и окружающий среды. Адаптация системы управления выступает в роли специфической обратной связи, существенно улучшающей процесс управления сложным объектом. Процесс адаптации системы управления имеет иерархическую структуру, он имеет несколько уровней, соответствующих различным этапам управления. Авторы учитывают, что адаптация реализуется на 4-х основных уровнях: 1) адаптация модели объекта управления; 2) адаптация объекта управления; 3) адаптация ресурсов (временных, материальных, финансовых и пр.), которыми располагает система управления; 4) адаптация целей управления.

Ключевые слова: кибернетический подход, уровень обученности личности, педагогическая диагностика, адаптация ученика как объекта управления, эффективность системы обучения

Процесс обучения как специально организованная деятельность входит в состав кибернетических явлений и его с полным правом можно считать процессом управления сложными объектами. Основные идеи современной кибернетики [Егоров, 2003; Кудрявцев, 2007; Нейман, 2010; Рос, 2009] применимы к анализу процесса обучения. Взаимоотношения учителя и ученика естественно интерпретируются как отношение управляющего устройства и объекта управления [Якушевич, 2013]. В процессе обучения учитель часто является не только исполнителем алгоритма управления, но и его конструктором, поэтому роль учителя как управляющего устройства сильно возрастает по сравнению с техническими системами управления. Учитель всегда реализует некоторый алгоритм управления (обучения), хотя такой алгоритм и не всегда явно сформулирован. Источником целей обучения (субъектом управления) может являться общество в целом, ограниченный круг людей, учитель или даже сам ученик, например, при самообучении.

Основной эффект от кибернетического подхода к сущности обучения состоит в том, что, рассматривая обучение как процесс управления, мы получаем возможность использовать при организации обучения (особенно автоматизированного) основные идеи современной кибернетики, что может существенным образом повлиять на эффективность обучения. Например, одна из основных идей кибернетики — адаптация системы управления — позволяет все время компенсировать отсутствие полной информации об объекте управления (ученике). Таким образом, появляется реальная необходимость и возможность в ходе учебного процесса все время оптимизировать алгоритм обучения, каждый раз подстраивая его под изменяющееся состояние обучаемого.

Всякая обучающая система функционирует конечный промежуток времени. Длительность процесса обучения определяется либо моментом достижения целей, либо волевым решением о прекращении дальнейшего обучения. Если работу системы обучения рассматривать с позиций кибернетики, то можно сформулировать оптимальную последовательность строго определенных действий, приводящую к достижению целей обучения. Появляется возможность конструирования формализованного алгоритма функционирования системы обучения.

Наш подход к анализу сущности процесса обучения [Якушевич, 2013] состоит в том, чтобы максимально использовать идеи кибернетики, так как утверждается, что всякое обучение есть управление. В данной статье из всех аспектов автоматизированных систем обучения рассматривается только проблема автоматизации процесса педагогической диагностики, поэтому в дальнейшем изложении мы

несколько упростим полный кибернетический алгоритм функционирования системы обучения, оставив в нем только бесспорно необходимые элементы.

Цели обучения и ресурсы, которыми располагает система обучения, не являются собственно элементами системы обучения. Они фактически являются внешними факторами, к которым система обучения должна подстраиваться.

Для лучшего понимания алгоритма функционирования системы обучения сформулируем его в словесной форме, явно выделив основные этапы.

1. Диагностика текущего уровня обученности. С помощью специальных диагностических процедур распознаётся уровень обученности ученика (уровень сформированности некоторого множества знаний и репродуктивных умений) в текущий момент времени. Перейти ко 2-му этапу.
2. Определение рассогласования между текущим и целевым состоянием ученика. Сравнить распознанный уровень обученности ученика с внешними целями обучения и определить степень рассогласования текущего и целевого состояний. Перейти к 3-му этапу.
3. Принятие решения о продолжении или окончании обучения. В зависимости от рассогласования уровня обученности ученика с целями обучения принять решение о выборе одной из следующих альтернатив:
   (а) если рассогласование между уровнем обученности ученика и целями обучения меньше приемлемого уровня (то есть цели обучения достигнуты), то закончить обучение;
   (б) если рассогласование между уровнем обученности ученика и целями обучения больше приемлемого уровня (то есть цели обучения не достигнуты), то перейти к 4-му этапу.
4. Адаптация (или построение) модели ученика. Учитывая степень рассогласования между текущим и целевым состояниями ученика на данном цикле обучения, адаптировать (скорректировать) модель ученика. Перейти к 5-му этапу.
5. Планирование очередного цикла обучения. Исходя из адаптированной модели ученика, учитывая ресурсы (временны**е**, материальные, финансовые и пр.) и цели обучения, синтезировать очередную порцию обучающего воздействия. В случае принятия решения о невозможности достижения целей при текущем режиме обучения необходимо адаптировать к данной ситуации имеющиеся в распоряжении ресурсы и/или цели обучения. Перейти к 6-му этапу.
6. Реализация очередного цикла обучения. Как можно более полно и точно реализовать синтезированное обучающее воздействие (реализовать спланированный очередной цикл обучения). Перейти к 1-му этапу.

