

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**4 (743)
2016**

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF THE RUSSIAN FEDERATION
Federal State Budgetary Educational
Institution for Higher Education
«MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY»

**VESTNIK
OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY**

The year of foundation – 1940

Issue 4 (743)

PEDAGOGICAL STUDIES

**CONTINUOUS LANGUAGE EDUCATION:
TOPICAL ISSUES**

Moscow
FSFEI HE MSLU
2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Год основания издания – 1940

Выпуск 4 (743)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2016

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор серии «Педагогика»
доктор педагогических наук, профессор *Н. Ф. Коряковцева*

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МГЛУ»

| | |
|--|--|
| А. А. Гаджиев, д-р филол. наук, проф. (Азербайджан) | Д. С. Маркес, Ph. D., проф. (Испания) |
| Н. П. Баранова, канд. пед. наук, доц. (Беларусь) | Т. В. Медведева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ) |
| З. К. Бурнацева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ) | Л. В. Моисеенко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ) |
| Г. Б. Воронина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ) | А. И. Мусаев, д-р филол. наук, проф. (Кыргызстан) |
| Г. Р. Гаспарян, д-р филол. наук, проф. (Армения) | Л. А. Ноздрина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ) |
| К. В. Голубина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ) | Р. К. Потапова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ) |
| И. А. Гусейнова, д-р филол. наук, доц. (МГЛУ) | Ю. Е. Прохоров, д-р пед. наук, д-р филол. наук, проф. (Россия) |
| Н. А. Дудик, канд. филол. наук (МГЛУ) | О. А. Радченко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ) |
| Г. Ершов, Ph. D., проф. (Германия) | М. Н. Русецкая, д-р пед. наук, проф. (Россия) |
| М. С. Имомзода, д-р филол. наук, проф. (Таджикистан) | Т. Л. Муzychuk, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ ЕАЛИ) |
| К. М. Ирисханова, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ) | Т. С. Сорокина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ) |
| О. К. Ирисханова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ) | А. Н. Тарасова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ) |
| А. Я. Касюк, д-р истор. наук, проф. (МГЛУ) | И. И. Убин, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ) |
| И. А. Краева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ) | Х. Ли-Янке, проф. (Швейцария) |
| Г. Ф. Красноженова, д-р социол. наук, проф. (МГЛУ) | А. Д. Ченки, Ph.D., проф. (Нидерланды) |
| С. С. Кунанбаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан) | Н. А. Шулепов, д-р юрид. наук, проф. (МГЛУ) |
| Ф. Г. Лодейро, Ph. D., проф. (Испания) | М. Форстнер, Ph. D., проф. (Германия) |
| Лю Лиминь, Ph. D., проф. (КНР) | |

Редакционная коллегия Выпуска 4 (743)

канд. пед. наук, проф. Г. М. Фролова (*ответственный редактор*);
д-р пед. наук, проф. Н. Ф. Коряковцева;
канд. пед. наук, доц. Т. П. Леонтьева (Минский государственный лингвистический университет);
канд. пед. наук А. В. Гусева;
д-р филол. наук, доц. У. Е. Мусабекова (Казахский национальный университет им. аль-Фараби);
д-р пед. наук, проф. И. П. Павлова;
канд. пед. наук, доц. О. В. Перлова (*ответственный секретарь*)

Издание входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. ЭЛ № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.
Ссылка на издание при перепечатке обязательна

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| <i>Горина В. А.</i> Оценка уровня владения вторым иностранным языком в контексте международных стандартов | 9 |
| <i>Горожанов А. И.</i> Принципы построения интерфейса узлов обучающей виртуальной среды | 21 |
| <i>Даминова С. О.</i> Методика развития умений чтения на основе аутентичных иноязычных профессиональных аудиовизуальных материалов | 27 |
| <i>Данилова Н. Н., Казарян О. В.</i> Проектная работа при интерактивном обучении иностранным языкам в контексте личностно ориентированного образования | 38 |
| <i>Демина Д. А.</i> Внедрение технологии трехмерной визуализации в учебный процесс | 48 |
| <i>Денисенко И. С.</i> Методика аутентичной оценки уровня владения английским языком учащихся общеобразовательной школы | 56 |
| <i>Коряковцева Н. Ф.</i> Современные образовательные технологии: теория и практика | 68 |
| <i>Мохова О. Л.</i> Проблема аутентичности при отборе текстов для профессионально ориентированного обучения чтению | 77 |
| <i>Репникова Л. Н.</i> О специфике обучения фонетике в курсе второго иностранного языка | 85 |
| <i>Сыроватская К. С.</i> К вопросу о стратегиях чтения профессионально ориентированных текстов на иностранном языке | 95 |
| <i>Умнягина К. А.</i> Формирование умений самостоятельной учебной деятельности по овладению аудированием в условиях заочного обучения иностранному языку | 104 |
| <i>Федорина Н. О.</i> Формирование социокультурной и социолингвистической компетенций в начальной школе | 112 |

| | |
|---|-----|
| <i>Цветкова Т. К.</i> | |
| Обучение лексике иностранного языка с позиции становления билингвизма | 119 |
| <i>Цыбуля Н. Б.</i> | |
| Невербальные, вербальные и просодические характеристики речи в межкультурном контексте | 128 |
| <i>Чернышова М. В.</i> | |
| Адекватное использование языка в различных целях аудиторной деятельности преподавателя | 136 |
| <i>Яроцкая Л. В.</i> | |
| Интернационализация профессиональной подготовки специалиста как лингводидактический принцип высшего профессионального образования | 149 |

CONTENTS

| | |
|--|-----|
| <i>Gorina V. A.</i> Assessing Proficiency in the Second Foreign Language in the Framework of International Requirements | 9 |
| <i>Gorozhanov A. I.</i> Basic Concepts of Developing Interface of Virtual Learning Environment Nodes | 21 |
| <i>Damoniva S. O.</i> Method of Developing Reading Skills on the Basis of Authentic Professional Foreign Language Audio-Visual Materials | 27 |
| <i>Daniilova N. N., Kazarian O. V.</i> Method of Developing Reading Skills on the Basis of Authentic Professional Foreign Language Audiovisual Materials | 38 |
| <i>Demina E. A.</i> Implementation of Technology of Three-Dimensional Visualization Into Educational Process | 48 |
| <i>Denisenko I. S.</i> Authentic Materials for Language Skills Assessment | 56 |
| <i>Koryakovtseva N. F.</i> Language Learning Technologies and Techniques: Current Theory and Practice | 68 |
| <i>Mokhova O. L.</i> Authenticity in the Selection of Texts for Profession-Oriented Teaching of Reading | 77 |
| <i>Repnikova L. N.</i> Some Peculiarities of Teaching Phonetics in the Course of a Second Foreign Language | 85 |
| <i>Syrovatskaya K. S.</i> Strategies for Reading Texts for Specific Purposes in a Foreign Language | 95 |
| <i>Umnyagina K. A.</i> Developing Study Skills for Listening Comprehension in Foreign Language Correspondence Education | 104 |
| <i>Fedorina N. O.</i> Developing Sociocultural and Sociolinguistic Competences at Primary School | 112 |

| | |
|---|-----|
| <i>Tsvetkova T. K.</i> | |
| Teaching Foreign Language Vocabulary: Bilingual Development | 119 |
| <i>Tsibulya N. B.</i> | |
| Nonverbal, Verbal and Prosodic Characteristics of Speech in Cross-Cultural Context | 128 |
| <i>Chernyshova M. V.</i> | |
| Using Language Appropriately for a Range of Classroom Functions | 136 |
| <i>Yarotskaya L. V.</i> | |
| Internationalization of Non-Linguists' Vocational Training as Principle of Language Pedagogy in Higher Education | 149 |

УДК 81.27

В. А. Горина

кандидат педагогических наук, профессор кафедры 2-го ИЯ педагогических факультетов МГЛУ; e-mail: gorina-va@yandex.ru

ОЦЕНКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ВТОРЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ

Статья посвящена анализу способов оценивания результатов овладения вторым иностранным языком в лингвистическом вузе с точки зрения их соответствия современным европейским стандартам. Рассматриваются и сопоставляются цели, содержание и организация контролирующих мероприятий, реализуемых в системах отечественного и европейского образования при подготовке бакалавров лингвистики.

Ключевые слова: оценка эффективности межкультурного общения; общеевропейская система уровней владения иностранным языком; способы контроля сформированности коммуникативной компетенции; сопоставление различных моделей оценивания; соответствие международным стандартам.

Gorina V. A.

Ph. D., Professor of Department of Second Foreign Language, MSLU ;
e-mail : gorina-va@yandex.ru

ASSESSING PROFICIENCY IN THE SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF INTERNATIONAL REQUIREMENTS

The article discusses methods of the proficiency level assessment in a second foreign language of linguistic University students. The article examines and compares the purpose, content and organization of assessment tests for Russian and European bachelors of linguistics.