Подчеркнем несколько важнейших особенностей предложенного алгоритма функционирования системы обучения:

1. Выраженная цикличность алгоритма. Отдельные этапы обучения много раз повторяются, но каждый раз с разными состояниями ученика и, возможно, с разными внешними условиями. Такое повторение обучающих воздействий совершенно естественно, оно наблюдается во всех системах обучения.
2. Высокая степень модульности рассматриваемого алгоритма. По поводу смысла и значения выделенных модулей следует отметить особенности 4-го модуля: эффективность обучения требует наличия адекватной модели ученика, прежде всего в автоматизированных системах обучения. По этой причине особо выделен модуль адаптации (или построения заново) модели ученика, которая по существу является моделью процесса усвоения знаний и умений применительно к текущей обучающей информации.
3. Первый цикл обучения не содержит никакой модели ученика, поэтому она должна быть построена на основе информации, полученной об ученике на 1-м и 2-м этапах. Процесс адаптации модели объекта управления преимущественно находится в приоритетной категории в кибернетических системах, так как без этого нельзя надеяться на эффективное управление. Правда, в технических системах адаптация модели объекта управления производится не на каждом цикле управления, а значительно реже. Что же касается процесса обучения, то в силу исключительной сложности ученика как объекта управления мы настаиваем на обязательной корректировке модели ученика на каждом цикле обучения.
4. В приведенном алгоритме предусматривается возможность адаптации ресурсов и/или целей обучения. Однако в отличие от адаптации модели ученика адаптация ресурсов и/или целей обучения не является обязательной на каждом цикле обучения. В предложенный алгоритм обучения мы не включили адаптацию самого ученика как объекта управления. Адаптация объекта управления могла бы состоять, например, в беседе с его родителями или друзьями, то есть состоять в фактическом расширении границ объекта управления за счет среды. Это сделано потому, что мы ориентируемся исключительно на автоматизированные системы обучения, при разработке которых нецелесообразно включать подобные проблемы в категорию приоритетных.

Наличие в рассматриваемом алгоритме процесса адаптации подчеркивает его тесную связь с кибернетикой. В теории управления адаптация понимается как процесс приспособления системы управления к специфическим свойствам объекта и окружающей среды. Такой процесс совершенно необходим в обучении, так как ученик, очевидно, является сложным объектом управления. Адаптация ре-

сурсов и/или целей обучения может происходить только на этапе планирования очередного обучающего воздействия, так как именно на этом этапе решается вопрос о достижимости целей и достаточности ресурсов. Если, например, имеется серьезное сомнение в достижимости целей, то приходится увеличивать ресурсы или менять цели обучения на адекватные ситуации. Каждый из выделенных модулей по отдельности является только необходимым, но совершенно недостаточным для эффективного функционирования системы обучения. И только наличие всех перечисленных элементов вместе является оптимальным условием эффективности системы обучения.

Список литературы:

1. Егоров П. В., Лысенко Ю. Г. и др. Экономическая кибернетика: Донецк: ООО «Юго-Восток, ЛТД», 2003. 516 с.
2. Кудрявцев В. Б., Андреев А. Е., Гасанов Э. Э. Теория тестового распознавания. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2007. 320 с.
3. Нейман Дж. фон Теория самовоспроизводящихся автоматов: пер. с англ. М.: Мир, 2010. 384 с.
4. Росс Эшби У. Введение в кибернетику. М.: Либроком, 2009. 432 с.
5. Якушевич В. И., Бурмакина Н. А. Компьютерная педагогическая диагностика: Монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2013. 269 с.

Сведения об авторах:

Наталья Алексеевна Бурмакина, к.ф.н. Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, филологический факультет, кафедра общего языкознания, e-mail: nata-burmakina@yandex.ru

Аэлина Талгатовна Попова, аспирант, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, филологический факультет, кафедра русской словесности и межкультурной коммуникации, e-mail: hosts7@mail.ru

ALGORITHM OF FUNCTIONING OF THE PROCESS OF STUDYING AS A SYSTEM OF MANAGEMENT

Natalia A. Burmakina

PhD. Philology Science, Krasnoyarsk State Ped. Univ. V. P. Astafev's, Krasnoyarsk Russia

Aelina T. Popova

Post-graduate student, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Abstract

The article is shown the modularity of studying system. As the main type of this system the module of pedagogical diagnostics is proved. Six stages of studying system, which created algorithm`s cycle, were empha-

sized. Description of algorithm of studying system is discussing by authors during much time. Adaptation of management system concerning the process of adaptation of management system to different qualities of management object and an area, in which object is function. Adaptation of management system has a role of specify verse connection, that makes the process of management complex object better. Process of adaptation of management system has hierarchical structure, it has some levels, that matches different kind of management. Authors consider that adaptation realizes on the 4 main levels: 1) adaptation of model of management object (changing of model and/or its structure parameters); 2) adaptation of management object (changing of management object concerning the changing of borders, that split object and area); 3) adaptation of resources (temporal, material, financial etc.), which management system have; 4) adaptation of management goals (changing some needs of management subject).

Key words: cybernetic approach, level of personality`s proficiency, pedagogical diagnostics, adaptation of a pupil as an object of management, effectiveness of studying system.

References:

1. Egorov P. V., Lysenko J. G. and other (2003). Economic cybernetics. LLC «South-East, LTD», Donetsk.
2. Kudryavtsev V. B., Andreev A. E., Gasanov E. E. (2007). Theory Test recognition. FIZMATLIT, Moscow.
3. John von Neumann (2010). Theory of self-reproducing automata: per. from English. Mir, Moscow.
4. W. Ross Ashby (2009). Introduction to Cybernetics. Librokom, Moscow.
5. Yakushevich V. I., Burmakina N. A. (2013). Computer pedagogical diagnostics: Monograph. RIO KSPU, Krasnoyarsk.

Принципы устойчивого развития как инновационная основа непрерывного лингвокультурного образования специалиста медицинского профиля

В. И. Наролина
Курский государственный медицинский университет

Аннотация

В работе рассмотрены принципы *устойчивого развития общества: субъектность человека, образованность, толерантность,* функ-

циональная грамотность и их роль в модернизации лингвистического образования специалистов медицинских вузов России — международников, обучающих иностранных студентов на английском языке. Для формирования указанных качеств специалиста-международника был использован проблемно-культурологический подход, разработанный автором, основанный на культуроцентрической модели обучения специалиста медицинского/фармацевтического,социального профилей языку специальности в купе с обучением универсальным культурологическим и духовно-нравственным концептам, формирующим личность и расширяющим вокабуляр учащегося.

Результаты многолетнего обучения (1995–2013г.г.) специалистов преподаванию узкоспециальных медицинских, фармацевтических, социальных дисциплин иностранным студентам на английском языке, организованного на основе культуроцентрического подхода, показали эффективность не только развития умений преподавания конкретного специального предмета, но также формирование в нем «культуры достоинства» и межкультурной коммуникативной компетенции в ее полном объеме. Используемый в обучении специалиста медицинского/ фармацевтического/ социального профилей иностранному языку проблемно-культурологической подход является инновационным, поскольку формирует в нем качества, обозначенные стратегией устойчивого развития как необходимые для сохранения обществ на Земле и их эффективного взаимодействия,. Подход, основанный на принципах устойчивого развития способствует: личностному совершенствованию специалиста, формированию в нем психологической и лингвистической готовности участвовать в эффективном социокультурном, профессиональном (академическом, научном) общении с носителями разных культур на уровне, достойном для образованного гражданина России, усилению толерантности к проявлению «инаковости», значительному расширению коммуникационного пространства за счет усвоения и продуктивного владения профессиональным, социокультурным, социолингвистическим и межкультурным словарем общения, что проявляется в увеличении ситуаций общения, эффективных контактов с иностранными учащимися и намерений обсуждать с ними не только профессиональные, но и межкультурные темы.