Key words: evaluation of the effectiveness of intercultural communication; common European framework levels of foreign language proficiency; methods of assessing communicative competence; comparison of different models of assessment; compliance with international standards.

Стратегической целью современного лингвистического образования является формирование у учащихся способности к межкультурному иноязычному общению. В этих условиях особое значение приобретает оценка уровня владения иностранным языком, которая в значительной степени представляет собой оценку успешности (эффективности) самого акта межкультурной коммуникации.

Эффективность акта межкультурного общения означает, что участник коммуникативного контакта:

- способен выполнить поставленную коммуникативную задачу;
- умеет адаптироваться к новой иноязычной культуре;
- способен к установлению межличностных отношений путем использования иноязычных способов коммуникации.

Исследователями разработан подробный комплекс критериев оценки эффективности (успешности) межкультурного общения, который включает, в частности [1]:

- уважительное и позитивное отношение к другим культурам и их носителям;
- эмпатию (т. е. способность к осознанию чувств и поступков человека другой культуры);
- умение преодолевать языковые барьеры, выражать свои мысли дескриптивно;
- толерантность к иному поведению, гибкость в принятии коммуникативных решений;
- готовность к установлению доброжелательных отношений с партнером, открытость, дружелюбие и т. д.

Значимость предлагаемых критериев для оценки эффективности межкультурного общения на иностранном языке не подвергается сомнению. Тем не менее следует признать, что они характеризуются определенной субъективностью и неформализованностью. Оценить иноязычную деятельность участника межкультурной коммуникации, основываясь на приведенных критериях, довольно сложно, хотя бы потому, что их большая часть не имеет непосредственного отношения к оценке уровня практического владения иностранным языком. Представляется, что использование такого подхода для определения степени эффективности акта иноязычной коммуникации в качестве основополагающего не является достаточным.

В свое время в европейском образовательном сообществе возникла идея, не отменяя перечисленные выше положения, формализовать и стандартизировать критерии оценки владения межкультурной компетенцией.

В результате появился важнейший документ Совета Европы, который стал основой для разработки новой парадигмы в системе современного лингвистического образования, единой как для европейских стран, так и в значительной степени для России. Он известен под названием «Общоевропейские компетенции владения

иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [1]. Этот документ представляет собой итог работы экспертов по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения иноязычной деятельностью. Участники данного проекта создали стандартную терминологию для описания уровней владения иностранным языком вне зависимости от того, какой именно язык изучается и в каком образовательном контексте. В итоге с использованием стандартных категорий была разработана **система уровней владения языком**, включающая три основных этапа: А, В и С (см. табл. 1).

Таблица 1

| | |
|-------------------------------|--|
| А Элементарное владение | А1 Уровень выживания |
| | А2 Предпороговый уровень |
| В Самостоятельное владение | В1 Пороговый уровень |
| | В2 Пороговый продвинутый уровень |
| С Свободное владение | С1 Уровень профессионального владения |
| | С2 Уровень владения в совершенстве |

Выдвижение коммуникативной компетенции в качестве основной цели обучения иностранному языку способствовало определению в качестве главного объекта контроля уровень владения коммуникативной компетенцией.

При этом следует отметить, что в рамках современных международных критериев оценки результатов овладения межкультурной коммуникативной компетенцией принято ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, т. е. достигнутый уровень коммуникативной компетенции оценивается не только в зависимости от количества допущенных языковых ошибок, но прежде всего с учетом успешности решения поставленной коммуникативной задачи. В соответствии с таким подходом предлагается оценивать отдельно успехи: 1) в области сформированности межкультурной коммуникативной компетенции; 2) в области овладения языковым материалом.

О достигнутом уровне иноязычной межкультурной компетенции будет свидетельствовать, прежде всего, умение выполнить поставленную коммуникативную задачу, а именно: а) адекватно выразить свои мысли в устной и письменной форме в заданной речевой ситуации; б) адекватно понять устную и письменную речь партнера по языковому общению; в) относительно корректно, с незначительными погрешностями, использовать языковые средства при построении своего высказывания, не допуская искажения его смысла.

В этой связи представляется актуальным вопрос о степени соответствия международным стандартам тех способов оценивания результатов овладения иностранным языком, которые приняты в отечественном лингвистическом образовании. В частности, речь идет о методах, используемых при оценке уровня владения *вторым иностранным языком при его изучении в вузе в рамках подготовки бакалавров лингвистики*. Для этого необходимо сопоставить параметры и способы определения уровня владения иностранным языком, которые используются:

- в системе контролируемых мероприятий, основанных на международных стандартах в соответствии с документами Совета Европы;

- в системе контролируемых мероприятий, реализуемых в рамках бакалавриата при изучении второго иностранного языка в отечественном вузе (на примере французского языка).

Прежде всего проанализируем организацию, структуру и содержание экзамена, проводимого в соответствии с европейскими стандартами, основываясь на материалах французской версии экзамена DELF (*Diplôme d'Etudes en Langue Française*) [4]. Результатом успешной сдачи экзамена DELF является получение сертификата, подтверждающего владение французским языком на базовом уровне (A1, A2, B1, B2). Именно эти экзамены представляет для нас особый интерес, поскольку контролируемые в рамках DELF уровни А и В в наибольшей степени соотносятся с уровнем владения вторым иностранным языком, изучаемым в системе бакалавриата лингвистики. Кроме того, в версии DELF контролю и оценке подвергается уровень начального обучения (A1-A2), который является характерным для условий обучения второму иностранному языку. Что касается уровня С (уровень «Свободного владения»), то он подвергается проверке в формате другого экзамена – DALF (*Diplôme Approfondi de Langue Française*) [4], предполагающего углубленное владение языком,

которое в отечественной высшей школе достигается, как правило, не в рамках бакалавриата, а в условиях обучения в вузовской магистратуре.

Рассмотрим *общие* положения, присущие всем категориям экзамена DELF, реализуемого на базе общеевропейских стандартов.

1. Экзаменационные испытания в формате DELF проводятся с целью установления степени владения иностранным языком в соответствии с уровнями A1, A2, B1, B2.

2. Экзамен каждого уровня проверяет степень владения коммуникативной компетенцией по каждому из четырех видов речевой деятельности: понимание устной речи (аудирование), понимание письменной речи (чтение), письмо и говорение.

3. Экзамен любого уровня (A, B) осуществляется в двух формах – устной и письменной.

4. Испытание проводится в рамках двухуровневой системы проверки, включающей коллективный (письменная часть) и индивидуальный (устная часть) опрос.

5. Во время коллективного опроса (письменная часть) проверке подвергаются понимание устной речи, понимание письменной речи и письмо, тогда как в рамках индивидуального опроса (устная часть) проверяется уровень владения говорением.

6. Материалы, предлагаемые испытуемым как в ходе устной, так и в ходе письменной части экзамена, представляют собой аутентичные документы, созданные носителями языка.

7. Для проверки понимания устной и письменной речи предлагается, как правило, не один, а несколько документов, объединенных общим заданием коммуникативного характера.

8. Экзаменационные документы представляют собой тексты публицистического характера (текст-аргументация, текст-информация); художественные тексты в рамках данного испытания не используются.

9. Тематика предлагаемых экзаменационных материалов характеризуется широким спектром и распределяется по следующим основным категориям: личная жизнь, общественная сфера и профессиональная деятельность.

10. Все контролирующие задания имеют коммуникативную направленность и связаны с необходимостью решать самые разнообразные задачи практического характера в области повседневной жизнедеятельности в стране изучаемого языка. При этом степень

сложности предлагаемых задач коммуникативного характера на каждом последующем этапе возрастает. Если экзамен уровня А2 проверяет эффективность иноязычного общения с целью, например, приобретения товаров и услуг, то уровни В1 и В2 предполагают решение более сложных задач в области общественной жизни и профессиональной деятельности.

11. Основным способом контроля выполнения письменной части экзамена (проверка понимания при чтении и аудировании) является тестирование, включающее задания типа: перекрестный выбор, альтернативный выбор (да, нет, не сказано в тексте), множественный выбор, упорядочение, а также кратко сформулированные ответы. Проверка письма реализуется путем написания одного-двух небольших по объему текстов.

12. Определение уровня владения говорением осуществляется в формате монологической (высказывание по теме) и диалогической речи (ролевая игра, беседа, дискуссия с экзаменатором).

13. При оценке ответа принимается во внимание, во-первых, адекватное решение коммуникативной задачи в заданной ситуации. Например: «Вам надо организовать двухдневную поездку группы школьников на фестиваль песни в город С. Вы должны определить маршрут, организовать транспорт, забронировать места в гостинице, установить дату отъезда и возвращения и т. п.» Для решения задачи предоставляются карты региона и номера телефонов соответствующих организаций. Во-вторых, учитывается степень языковой корректности (лингвистическая компетенция), которая в условиях успешного протекания коммуникативного акта также имеет большое значение для результата экзамена. Соотношение этих двух параметров определяется примерно поровну.

14. Проверка лингвистической компетенции в виде межъязыкового перефразирования (двуязычный перевод) в рамках рассматриваемого экзамена DELF полностью исключается.

15. Общая оценка уровня владения коммуникативной компетенцией складывается из суммы результатов, полученных на испытаниях по каждому виду речевой деятельности (понимание устной речи, понимание при чтении, письмо, говорение).

16. Для определения успешности сданного экзамена используется 100-балльная система оценки, которая складывается из количества баллов, полученных в каждой части испытания (по 25 баллов за каждый этап).

Сопоставление основных способов, используемых для определения уровня владения языком в европейской системе оценивания, с одной стороны, и в условиях его изучения в качестве второго иностранного в системе отечественного лингвистического образования – с другой – показывает их принципиальное совпадение. Среди факторов, общих для обеих моделей оценивания, можно назвать следующие:

- нацеленность на контроль уровня владения коммуникативной компетенцией во всех видах речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение);
- устный и письменный виды опроса;
- коллективная и индивидуальная форма ответов испытуемых;
- использование аутентичных материалов на экзамене;
- применение текстов публицистической направленности;
- тематика, связанная с личной, общественной и профессиональной деятельностью;
- проверка владения продуктивной устной речевой деятельностью в режиме монологического и диалогического высказывания;
- выведение общей оценки на основании результатов ответа в каждом виде речевой деятельности, как в устной, так и письменной форме.

Вместе с тем, анализ сопоставляемых моделей обнаруживает и некоторые различия по отдельным параметрам испытания. Основные характеристики, специфичные для системы оценивания уровня владения вторым иностранным языком на различных этапах подготовки бакалавров лингвистики состоят в следующем.

- Установление уровня владения иностранным языком в соответствии с международной классификацией, принятой в европейских образовательных системах (уровень A1, A2, B1, B2), не является формальным результатом испытания (т. е. испытуемый не может сказать, что он сдал экзамен, например, уровня B1; между тем, само содержание экзамена позволяет соотнести ответ испытуемого с тем или иным уровнем по международной шкале).

- В отличие от европейской модели, помимо контроля коммуникативных речевых умений составной частью испытания, проводимого на промежуточных ступенях вузовского обучения (2–6 семестры), является межязыковое перефразирование (двусторонний перевод) как один из достаточно эффективных способов проверки уровня владения изученным языковым материалом (лингвистическая компетенция).

- При аналогичной двухуровневой структуре экзамена, включающей устную и письменную часть, содержание каждой из них может варьироваться. Например, проверка понимания содержания прослушанного или прочитанного текста в рамках экзамена по второму иностранному языку может осуществляться как в формате коллективного (письменного), так и индивидуального (устного) опроса.

- Помимо текстов публицистического стиля речи (тексты для аудирования, тексты средств массовой информации) на испытаниях разных уровней широко используются материалы, представляющие образцы художественной литературы. Это связано с задачами профессиональной подготовки лингвистов, которые в соответствии с Программой обучения должны быть готовы к выполнению заданий, нацеленных на интерпретацию текстов различных стилей речи и, прежде всего, текстов художественной литературы [2].

- Тематика на экзамене по второму иностранному языку связана с личной, общественной и профессиональной сферами жизнедеятельности, однако на каждом этапе контроля она ограничивается, как правило, рамками тех конкретных тем, которые изучались в течение контролируемого периода. Тематическую основу для организации проверки монологической и диалогической речи (выражение аргументированной позиции, беседа или дискуссия с экзаменатором) в значительной степени создают предложенные тексты художественной или публицистической направленности.

- На проверочных испытаниях не предполагается использование нескольких документов, принадлежащих к одной информационной категории и объединенных общим коммуникативным заданием (например, нескольких статей). Как правило работа на экзамене организуется на основе одного художественного и/или публицистического текста.

- Материалы, предлагаемые как на устной, так и на письменной части экзамена, представляют собой обычно аутентичные документы, созданные носителями языка. Исключение могут составлять тексты, предназначенные для так называемых дебютантов на начальном этапе обучения, где используются, в том числе, и адаптированные материалы. Наличие именно этого уровня (A1-A2 по международной классификации) является специфическим для обучения второму иностранному языку в вузе.

- Тестирование в качестве способа контроля применяется лишь в ограниченном сегменте контролируемых заданий, прежде всего

для установления уровня сформированности рецептивных умений (например, при проверке понимания аудиотекста).

- Для оценивания результатов экзамена используется преимущественно 4-балльная шкала, традиционная для отечественного образовательного пространства.

В настоящее время в рамках вузовского обучения не принято фиксировать результаты экзамена в терминах европейской уровневой классификации: уровень А1, А2 и т. д. Однако следует иметь в виду, что при необходимости международной конвертации оценок есть все основания для проведения определенных параллелей и соответствий между результатами испытаний в разных оценивающих системах.

Напомним, что в соответствии с программными документами [2] обучение второму иностранному языку в системе бакалавриата лингвистики начинается со второго семестра (нулевой уровень) и продолжается в течение семи семестров. В конце каждого семестра проводятся контролирующие мероприятия, оценивающие уровень овладения вторым иностранным языком на данном этапе обучения. Исходя из результатов сопоставительного анализа тех требований, которые предъявляются испытуемым на экзамене как в системе внутривузовского, так и европейского образования, можно предположить, что в рамках существующей организации обучения второму иностранному языку:

- результаты первого семестра обучения (второй семестр обучения в вузе) соответствуют уровню А1 по международной оценочной шкале;

- уровень усвоения второго иностранного языка в результате изучения дисциплины в третьем и четвертом семестрах обучения соответствуют уровню А2;

- уровень усвоения второго иностранного языка в результате его изучения в 5–6 семестрах соответствуют уровню В1;

- уровень усвоения второго иностранного языка по окончании его изучения в системе бакалавриата (после седьмого и восьмого семестров) может быть признан соответствующим уровню В2.

В качестве иллюстрации сопоставим схематическое содержание экзамена европейского формата уровня В1 (на базе франкоязычного экзамена DELF) [3] и соответствующего ему контролирующего испытания по второму иностранному языку, проводимому в конце

6-го семестра обучения (дифференцированный зачет) в МГЛУ [2] (см. табл. 2).

Таблица 2

| A (DELF) Экзамен уровня B1 Письменная часть | Б (МГЛУ) 6-й семестр Письменная часть |
|--|---|
| Цель | Цель |
| 1) проверка понимания устной речи; 2) проверка понимания письменной речи; 3) проверка владения продуктивной письменной речью | 1) проверка понимания устной речи; 2) проверка владения продуктивной письменной речью; 3) проверка уровня владения лингвистической компетенцией |
| Способы проверки | Способы проверки |
| <i>Аудирование</i> | <i>Аудирование и письмо</i> |
| тестовые задания и ответы на вопросы, проверяющие понимание двух / трех прослушанных текстов (двукратное прослушивание) | письменное изложение содержания двукратно прослушанного публицистического текста; письменное выражение и аргументация собственной позиции по проблематике прослушанного текста; двуязычный перевод на изученный лексико-грамматический материал |
| <i>Чтение</i> | |
| тестовые задания и ответы на вопросы, проверяющие понимание двух письменных текстов | |
| <i>Письмо</i> | |
| письменное выражение личного отношения с аргументами по общей теме, письмо официального характера | |
| Устная часть | Устная часть |
| Цель испытания | Цель испытания |
| 1) проверка понимания письменной речи; 2) проверка владения монологической речью; 3) проверка владения диалогической речью. | 1) проверка понимания письменной речи; 2) проверка владения монологической речью; 3) проверка владения диалогической речью |

| <i>Способы проверки</i> | <i>Способы проверки</i> |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – чтение публицистического текста; – высказывание личной точки зрения по проблемам прочитанного текста (монологическая речь); – беседа с экзаменатором: ролевая игра с элементами обсуждения и аргументации (диалогическая речь) | <ul style="list-style-type: none"> – чтение публицистического текста (статья из иноязычных СМИ); – передача основного содержания прочитанного текста (монологическая речь); – беседа по заданной экзаменатором проблематике: обсуждение темы и аргументированное высказывание личной точки зрения (диалогическая речь) |

Как видно из приведенной схемы, цель и содержание контролируемых заданий, направленных на проверку уровня владения иностранным языком, в обеих частях (А и Б) в значительной степени совпадают.

Таким образом, наличие общих целей в сравниваемых системах контроля, сходство экзаменационных испытаний с точки зрения их организации, структуры и содержания, возможность соотнесения результатов ответа с тем или иным уровнем европейской шкалы оценивания позволяют говорить о принципиальном соответствии контролируемых мероприятий, реализуемых в условиях преподавания второго иностранного языка, современным международным (европейским) стандартам.