Ключевые слова: принципы устойчивого развития, лингвистическое образование, инновация

В условиях смены общественной парадигмы большинство современных государств испытывает противоречия, возникновение которых обусловлено неравномерным взаимодействием политических, технологических, социально-психологических и информационных факторов, что отрицательно сказывается на системах образования.

Проблемы образования в современном обществе приобрели общемировое значение во всех странах мира и не случайно XXI век объявлен ЮНЕСКО «Веком образования». Одновременно с возрастанием роли образования в жизни общества, растет недовольство существующими традиционными системами образования, которые, как считается, не способны обеспечить формирование мировоззренческого развития членов общества, системы ценностных ориентаций, развить критическое мышление, способность оценивать явления окружающего мира с нравственных позиций.

Специалисты отмечают, что сегодняшнее образование в России не обеспечивает возможности вхождения человека в культуру, становлению духовного человека, не формируют «культуру достоинства» в нем [термин Выготского, 1999, Асмолова, 1996]. Кризисная ситуация в сфере высшего профессионального образования разворачивается на фоне трансформации общества в эколого-информационное и признается, что одним из проявлений кризиса образования является отход на второй план дисциплины и культа специалиста в условиях увлечения технологиями образовательной деятельности. Главной задачей образования сегодня является «вписывание» человека в новые мировоззренческие реалии, что является предметом пристального внимания представителей разных наук: фолософии, педагогики, лингвопедагогики, культурологии и других. Документ «Повестка дня на XXI век» [Рио-де-Жанейро, 1992] ориентирует на превращение концепции устойчивого развития общества в систему духовных и профессиональных установок человечества, на их приоритетность в сфере образования. *Принципы устойчивого развития*, такие как:

— *субъектность* человека, как деятеля, способного к самоопределению и саморазвитию;
— *образованность,* как способность быть адекватным динамической ситуации расширяющегося знания;
— *толерантность,* как принятие ценностей мира и человека, признание инакомыслия, осознание прав другого и границ своей свободы, умение договариваться и работать с другими;
— *функциональная грамотность,* как знание об окружающем мире и языке общения, обеспечивающие современному человеку возможность быть успешным в современном мире, составляют методологическую основу модернизации высшего профессионального и лингвистического образования специалистов-международников [Халеева, 2013 с. 6–7].

Эти принципы обогащают образовательное и коммуникационное пространство культурными и духовно-нравственными ценностями, экологическими и социальными знаниями в ходе освоения специалистом языка медицины конкретной специальности в непрерывном континууме последипломного образования.

Коммуникационное пространство, коррелирующее со всем обществом, выполняет функцию связующего элемента и поэтому формирование и совершенствование коммуникативной компетенции у специалиста служит устойчивому развитию общества. *Устойчивое развитие* стимулирует развитие партнерских отношений с представителями различных лингвокультур, кооперацию и социокультурное взаимодействие, переход системы образования на более высокий уровень, обусловливает межкультурную и межязыковую коммуникацию [Халеева , 2013, с. 18–19]. В обозначенных условиях образование призвано выполнить высокую миссию стратегического ресурса общества и фактора обеспечения конкурентоспособности специалистов на мировом рынке, роста благосостояния и национальной безопасности. Образование, основанное на принципах устойчивого развития и внедряющее их в контекст преподавания профессиональных и гуманитарных дисциплин приобретает инновационный характер, способствующий прогрессу общества

В качестве инструмента, реализующего принципы *устойчивого развития* нами разработан проблемно-культурологический подход к иноязычному образованию специалиста медицинского профиля, позволяющий выбрать социально-культурные концепты, релевантные медицинской профессии и на их основе формировать декларируемые «Хартией Земли» базовые ценности, такие как сохранение устойчивого взаимозависимого мира в условиях глобализационных вызовов, заботу о глобальной окружающей среде, защиту Земли, ее разнообразия и красоты, обеспечение всеобщего доступа к образованию, медицинскому обслуживанию, экономическим возможностям, поддержание права каждого человека Земли на сохранение собственного достоинства, здоровья и духовного благополучия, создание культуры толерантности, ненасилия и мира через поддержание взаимопонимания, солидарности между народами и государствами, признание того, что мир является всеобщностью, созданной правильными отношениями с самим собой, другими людьми, другими культурами другими образами жизни [Декларация Земли (Хартия Земли), 2000].