Что касается отдельных расхождений, отмеченных нами в описанном выше анализе (в частности, использование / неиспользование межъязыкового перефразирования, текстов художественной литературы и т. п.), то они, на наш взгляд, являются вполне оправданными, поскольку отражают специфику преподавания второго иностранного языка в рамках бакалавриата лингвистики. Их наличие связано с практической реализацией программы обучения, главной целью которой является подготовка профессиональных лингвистов. С нашей точки зрения, простое копирование общеевропейской системы оценки уровней владения языком не должно являться самоцелью. Представляется, что педагогические коллективы, имеющие различные образовательные задачи, должны стремиться (в рамках существующих стандартов) к выстраиванию собственной системы оценивания. Такая система должна, с одной стороны, основываться на использовании международных критериев, а с другой – учитывать

необходимость реализации собственных целевых установок. В рассматриваемых нами условиях такой подход позволяет обеспечить достаточно высокую степень адекватности оценки уровня владения вторым иностранным языком при подготовке той категории специалистов, чья профессиональная компетенция ориентирована на деятельность в сфере лингвистики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – М. : МГЛУ, 2003. – 256 с.
2. Программа учебной дисциплины «Практикум по культуре речевого общения второго иностранного языка». Направление подготовки 035700 Лингвистика. Профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Классификация «бакалавр». – М. : МГЛУ, 2015. – 83 с.
3. *Bloomfield A., Mubanga Beya A.* DELF B1. – P. : CLE International, 2006. – 160 с.
4. СIEP [Электронный ресурс]. – URL: [www. Ciep.Fr](http://www.Ciep.Fr)

УДК 378.4

А. И. Горожанов

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры грамматики и истории немецкого языка факультета немецкого языка МГЛУ;
email: gorozhanov@linguanet.ru

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНТЕРФЕЙСА УЗЛОВ ОБУЧАЮЩЕЙ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье определяются основные требования к интерфейсу узлов обучающей виртуальной среды, в качестве которых выступают веб-приложения, размещенные в Сети либо локально. Приводятся компоненты графического интерфейса пользователя – виджеты. Анализируется интерфейс популярного программного обеспечения общего и учебного назначения. Приводится пример интерфейса узла обучающей виртуальной среды «ИТВ(и)».

Ключевые слова: интерфейс; виджет; обучающая виртуальная среда; web2py.

Gorozhanov A. I.

Ph. D., Assistant Professor, Assistant Professor of Department of German Grammar and German History of German language, MSLU;
e-mail: gorozhanov@linguanet.ru

BASIC CONCEPTS OF DEVELOPING INTERFACE OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT NODES

In the paper the basic concepts of developing interface of virtual learning environment nodes are defined. These nodes can be connected to the web or be local web-applications. The GUI basic components (widgets) are listed. The interfaces of popular software for general and learning purposes are being analyzed. The author gives an example of a virtual learning environment node – «ITV(i)».

Key words: interface; widget; virtual learning environment; web2py

Термин «интерфейс» может иметь несколько значений. Согласно «Большому толковому словарю русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова, под интерфейсом понимают «совокупность средств, обеспечивающих взаимодействие устройств вычислительной системы и программ (например, *Работать с интерфейсом. Подключиться к интерфейсу*)» или «часть программного обеспечения, предназначенная для взаимодействия с пользователем» [4].

Поскольку обучающая виртуальная среда (ОВС) [2] по большей части состоит из узлов в виде веб-приложений (размещенных

в Интернете либо в локальной Сети), далее мы будем говорить именно об интерфейсе этих веб-приложений, а формулируя более строго – о графическом интерфейсе пользователя (*англ.* Graphical User Interface) этих веб-приложений.

Оксфордский словарь определяет термин «графический интерфейс пользователя» как «процесс взаимодействия с компьютером при помощи графических компонентов, таких как окна, иконки, меню, используемых в большинстве современных операционных систем» (перевод наш. – А. Г.) [7]. Эти графические компоненты называют виджетами.

Многие программные продукты, особенно веб-приложения, располагают стандартным набором виджетов, среди которых самыми распространенными являются: окно (включая диалоговые окна), кнопка (включая кнопки радио и флажки), слайдер, список (включая ниспадающий список), меню, полоса прокрутки, надпись, поле ввода, текстовая область и др. [8]. Элементы интерфейса могут быть и индивидуализированы. Например, М. Д. Князева, С. Н. Трапезников и А. С. Трапезников, описывая программно-инструментальный комплекс УРОК (Универсальный Редактор Обучающих Курсов), приводят следующий «перечень объектов интерфейса, которые могут быть созданы – инициированы в формате программно-инструментальной системы:

- блок текстовой информации;
- окно ввода символьной информации или числового значения контроля;
- область предъявления текста в интерфейсе фрагмента (кадра) учебного модуля;
- графический рисунок как объект интерфейса;
- объект в виде кнопки или команды управления сценарием занятия;
- объект как указатель или указанная область в интерфейсе фрагмента (кадра) учебного модуля;
- строка выбора ответа из представленного перечня при контроле знаний;
- обращение к динамическому модулю, созданному в формате редактора динамических модулей комплекса УРОК;
- обращение к видеофрагменту, который следует «подключить» в сценарий учебного занятия;

- предъявление обучаемому блока текстовой информации, представленному в формате *.rtf;
- обращение к области HTML, указываемой как адрес размещения страницы;
- команда, по которой осуществляется вывод в интерфейс фрагмента (кадра) мультимедиа-эффекта, созданного в формате Macromedia Flash» [5, с. 88].

Проблема построения графического интерфейса пользователя программного обеспечения учебного назначения возникла с появлением самого графического интерфейса во второй половине XX в. и скорее всего не может быть решена окончательно ввиду постоянного прогресса в области разработки программного обеспечения. Тем не менее мы можем постараться сформулировать некоторые решения, относящиеся к сегодняшнему состоянию развития компьютерной техники.

Во-первых, интерфейс должен быть хорошо спроектирован, что подразумевает удобство пользования. А. А. Лежебоков и О. В. Коломцева отмечают, что «при грамотно спроектированном интерфейсе пользователь затрачивает намного меньше времени для использования ресурса и в связи с этим быстрее получает необходимый результат» [6, с. 2].

Во-вторых, он должен быть минималистичен и не отвлекать внимание пользователя от учебного материала. Так, Л. В. Зайцева и В. Н. Томко, рассматривая пример портала для просмотра видео, приходят к выводу, что «количество графических элементов оформления должно быть минимальным, так как главная цель пользователей, посещающих такой портал, – просмотр видеофайлов, а не элементов оформления» [3, с. 337].

В-третьих, нужно стремиться к тому, чтобы все содержание одной веб-страницы было компактным, т. е., по возможности, помещалось в один экран, а не требовало долгой прокрутки вниз-вверх и влево-вправо.

Если обратиться к современным распространенным веб-продуктам общего (Wikipedia, Google Drive, Dropbox и др.) и учебного (LMS Moodle, Coursera, edX и др.) назначения, можно обнаружить некоторые характерные черты во внешнем виде входящих в эти продукты веб-страниц:

- преобладание в цветовой гамме светлых тонов;

- отсутствие бросающихся в глаза цветовых контрастов;
- округлость очертаний объектов (контейнеров, кнопок, форм);
- применение шрифтов без засечек.

Перечисленное выше – скорее дань моде, нежели необходимость, но электронные учебные материалы должны выглядеть современно, поэтому мы также выберем для узлов ОВС светлый фон, темный цвет шрифта основного текста и еще один «спокойный» цвет для выделения содержания (например, голубой), виджеты со скругленными краями и шрифты без засечек. Всякое качественное веб-приложение должно также иметь специальный мобильный интерфейс – число пользователей смартфонов и планшетных ПК среди обучающихся очень велико. В качестве примера отметим, что при всех достоинствах LMS Moodle не все ее темы оформления имеют мобильный интерфейс, и это делает работу с курсами затруднительной на смартфонах с небольшими экранами. Зато все веб-приложения, разработанные на фреймворке web2ru, уже имеют встроенный мобильный интерфейс, который включается автоматически.