Разработанный нами проблемно-культурологический подход, реализуется на основе модели непрерывного иноязычного образования специалиста–выпускника медицинского вуза, которая позволяет инкорпорировать культурологическое содержание в процесс профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, и, таким образом, способствовать устойчивому формированию личности специалиста медицинского профиля, который востребован новыми эколого-социальными, экономическими и политическими условиями. В представленной ниже инновационной культуроцентрической модели иноязычного образования специалиста медицинского,

фармацевтического и социального профилей развитие иноязычной коммуникативной компетенции специалиста осуществляется в процессе его духовно-нравственного совершенствования.

Модель показывает один из возможных инновационных путей интегрирования принципов устойчивого развития в образовательную деятельность специалиста в процессе овладения им иностранными языками. Обогащение содержания обучения и процесса овладения специалистом иностранным языком как средством информационно-коммуникативной деятельности, познания и присвоения культурных, духовно-нравственных и эколого-социальных концептов, формирует его как межкультурную, образованную и толерантную личность, способную к профессиональному, личностному и культурному самосовершенствованию.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции специалиста медицинского/ фармацевтического/ социального профилей, работающего в международных условиях, и формирование его морально-нравственного облика осуществляется как два взаимопроникающих и взаимодополняющих друг друга процесса. Параллельно с изучением языка медицины/фармации/социальной работы специалист, читает, анализирует и обсуждает материалы на изучаемом иностранном языке по вопросам экологии, проблемам глобализации и развития экономики разных государств, социокультурным и социолингвистическим аспектам взаимодействия в мире. Он изучает духовные и нравственные ценности народов мира, способы и средства коммуникации в современном мире, язык межкультурного общения, культуру академического и профессионального общения с представителями разных стран и культур, особенности медицинского, фармацевтического и социального образования и обслуживания в разных странах. Изучение универсальных и уникальных ценностей, существующих в разных культурах, норм нравственности и морали, аспектов здорового образа жизни народов мира сопряжено с изучением таких профессиональных концептов в области медицины, фармации и социальной работы как: «социальное благополучие человека», «здоровье», «долголетие», «заболевание», «физическое и социальное неблагополучие», «качество жизни» «влияние экологии на качество жизни человека» «совершенствование себя в профессии», «достижение акме в профессии и в жизни» в разных культурах мира. Просмотр аутентичных видеоматериалов, самостоятельный поиск, информационная обработка и представление для обсуждения подготовленных учащимися материалов способствует развитию творческой активности в изучении культурологических реалий и лингвистических особенностей изучаемого языка, обогащению узкопрофессионального тезауруса лексикой социокультурного характера. Изучая культурные и духовно-нравственные концепты, специалист медицинского, фар-

мацевтического и социального профилей, учится понимать и уважать ценности других культур, быть толерантным к проявлениям инакомыслия, мыслить глобальными категориями и овладевает социолингвистическими и социокультурными правилами, повышающими эффективность общения.

Список литературы:

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва-Воронеж. М.: Академия. 1996. 768 с.
2. Выготский Л. С.. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М: Лабиринт, 1999.352с.
3. Халеева И. А. Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. М.: Московский государственный лингвистический университет. 2013. 31 с.
4. Lingvisticheskoe obrazovanie v Rossijskoj Federacii v uslovijah ustojchivogo razvitija: jekologo-social'nyj podhod. M.: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. 2013. 31 s.
5. Хартия Земли. <ref> [http:// www.un.org/russian/conferen'millenium/dec_e htm].
6. Декларация Земли (Хартия Земли). Париж, ЮНЕСКО, 2000.