В качестве примера приведем интерфейс веб-приложения учебного назначения «ИТВ(и)», рассматриваемого нами как полноценный узел ОВС [1]. Например, веб-страница управления наборами карточек выглядит следующим образом (см. рис. 1):

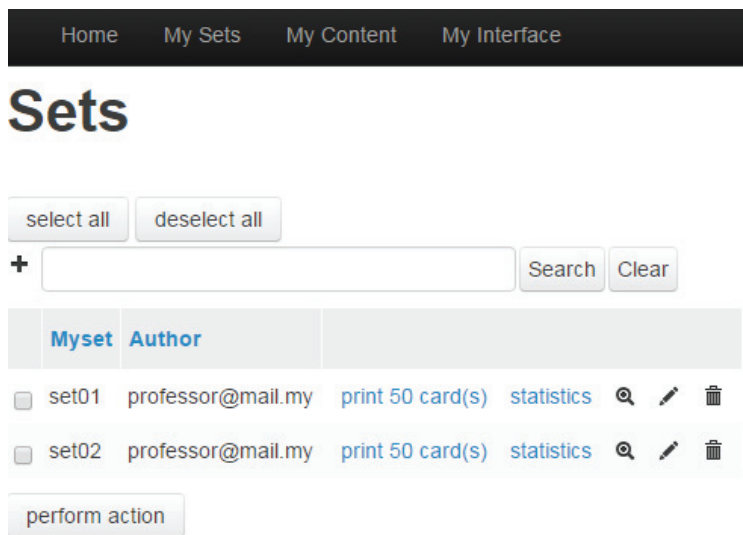


Рис. 1. Веб-страница управления наборами карточек

Меню веб-приложения присутствует на каждой веб-странице и представляет собой черную полосу, на которой отдельные пункты выполнены серым цветом, не создавая контраста и не отвлекая внимания пользователя от основного содержания. В целом, набор цветов состоит из черного, темно-серого, темно-голубого и серо-голубого оттенков. Таблица не имеет окантовки, но ее каждый четный ряд едва заметно выделен фоном светло-серо-голубого цвета.

Кнопки просмотра, редактирования и удаления записей таблицы представляют собой картинки (лупа, карандаш, мусорный контейнер соответственно). Остальные кнопки скруглены и только незначительно отличаются от фона веб-страницы более темным цветом с легкой градацией. Они крупного размера и отстоят друг от друга, чтобы при активировании мобильного интерфейса не случилось ошибочного нажатия.

Внутри всего веб-приложения используется тип шрифта без засечек «Helvetica». Все содержимое рассматриваемой веб-страницы помещается в один экран при количестве наборов карточек до восьми штук. При большем количестве наборов необходимо применять прокрутку вниз, хотя такое количество наборов достигается только при количестве карточек до 400 штук (при 50 карточках в одном наборе).

Мы рассмотрели пример интерфейса веб-приложения, отвечающего сформулированным выше требованиям (качественное проектирование, минималистичность, компактность). В связи с современными требованиями моды мы оформили веб-страницы в светлых тонах, избегая контрастов. Элементы интерфейса, имеющие границы, получили округлые очертания. В качестве основного шрифта был использован тип «Helvetica» без засечек.

Понятно, что тренды дизайна могут меняться, поэтому первые три пункта следует считать базовыми, а остальные – дополнительными. В любом случае при разработке интерфейса узлов ОВС важно исходить из поставленной перед ними цели, не забывая о том, что не человек должен служить машине, а машина – человеку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Горожанов А. И.* Веб-приложение учебного назначения «ИТВ(и)» // Хроники Объединенного фонда электронных ресурсов наука и образование. – № 11(78). – М. : Ин-т управления образованием РАО, 2015. – С. 45.

2. *Горожанов А. И.* Обучающая виртуальная среда для изучения иностранного языка: проблемы разработки и развития: Монография. – 113 с.
3. *Зайцева Л. В., Томко В. Н.* Проблемы визуального дизайна систем электронного обучения // Образовательные технологии и общество. – Т. 13. – № 1. – Казань: Каз. НИТУ, 2010. – С. 335–347.
4. Интерфейс // Большой толковый словарь русского языка на портале ГРАМОТА.РУ / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/?lop=x&bts=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x&word=%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%84%D0%B5%D0%B9%D1%81>
5. *Князева М. Д., Трапезников С. Н., Трапезников А. С.* Урок для тех, кто создает компьютерные учебные программы: учебник / под ред. М. Д. Князевой. – М.: РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2011. – 286 с.
6. *Лежебоков А. А., Коломыцева О. В.* Новый подход к средствам разработки пользовательских интерфейсов // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2012. – № 3(10). – С. 37–46.
7. Graphical User Interface // Oxford Dictionaries. – URL: <http://www.oxford-dictionaries.com/definition/english/graphical-user-interface>
8. Widget (GUI) // From Wikipedia, the free encyclopedia. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Widget_\(GUI\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Widget_(GUI))

УДК 372.881.111

С. О. Даминова

аспирант кафедры лингводидактики МГЛУ; e-mail: sofya16s@yahoo.co.uk

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

В статье представлена методика развития и совершенствования умений в разных видах чтения (просмотрового, информационно-поискового, ознакомительного, изучающего) у студентов-нефилологов с использованием иноязычных профессиональных аудиовизуальных материалов. Показано, что иноязычные профессиональные аудиовизуальные материалы могут являться эффективным средством формирования речевых умений в разных видах чтения, владея которыми студенты неязыковых вузов могут успешно осуществлять профессиональное общение на иностранном языке. Описываются этапы работы с профессиональным иноязычным фильмом, каждый из которых включает в себя систему упражнений, направленных на развитие умений чтения.

Ключевые слова: иноязычные аудиовизуальные материалы; профессиональный фильм; чтение; умения чтения; аудиовизуальные умения; методические рекомендации; студенты вузов нелингвистического профиля.

Daminova S. O.

Postgraduate, Foreign Language Teaching Department, MSLU;
e-mail: sofya16s@yahoo.co.uk

METHOD OF DEVELOPING READING SKILLS ON THE BASIS OF AUTHENTIC PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE AUDIO- VISUAL MATERIALS

The paper considers the method of developing and improving reading skills of different types (reading for orientation, reading for gist, reading for specific information, reading for detailed information) using foreign language professional audio-visual materials to the students of a non-linguistics educational institution. It is shown that foreign-language professional audio-visual materials can be an effective means for developing and improving reading skills of different types. Mastering them, the students of non-linguistic educational institutions can use professional English to communicate successfully. The stages of working on a professional foreign language video are described, each of them including the system of exercises aimed at developing reading skills.

Key words: foreign language audio-visual materials; professional video; reading; reading skills; audio-visual skills; methodological recommendations; students of non-linguistics educational institutions.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО и действующих программ вузов нелингвистического профиля выпускники этого типа учебного заведения должны не только владеть своей специальностью, но и иметь хорошую подготовку по иностранному языку, т. е. владеть умениями в разных видах речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении, письме, аудиовизуализации [13].

Согласно требованиям к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС ВПО-03 выпускник неязыкового вуза, имеющий квалификацию бакалавра, должен обладать следующими общекультурными компетенциями (далее – ОК): владеть «развитой письменной и устной коммуникацией, включая иноязычную культуру (ОК-11)», владеть «одним из иностранных языков (преимущественно английским) на уровне чтения научной литературы и навыков разговорной речи (ОК-12)» [9, с. 5].

Требования к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС ВПО-3 сводятся к следующему: выпускник неязыкового вуза, имеющий квалификацию магистра, должен обладать следующими ОК: «Владеть иностранным (прежде всего английским) языком в области профессиональной деятельности и межличностного общения (ОК-3)» [10, с. 3].

В современных действующих программах по иностранному языку в вузах нелингвистического профиля отмечается, что его выпускники должны владеть «развитой письменной и устной коммуникацией, включая иноязычную культуру» (ОК-11); владеть «одним из иностранных языков (преимущественно английским) на уровне чтения научной литературы и навыков разговорной речи (ОК-12)» [5, с. 5].

В вузах нелингвистического профиля одним из основных развиваемых видов иноязычной речевой деятельности на занятиях по иностранному языку по-прежнему остается чтение [11]. Чтение аутентичной оригинальной литературы по специальности занимает важное место в системе обучения иностранному языку в неязыковых вузах, являясь основой развития и совершенствования у студентов необходимых профессиональных иноязычных компетенций межкультурного общения [1; 12]. Умение читать литературу по специальности,

быть в курсе последних достижений науки и техники необходимо и дипломированным специалистам, и студентам-нефилологам, поскольку, обучаясь на последних курсах вузов нелингвистического профиля, студенты осуществляют научно-исследовательскую деятельность. Для того чтобы выпускник неязыкового вуза мог оперативно и своевременно получать необходимую информацию по специальности, ему необходимо владеть стратегиями просмотрового, ознакомительного, изучающего и поискового чтения [5; 7].

В программах также отмечается необходимость использования в образовательном процессе «иллюстративных материалов (фильмов, фотографий, аудиозаписей, компьютерных презентаций)» [5, с. 16].

Профессиональная информация, необходимая для специалистов, может содержаться не только в печатных изданиях, но и в аудиовизуальных материалах.

Изучение современной методической литературы по рассматриваемому аспекту проблемы [14; 15], а также личный опыт преподавания иностранного языка в неязыковом вузе показал, что подготовка специалистов-нефилологов может оптимизироваться использованием аудиовизуальных материалов.

В предлагаемой к рассмотрению методике основным средством развития умений чтения являются аутентичные профессиональные аудиовизуальные материалы на иностранном языке, а именно – аутентичные профессиональные фильмы. Данная методика разработана с учетом всех современных дидактических и методических принципов и включает в себя подготовительный и восемь последующих этапов обучения студентов-нефилологов умениям чтения на основе иноязычных аудиовизуальных материалов.

На подготовительном этапе преподаватель:

- 1) отбирает профессиональный фильм, соответствующий изучаемой программной теме;
- 2) составляет текст вступительной беседы со студентами в начале работы с фильмом о важности владения умениями чтения и аудиовизуализации для иноязычного профессионального общения;
- 3) составляет номенклатуру частотных и трудных для понимания незнакомых профессиональных терминов, общенаучных и общеупотребительных слов и выражений, которые используются в фильме;

4) распечатывает графический вариант аудиотекста фильма (script) для развития умений чтения и аудиовизуализации;

5) составляет упражнения к определенным этапам работы над фильмом для развития умений в разных видах чтения (см. ниже);

6) составляет задания для заключительного этапа – контроля качества развития умений чтения на основе аудиовизуальных материалов.

На *первом этапе* этого обучения преподаватель беседует со студентами о важности получения профессиональной информации на основе чтения на иностранном языке и необходимости владения разными стратегиями чтения в будущей профессиональной деятельности. Первый этап этого обучения ставит задачу – заинтересовать студентов, создать у них психологическую установку для развития умений в разных видах чтения на основе аудиовизуальных материалов [8]. В ходе этой беседы преподаватель также выясняет, какой информацией, связанной с содержанием фильма (до его просмотра), владеют студенты-нефилологи.

Второй этап обучения проходит во время аудиторного занятия. Целью второго этапа является развитие языковых умений и преодоление языковых (фонетических, лексических, грамматических) и информационных трудностей, которые могут возникнуть при развитии умений аудиовизуализации и чтения. Также на этом этапе студентам необходимо осуществлять деятельность, направленную на развитие и совершенствование механизмов внутреннего проговаривания и языковой догадки.

До просмотра фильма студентам сообщается его название и предлагается определить тему. В данном случае происходит совершенствование деятельности механизма вероятностного прогнозирования и активизация языкового, профессионального, опыта студентов, а также повышение активности студентов. На этом этапе после того как студенты определили тему фильма, им предлагается выполнить следующие задания:

– прослушать ключевые слова из предложенного фильма и предположить его возможное содержание;

– в предложенном тесте отметить те пункты, которые могли бы относиться к содержанию фильма;

– прослушать несколько предложений из фильма и определить, какая проблема, возможно, будет затронута в нем, отметив в предложенном тесте соответствующие пункты и др.

Преподаватель контролирует качество выполнения этих заданий и упражнений студентами с помощью вопросов и тестов, предложенных в печатном виде. Далее на этом этапе деятельность преподавателя и студентов направлена на преодоление языковых трудностей, которые могут возникнуть при просмотре фильма [3]. Преподаватель знакомит студентов со значением новых лексических единиц, их звуковой формой, употреблением грамматических конструкций, которые содержатся в фильме. До просмотра фильма студентам предлагается выполнить ряд предкоммуникативных упражнений, предназначенных для усвоения нового языкового материала и развития языковых навыков. Такими лексическими упражнениями являются следующие: в сличении и узнавании новых слов, имитации, подстановке, дифференциации и идентификации лексических единиц; на развитие словообразовательной и контекстуальной догадки и др. Грамматическими упражнениями могут быть упражнения на подстановку с заданным выбором, трансформацию, комбинирование, употребление грамматических явлений в разных контекстах и др.

С целью развития лексико-грамматических навыков возможно использование приемов «встречного текста», разработанных А.И.Новиковым [4], предварительно изучив небольшой аутентичный иноязычный профессиональный текст на тему, аналогичную фильму, который будет показан.

Студентам также рекомендуется выполнить следующие упражнения, направленные на *развитие языковой догадки*:

– прослушайте ряд предложений, содержащих незнакомые лексические единицы, и определите их значения на основе языковой догадки – по контексту, исходя из ситуации речевого общения, по словообразовательным элементам, сопоставляя со словами другого, в том числе родного языка, затем устно и / или письменно переведите их на родной язык;

– догадайтесь по контексту о значении выделенного термина; прочитайте диалог и исходя из ситуации речевого общения, догадайтесь о значении выделенного слова / фразы;

– опираясь на приведенную модель словообразования с использованием аффиксов и префиксов, догадайтесь о значении профессионального термина; догадайтесь о значении терминов, сопоставляя их со словами другого, в том числе родного языка и др.

Перечисленные выше упражнения предлагаются студентам выборочно, в зависимости от содержания фильма, предназначенного к просмотру. Рассмотренные упражнения выполняются в основном устно.

Результатом выполнения предкоммуникативных упражнений должно быть то, что студенты приобретут языковые навыки распознавать, понимать и употреблять в речи термины, общенаучную и общеупотребительную лексику, грамматические конструкции из фильма. Для проверки успешности усвоения языковых навыков студенты должны выполнить контрольные упражнения, например:

- перевести на родной язык термины, предложения, отрывки текстов, содержание которых аналогично содержанию фильма;
- заполнить пропуски недостающими словами и выражениями в отрывке текста, содержание которого подобно содержанию фильма и перевести его и др.

До просмотра фильма студентам рекомендуется изучить таблицы, графики, диаграммы, которые встречаются в фильме, определить величины и их размерность с целью облегчения их понимания при просмотре фильма.

После выполнения контрольных заданий и упражнений, направленных на развитие языковых умений, студенты и преподаватель приступают к третьему этапу разработанной нами методике.

Третий этап также проходит во время аудиторного занятия. Целью этого этапа является развитие умений **обзорной аудиовизуализации**. Эти умения развиваются следующим образом. Студентам предлагается первый раз просмотреть полностью весь фильм и после его просмотра выполнить задания и упражнения, целью которых является как развитие, так и контроль сформированности у студентов умений обзорной аудиовизуализации [2]. Такими заданиями и упражнениями могут быть следующие:

- определите, какая тема затронута в фильме и передайте ее одной фразой;
- выберите из ряда предложений одно, отражающее главную мысль фильма;
- прочитайте вопросы и выберите правильный вариант из числа предложенных;
- прочитайте ряд аннотаций к фильму и определите, какая из них соответствует содержанию фильма и др.

Преподаватель и студенты контролируют правильность выполнения вышеперечисленных заданий и упражнений.

Задания и упражнения четвертого и последующих этапов направлены на развитие умений в разных видах чтения (ознакомительного, детального, информационно-поискового), которое осуществляется с использованием *полной печатной версии аудиотекста фильма* (script) на всех этапах.

Четвертый этап. Целью этого этапа является развитие умений **просмотрового чтения** с использованием всей печатной версии аудиотекста фильма. Студенты читают печатную версию аудиотекста и выполняют следующие задания и упражнения:

- отметьте на раздаточном материале (карточках) те пункты, которые соответствуют содержанию аудиотекста;
- объясните, почему оставшиеся не отвечают его содержанию;
- ответьте на вопросы, касающиеся общего содержания аудиотекста;
- составьте вопросы к основной информации печатной версии аудиотекста фильма и задайте их партнеру по общению;
- кратко передайте основное содержание аудиотекста в устной форме на родном / иностранном языке и др.

Преподаватель и студенты проверяют правильность выполнения заданий и упражнений.

На следующем этапе разработанной методики начинается развитие умений ознакомительного чтения.

Пятый этап. Целью этого этапа является развитие умений **ознакомительного чтения** с использованием всей печатной версии аудиотекста фильма. С этой целью студентам предлагается еще раз прочитать печатную версию аудиотекста фильма и выполнить ряд заданий и упражнений, например:

- прочитайте абзацы и предложения, выражающие главную мысль аудиотекста фильма и определите, какому абзацу соответствует одно предложение из данных;
- в раздаточном материале прочитайте предложения и отметьте те из них, которые соответствуют/не соответствуют содержанию аудиотекста фильма, объясните свой выбор;
- выделите малозначимую/субъективную информацию в аудиотексте фильма;
- прочитайте следующие предложения из списка и скажите, какое событие отсутствовало в аудиотексте фильма;

– расположите события/факты в порядке их следования в фильме;

– задайте вопрос, ответом на который мог бы служить данный абзац;

– прочитайте следующие предложения и пронумеруйте их в порядке следования в аудиотексте фильма;

– выделите и озаглавьте смысловые части печатной версии аудиотекста фильма;

– перечислите научные факты, отраженные в аудиотексте фильма, которые, на ваш взгляд, являются важными и которые Вы могли бы применить в Вашей профессиональной деятельности и др.

В процессе выполнения вышеперечисленных заданий и упражнений преподаватель и студенты контролируют качество развития умений ознакомительного чтения.

Завершив работу по развитию умений ознакомительного чтения, на следующем этапе начинается развитие умений изучающего чтения с той же печатной версией аудиотекста.