Сведения об авторе: Валентина Илларионовна Наролина, к.психол.н., доцент Курского государственного медицинского университета, e-mail: narolina@mail.ru

THE PRINCIPLES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS AN INNOVATIVE BASIS OF LIFELONG LINGUOCULTURAL EDUCATION OF A MEDICAL SPECIALIST

Valentina I. Narolina

Associate Professor, Kursk State Medical University, e-mail: narolina@mail.ru

Abstract

The paper considers the principles of sustainable development of the societies and their application for modernizing of specialists` linguistic education in the Russian medical universities. Problem-solving culture-oriented approach has been designed for nurturing the needed qualities in the specialist, working in international educational milleu. According to the culture-centered model universal cultural and spiritual values are taught simultaneously with the professional linguistic material resulting in development of personal outlook, humanistic qualities and enrichment of the productive vocabulary of a learner.

The results of the longitudinal liguocultural education of the specialists (1995–2013) years in Kursk State Medical University, show that problem-solving culture-oriented approach promotes developing of self-esteem culture as well as the abilities of intercultural communicative competence in

the specialist, who is getting ready to educate overseas students and teach them special subjects.

Thus the suggested problem-solving culture-oriented approach allows to nurture the desired personal qualities in the specialist and it promotes sustainable development of the society and educational system. Enforced tolerance ability, broadening of the communicative field and encounters with overseas students, increased number of intentions to discuss not only professional but also intercultural topics with them are the obtained results thanks to the developed ability to use the professional, sociocultural, socioliguistic and intercultural vocabulary and the rules of non-verbal behavior productively and creatively.

Key words: principles of sustainable development, linguistic education, innovation

References:

1. Asmolov A. G.(1996). Cultural-historical Psychology and Constructing of the Worlds. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija i konstruirovanie mirov. Moskva-Voronezh. M.: Akademija.* 1996.768 s.
2. Vygotskiy L. S.(1999). Thinking and Speech. Myshlenie i rech'. Izd. 5, ispr. M: Labirint, 1999.352 s.
3. Khaleeva I. A.(2013). Linguistic education in the Russian Federation in the Conditions of Sustainable Development: Ecological-social Approach.
4. Lingvisticheskoe obrazovanie v Rossijskoj Federacii v uslovijah ustojchivogo razvitija: jekologo-social'nyj podhod. M.: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. 2013. 31 s.
5. Earth Charter. Hartija Zemli. <ref> [http:// www.un.org/russian/conferen'millenium/dec_e htm]
6. Earth Declaration. (2000).Deklaracija Zemli (Hartija Zemli). Parizh, UNESKO

Философия обучения чтению на иностранном языке

Е. С. Павлюк
Московский гуманитарный университет

Аннотация

В статье рассматриваются общие положения и рекомендации по обучению чтению на иностранном языке (английском). Обучение чтению на иностранном языке должно объединить практику использования словарного запаса иностранного языка, а также осознание

получения знания путем использования различных стратегий, варьирования темпа чтения и наличия мотивации в действии.

Изучающим иностранный язык необходимо время, чтобы интегрировать свои знания с тематикой текста; применить на практике новые стратегии в процессе освоения которых они находятся. Все вышеперечисленное имеет высокую степень актуальности, так как каждому изучающему язык сегодня хорошо известны трудности связанные с прочтением и пониманием информации, изложенной на иностранном языке.

Последовательность на протяжении всего обучения и создание надлежащих условий учащимся помогут стимулировать рост понимания.

Ключевые слова: чтение, понимание, обучение, познание, метапознание, метакогнитивные навыки

Во многих обучающих программах, посвященных чтению, большее внимания может уделяться проверке понимания прочитанного, нежели тому, как научить понимать прочитанное. Контроль понимания важен для полноценного чтения. В ходе контроля осуществляется проверка правильности предположений читателя, а также поправок вносимых читателем, если предположения не оправдываются. Для процесса понимания прочитанного важна активация фоновых знаний. Эски (Eskey) утверждает, что «понимание всегда направляется и контролируется потребностями и целями индивидуума и в существенной степени зависит от фоновых знаний этого индивидуума». Далее он говорит о том, что «понимание прочитанного чаще всего появляется тогда, когда учащиеся читают то, что хотят читать, или заняты чтением того, что для них не лишено смысла».

Читая литературу по вопросам понимания, находишься под влиянием двух вещей. Первое — это разработка моделей процесса понимания прочитанного, а второе — роль метакогнитивного понимания в ходе чтения.