Шестой этап. Этот этап направлен на развитие умений **изучающего чтения**. Студентам предлагается еще раз прочитать печатную версию аудиотекста фильма с установкой преподавателя глубже понять его содержание и запомнить содержащуюся в нем информацию детально. На этом этапе студентам предлагается выполнить следующие задания и упражнения, развивающие умения изучающего чтения, например:

– пронумеруйте пункты предложенного плана в последовательности изложения информации в аудиотексте фильма;

– соотнесите пункты плана, составленные в виде вопросов или назывных предложений к соответствующей смысловой части аудиотекста фильма;

– составьте детальный план содержания фильма и сделайте устное или письменное краткое сообщение по каждому пункту;

– прочитайте печатную версию аудиотекста и подчеркните слова, которые наиболее полно описывают эксперимент, детально передают условия реакции;

– подчеркните слова / фразы, передающие связь между предложениями (например, *во-первых, во-вторых, однако, подводя итоги* и др.);

– определите, какое из нижеприведенных предложений/абзацев можно было бы включить в текст, не нарушив его содержания;

– объедините предложения в абзац, используя предложенные слова-связки;

– изложите информацию на изучаемом иностранном языке, содержащую точку зрения автора на рассматриваемую проблему;

– восстановите прослушанный монолог / диалог из фильма, заполнив пропуски соответствующими терминами, речевыми клише и перескажите его;

– обоснуйте названия фильма, предложенное автором, дайте свое; объясните значение последнего абзаца текста;

– какой из приведенных ниже абзацев / предложений мог бы лучше всего служить завершением аудиотекста, объясните свой выбор;

– передайте детально устно или письменно содержание аудиотекста фильма;

– переведите аудиотекст фильма выборочно или полностью.

После завершения работы по развитию умений изучающего чтения, на следующем этапе, начинается деятельность, направленная на развитие умений информационно-поискового чтения с использованием того же эпизода.

Седьмой этап. Его целью является развитие умений **информационно-поискового чтения**. Для развития этих умений рекомендуется использовать один или несколько эпизодов фильма или фильм в целом. Для развития умений информационно-поискового чтения студентам необходимо еще раз прочитать весь графический вариант аудиотекста фильма и выполнить следующие задания и упражнения:

– найдите в графической записи аудиотекста профессиональные термины, эквиваленты которых даны на родном языке;

– запишите определенные цифровые данные, факты, имена собственные, место совершения действия, условия эксперимента, ссылки на источник (-и) информации и др. в аудиотексте фильма;

– найдите в аудиотексте фильма рекомендацию / инструкцию к работе описываемого прибора (реакции, процесса);

– найдите аргументы, подтверждающие / опровергающие тот или иной факт, аспект проблемы, мнение ученого и др.;

– в печатном аудиотексте фильма найдите предложение(-я), в котором(-ых) автор излагает собственную точку зрения на научную проблему;

– укажите, какую информацию Вы узнали впервые;

– в печатном варианте аудиотекста фильма найдите данные, которые подтверждают или опровергают данную информацию;

– в аудиотексте фильма найдите аргументы, которые выражают новизну, истинность, общеизвестность, достоверность фактов;

– указать, какая информация аудиотекста фильма, на Ваш взгляд, является наиболее / наименее важной, главной, второстепенной, объективной, субъективной;

– укажите, какая информация аудиотекста фильма подтверждает его название и др.

Восьмой этап. Целью заключительного этапа является контроль качества сформированных иноязычных развиваемых умений разных видов чтения на основе аудиовизуальных материалов. На этом этапе рекомендуется еще раз посмотреть фильм и выполнить следующие контрольные задания:

– передайте в устной или письменной форме содержание фильма;

– составьте подробную аннотацию / детальный реферат просмотренного фильма;

– напишите эссе к содержанию фильма, выразив свою оценку о полученной информации и высказав свое мнение о возможном дальнейшем развитии затронутой темы фильм;

– озвучьте фильм с выключенным звуком, используя субтитры в качестве содержательной опоры;

– озвучьте фильм с отключенным звуком и субтитрами;

– подробно перескажите содержание фильма и др.

Разработанная нами методика развития умений чтения на основе аудиовизуальных материалов прошла проверку и успешно используется на занятиях по английскому языку на Химическом факультете Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
2. Даминова С.О. Лингводидактический потенциал аудиовизуализации в процессе использования научно-популярных иноязычных видеофильмов при подготовке по иностранному языку магистрантов-нефилологов: в 2-х ч. Ч. I. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9(39) – С. 44–51.

3. Елухина Н. В. Обучение аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на французском языке: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1970. – 349 с.
4. Новиков А. И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 64–76.
5. Основная образовательная программа высшего профессионального образования. Направление подготовки 020100.62 Химия. Профиль подготовки «Химия твердого тела и химия материалов». Квалификация (степень «бакалавр»). – Тамбов. – 2011. – С. 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/pv/1/29/20111128013053.pdf>
6. Перфилова Г. В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ Рема, 2011. – 32 с.
7. Перфилова Г. В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистрантов (неязыковые вузы). – М.: МГЛУ, 2014. – 50 с.
8. Узнадзе Д. Н. Психология установки. – СПб. : Питер, 2001. – 414 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «Бакалавр»). 2010. – С. 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm531-1.pdf
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «Магистр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osu.ru/docs/magistrat/fgos/project/020100m.pdf>
11. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 2005. – 255 с.
12. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. – М.: Академия, 2015. – 288 с.
13. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Council for Cultural Cooperation Education Committee–Modern Languages Division. – Strasbourg : Cambridge University Press, 2001. – P. 260.
14. Szpytko G. *New Headway Video. Activity book. Pre-Intermediate.* – Oxford : Oxford University Press, 2010. – 48 p.
15. Donaghy K. *Film in Action: Teaching language using moving images (Delta Teacher Development Series),* 2015. – 696 p.

УДК 374.4

Н. Н. Данилова, О. В. Казарян

Данилова Н. Н., кандидат филологических наук, декан факультета заочного обучения МГЛУ; e-mail: danani@list.ru

Казарян О. В., доцент кафедры иностранных языков МГУДТ; e-mail: fzo_mglu@hotmail.com

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА ПРИ ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авторы статьи рассматривают некоторые аспекты интерактивного обучения иностранным языкам, в частности использование проектной работы, способствующей интеллектуальному развитию, пониманию межпредметных связей изучаемых дисциплин, овладению навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, что является значимым при формировании компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности в области лингвистики.

Ключевые слова: проектная работа; личностно ориентированное обучение; компетентностно-деятельностный подход; интерактивное обучение; автономное обучение; субъект-субъектный тип взаимодействия.

Danilova N. N.,

Ph. D., Professor, Dean, Correspondence Department; e-mail: danani@list.ru

Kazarian O. V.

Assistant Professor of Foreign Language Moscow State University of Design and Technology; e-mail: fzo_mglu@hotmail.com

PROJECT WORK IN LEARNER-CENTERED INTERACTIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

In this article the authors discuss some aspects of interactive foreign language learning, namely those of project –oriented one, which contributes to one’s personal development, as well as to a better understanding of cross –cultural approach in sociocultural and cross-cultural communication skills acquisition. That seems crucial in competency-based education which is instrumental in further professional activity in linguistics.

Key words: project work, personally-oriented learning, competency-based approach, interactive learning, subject-oriented interaction.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», принятый Государственной Думой 21 декабря 2012 года, призван активизировать инновационные процессы в области образования, обеспечивая тем самым дальнейшее интеллектуальное, духовно-нравственное, профессиональное, творческое развитие отдельной личности как необходимое условие для инновационного развития страны в целом.

Закон определяет образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения...» [5, с. 3], неотъемлемой частью которого является формирование у обучающегося мотивации получения образования в течение всей жизни [5, с. 4]. В процессе обучения иностранным языкам (в языковом вузе) приоритетные позиции в настоящее время занимает лично ориентированное образование, что способствует более эффективному овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, необходимыми для формирования вторичной языковой личности.

Характерными особенностями лично ориентированного обучения являются целостный взгляд на обучающегося как на личность, развивающую свои способности к самоорганизации, к самостоятельному решению задач и проблем как в профессиональной сфере, так и в различных жизненных ситуациях. Как одно из необходимых средств решения этих задач и проблем и рассматривается образование, ориентированное на личный опыт, приоритетные потребности и интересы обучающегося. На первый план выдвигается овладение обучающимся адекватными способами решения задач соответствующего уровня и регистра, умение сформировать эффективные стратегии и приемы работы при одновременном расширении и углублении знаний, умений и навыков [4, с. 101]. Практика преподавания иностранных языков показывает, что обучающиеся должны владеть не только иностранным языком, но и иноязычной культурой. Наиболее благоприятным условием для этого является развитие продуктивной творческой самостоятельной учебной деятельности и, следовательно, – учебно-познавательной компетенции [3, с. 86].

Реализация задачи развития продуктивной творческой самостоятельной работы невозможна без разработки новых подходов к обучению, среди которых особым вниманием заслуживает компетентностно-деятельностный подход, когда язык рассматривается как средство

межкультурной коммуникации, отражающей реальные потребности личности в многоязычном и поликультурном мире [3, с. 87].