Познание можно определить как мышление. Метапознание, в свою очередь, можно определить как мышление о мышлении другого. Для обучения пониманию прочитанного читатели должны контролировать сам процесс понимания, и иметь возможность обсуждать применяемые для достижения понимания стратегии с преподавателем или другими читателями.

Исследования, проводимые в области теоретических моделей обучения пониманию прочитанного, могут повлиять на концепции обучения пониманию прочитанного при чтении на иностранном языке.

В контексте данного обсуждения, связанного с обучением учащихся пониманию прочитанного, Грабе (Grabe) говорит о том, что

начиная читать, мы ожидаем, что поймем прочитанное. Если с пониманием ожидаются проблемы, мы не начинаем читать. К несчастью, для многих из тех, кто читает на иностранном языке, процесс чтения не начинается с предположения о том, что за чтением последует понимание, поэтому преподавателям совершенно необходимо поразмыслить о том, что им следует предпринять в аудитории, чтобы обеспечить понимание прочитанного.

Вторая вещь, влияющая на концепцию «о роли понимания», заключается в развитии у изучающих иностранный язык метакогнитивных навыков. Это тесно связано с обучением стратегиям понимания.

Смысл не располагается рядом с текстам — он постигается путем интеграции личных фоновых знаний, целей чтения, стратегий и самого текста — именно тогда текст обретает смысл. Преподаватели запускают этот процесс, обучая технике такой интеграции. Одна из возможностей, доступных для преподавателей — это побуждать читателей контролировать понимание прочитанного, сознательно подходя к тому, что они делают, с последующим метакогнитивным обсуждением результатов своего понимания прочитанного, в процессе которого происходит:

1. Слушание, говорение, чтение и письменные высказывания по поводу предметной информации.
2. Выбор, построение связей и объяснение информации.
3. Анализ, синтез и выводы на основе текста.
4. Построение гипотез и предположений.
5. Формулирование и задавание вопросов.
6. Понимание и составление технического словаря и характеристик текста по предметным областям.

Хотя в описании стандартов не используется термин «метакогнитивный», многое в описании относится к метакогнитивным видам деятельности: выбор, построение связей, и объяснение информации, формулирование и задавание вопросов, применение самоконтроля и стратегий самокоррекции для построения и расширения базы знаний, и оценка собственной успешности по итогам выполнения учебной задачи.

Еще одна вещь, заслуживающая внимания в плане обучения навыкам понимания прочитанного, это соотношение интенсивного и экстенсивного чтения. Интенсивное чтение можно охарактеризовать как максимальное использование текста для развития навыков понимания прочитанного. Вся связанная с таким чтением деятельность направлена на обучение читателей навыкам понимания прочитанного, необходимых для переноса полученных стратегий и навыков на собственное чтение за пределами класса. Эберсолд (Aebersold) и Филд (Field) (1997) обращают наше внимание на то, что при таком подходе к чтению текст рассматривается как конечный, будучи вещью в себе.

Экстенсивное чтение можно охарактеризовать как чтение больших фрагментов текста с прицелом на общее понимание. Как правило, экстенсивное чтение сочетается с другими видами деятельности, среди которых чтение не занимает главного места. Например, читатели могут читать большие тексты для подготовки работы, в которой сравниваются и противопоставляются различные точки зрения на описанный предмет. Либо они могут использовать полученную в ходе чтения информацию для подготовки речи, убеждающей других принять их точку зрения. Эберсолд и Филд говорят нам, что такой тип чтения — это способ дойти до конца.

Дэй (Day) и Брэмфорд (Bramford) (1998) приводят десять характеристик успешных программ экстенсивного чтения. По их предположению, программы, обладающие упомянутыми характеристиками, позволяют изучающим иностранный язык достичь существенного прогресса в развитии навыков чтения.

— Учащиеся читают как можно больше, возможно в аудитории и определенно за его пределами.
— Учащимся доступен большой объем материала на разные темы, с тем, чтобы поощрять чтение по разным причинам и разными способами.
— Учащиеся сами выбирают, что читать и могут прекратить чтение, если материал их не заинтересовал.
— Причины для чтения, как правило, связаны с удовольствием, получением информации и общим пониманием. Причины определяются характером материала и интересами учащихся.
— Чтение — само по себе награда. Чтение не сопровождается или почти не сопровождается упражнениями на контроль понимания.
— Материалы для чтения учитывают языковую компетенцию учащихся в плане словаря и грамматики. К словарям в ходе чтения прибегают нечасто, поскольку частое обращение к словарям замедляет темп чтения.
— Чтение «про себя» носит индивидуальный характер. Темп чтения задает сам читающий. За пределами класса чтение прекращается в любой момент по выбору учащегося.
— Преподаватели ориентируют учащихся на цели программы, объясняют методику, следят за тем, что читает каждый из учащихся и направляют учащихся с тем, чтобы они могли извлечь из программы максимальную пользу.
— Преподаватель, этот образец читателя для учащихся, сам является активным членом читающего сообщества в классе, демонстрируя учащимся что значит быть читателем, а также что можно получить от чтения.

Читатели, нацеленные на результат, чаще заняты экстенсивным, а не интенсивным чтением. Успешность читающего возникает в ре-

зультате развития личных стратегий в результате интенсивного чтения. Эти идеи должны вести преподавателей чтения к размышлению над соотношением интенсивного и экстенсивного чтения, а также демонстрировать, насколько адекватны возможности, которые предоставляются учащимся для занятий этими видами чтения.

Таким образом получается, что философия обучения чтению должна включать несколько обязательных, но на первый взгляд малозначимых положений. Во-первых, не стоит торопиться — не следует слишком ускорять процесс понимания. Изучающим второй язык необходимо время, чтобы интегрировать свои знания с темой текста, который они читают. Им нужно время, чтобы применить новые стратегии, которые они осваивают. Если торопить их, результат может оказаться отрицательным. Во-вторых, сам преподаватель должен быть уверен в том, что готов к обучению учащихся навыкам понимания прочитанного — для этого необходимо обеспечить последовательность на протяжении всего обучения и создать для учащихся надлежащие условия, стимулирующие рост понимания.

Сведения об авторе: Екатерина Сергеевна Павлюк, аспирантка, Московский гуманитарный университет, e-mail: 9653316273@mail.ru

PHILOSOPHY OF TEACHING SECOND LANGUAGE READING

Ekaterina S. Pavliuk
Second-year postgraduate student, Moscow University for the Humanities, e-mail: 9653316273@mail.ru

Abstract

The article considers common positions and recommendations to the second language reading. Teaching reading must combine practice in vocabulary and comprehension by drawing on prior knowledge and by giving attention to reading strategies, reading rate and motivation.

Second language learners need time to learn how to integrate their own knowledge with the topic of the reading passage. They need time to apply new strategies that they are learning.

All above-mentioned becomes topical, because everybody connected with language learning today knows well about difficulties in reading and comprehension of the information stated in a second language.

The nurturing of reading comprehension skills requires one to be consistent over time and allow the learners the proper environment in which grow.

Key words: reading, comprehension, teaching, knowledge, metacognition, metacognitional skills

Список литературы / References

1. Aebersold J. A., Planning the reading lesson. — New York: Cambridge University Press, 1997.
2. Anderson N. J., Individual differences in strategy use in second language reading and testing. Modern Language Journal 75: 460–472.
3. Anderson N. J., Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies. — Boston, 1999, 37–51.
4. Eskey D. E. Theoretical foundations. In Eskey D. E., Grabe W., Teaching second language reading for academic purposes. — Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 3–23.
5. Day R. R., Bamford J. Extensive reading in the second language classroom. — New York: Cambridge University Press, 1998.

Научное издание

Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников

Материалы научно-практической конференции
к 70-летию факультета международных отношений

(Москва, 4–5 октября 2013 г.)

Том 1
Секции 1–3

Согласно Федеральному закону РФ от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ
данная продукция маркировке не подлежит

Компьютерная верстка *А. С. Туманова*

Подписано в печать 16.12.2013
Формат 60×84 1/16. Гарнитура Минион
Бумага офсетная № 1. Усл.-печ. л. 25,5
Тираж 180. Заказ №

Издательство «МГИМО–Университет»
119454, Москва, пр. Вернадского, 76

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
и множительной техники МГИМО(У) МИД России
119454, Москва, пр. Вернадского, 76