Деятельностный подход при изучении иностранного языка позволяет познать его в прямой и непосредственной форме, когда обучающийся осознает, что с помощью языка он производит определенные действия, которые могут привести его к достижению поставленных целей. Таким образом, овладение языком происходит намного органичнее в том случае, если оно осуществляется через познание действительности путем конкретно-наглядной деятельности [6, с. 5].

При отборе материала важную роль играет апелляция к личному опыту, чувствам и эмоциям, а это побуждает обучающихся к большей самостоятельности, к выражению собственного мнения и оценки, заставляет делать выводы. Учебно-познавательная деятельность должна регулироваться самим обучающимся, который, осознавая себя субъектом данной деятельности, осуществляет ее относительно независимо от обучающего, что способствует достижению большего образовательного эффекта в условиях автономного обучения, когда студенты сами инициируют свою учебу, управляют, организуют ее. В этом случае создается особая благоприятная среда, позволяющая более гибко определять цели, учитывать индивидуальные особенности, потребности и возможности личности, что влечет за собой положительную результативность и динамику обучения.

Интерактивное овладение иностранным языком принципиально отличается от того, которое предусматривает центральную активную роль преподавателя в процессе обучения. Чисто рецептивное восприятие знаний об изучаемом языке требует от обучающегося большой способности к абстрагированию, что часто отсутствует, особенно на непродвинутом этапе изучения иностранного языка.

Любая деятельность, направленная на удовлетворение потребностей, всегда должна быть рационально организована, целенаправлена. Под формами деятельности следует понимать методически организованные действия как со стороны обучающегося, так и со стороны обучающего, которые способствуют эффективному обучению. Здесь имеются в виду действия рефлексорного, т. е. более сложного, творческого, характера, когда обучающийся стремится осознать закономерности и способы изучения языка и овладения им, в отличие от действий элементарного уровня при традиционном

подходе (составление вопросов, ответы на вопросы, побуждение к ответу и т. п.) [3].

Сегодняшний этап развития образования предполагает возрастание роли различных форм автономного обучения и их доли в учебном процессе.

Однако следует отметить, что именно профессионализм преподавателя, знакомого с принципами автономного обучения, способствует достижению поставленной цели при обучении. Подчеркнем, что в личностно ориентированном обучении как раз осуществляется субъект-субъектный тип взаимодействия, который находит свое выражение в совместной деятельности, где представлены два равных «деятели» – обучающий и обучающийся [4].

Главная задача преподавателя заключается в том, чтобы посредством определенных стратегий не только передать студентам знания и сформировать навыки в сфере устной и письменной коммуникации, но и помочь им овладеть методами автономного обучения, которое обеспечивает развитие личности обучающегося. Степень автономии обучающегося рассматривается как критерий уровня владения языком и развития личности [1]. В то же время нельзя говорить о полной свободе обучающихся при автономном обучении. Ее не может быть в силу того, что существуют ограничения, обусловленные учебными программами и нашедшие отражение в учебных пособиях.

При автономном обучении развивается деятельностная компетенция, включающая в себя: планирование (способность видеть проблему и цель), реализацию (способность действовать, решать возникающие проблемы), развитие (способность анализировать, что было сделано хорошо и в чем причины неудач).

Полностью соответствуют принципам автономного обучения, позволяют осуществить в какой-то степени связь теории и практики, приводят к лучшим результатам при усвоении учебного материала задания по типу «проект», которые создают предпосылки для самоорганизации и самореализации обучающихся (студентов). Однако необходимо подчеркнуть, что проектная работа не должна подменять собой другие формы и виды работы (в том числе и традиционные) на занятиях по иностранному языку.

Проекты, как ограниченная по времени и содержанию, четко структурированная работа, в полной мере подходит для деятельностно ориентированного обучения, связанного с жизненным опытом

обучающихся, затрагивающая темы, которые им интересны и близки. В рамках занятия, организованного по типу «проект», уже на начальном этапе обучения могут быть использованы аутентичные материалы, стимулирующие учебную активность.

Именно проектные задания позволяют осуществить дифференцированный подход к обучающимся в соответствии с их склонностями и способностями. Порядок выполнения задания – будет оно выполняться индивидуально или при партнерском сотрудничестве с другими членами группы – должен быть тщательно продуман. Эти моменты играют принципиальную роль при мотивации обучающихся для выполнения проектной работы.

Тематика проектной работы разнообразная и направлена на развитие всех видов речевой деятельности, предполагает владение разными аспектами иностранного языка.

При реализации проектной работы важная роль отводится межкультурной составляющей – выше уже отмечалась взаимная обусловленность овладения иностранным языком и иноязычной культурой, что подчеркивают и сами обучающиеся. В результате опросов студентов можно утверждать, что около 80 % респондентов отмечают возрастание мотивации при изучении иностранного языка, если работа связана с темами, касающимися истории, архитектуры, литературы, живописи, научного наследия, традиций, обычаев народа страны изучаемого языка.

Так, например, проектная работа по теме: «Связь культур русского и немецкого народов (на материале жизни российских немцев)» вызывает интерес обучающихся и обеспечивает условия для проявления их творческих качеств.

После обсуждения этапов проектной работы и ее содержания при направляющей деятельности преподавателя студенты самостоятельно разрабатывают и занимаются поиском материалов. Это предполагает работу в библиотеках, музеях, переписку или непосредственное общение как с российскими немцами, так и с гражданами Германии, поиск объектов материальной культуры по заданной теме (*Spuren suchen*).

На этом этапе применяются различные технические средства (фотоаппараты, видеокамеры, диктофоны и т. п.), делаются записи, зарисовки, чертежи, т. е. создается своего рода банк данных.

Собранные материалы анализируются, структурируются, систематизируются, обрабатываются, обобщаются. Готовый продукт

обучающиеся представляют в виде презентации (например, Power Point) и предлагают его для обсуждения в группе и возможной дискуссии. Такая работа обеспечивает системное использование межпредметных связей, прежде всего таких дисциплин, как немецкий язык, история (Германии и России), немецкая и русская литература, а это и обеспечивает целостное развитие обучающегося как языковой личности [2, с. 109].

Своего рода продолжением и переосмыслением реализованной проектной работы является дидактизация собранного и обработанного материала в рамках выпускной квалификационной работы, которая также может рассматриваться как проектная работа, но более высокого уровня. Эти материалы выпускных квалификационных работ могут в дальнейшем лечь в основу при создании учебно-методических пособий по темам, предусмотренным учебной программой. А это, в свою очередь, ведет к повышению самооценки личности, осознающей практическую ценность своей работы, что необходимо в будущем в профессиональной деятельности обучающегося. Проектная работа, как видим в данном примере, позволяет осуществить в какой-то степени связь теории и практики.

Студенты по традиции выполняют проектную работу на тему: «Новогодний праздник» – представление на иностранном языке, предварительно написав сценарий вечера, где также находит свое отражение уровень владения иностранным языком, культурный компонент и реализация знания о новогодних и рождественских традициях страны изучаемого языка. Важно, что обучающиеся имеют возможность продемонстрировать свои способности и таланты артистического плана, умение выступать и «держат» аудиторию, а это также является существенной составляющей личности. Роль преподавателя заключается в консультировании, корректировке и редактировании при организации мероприятия.

Интересной представляется, на наш взгляд, проектная работа, связанная с созданием литературных текстов на иностранном языке: студенты разных этапов обучения не только хотят, но и способны создавать такие тексты, где они могут реализовать потребность в выражении своих чувств и переживаний в литературно обработанной форме. Это показывает многолетний опыт преподавательской работы.

Творческая работа над созданием литературного текста предполагает получение студентами информации о том, какие существуют

ограничения по времени для выполнения их работы. Затем обучающиеся разбиваются на подгруппы, в которых обсуждают волнующую их тему, высказывают идеи по теме на иностранном языке, используя соответствующий языковой материал. При создании стихотворного или прозаического текста (а это уже следующий шаг в реализации их замысла) они помогают друг другу или, в случае необходимости, прибегают к помощи преподавателя, который осуществляет в ненавязчивой форме направляющую функцию.

По окончании работы студенты представляют продукт своего творчества в аудитории. Созданные обучающимися стихотворные и прозаические тексты демонстрируют, как правило, высокий уровень иноязычной компетенции.

Под руководством преподавателя во время подготовительного этапа творческого письма обучающиеся, анализируя аутентичные литературные тексты, получают и/или углубляют уже имеющиеся знания о литературной форме, расширяют свои знания в области лексики и грамматики, приобретают дополнительную мотивацию для дальнейшего развития культурной и межкультурной компетенции. Обязательно следует учитывать степень «продвинутости» обучающихся. Важным условием для организации проектной работы является соблюдение общедидактического принципа *от простого к сложному*.

Конкретные дидактические приемы, такие как заполнение пропусков, описание, продолжение сюжета могут рассматриваться в качестве подготовки к творчеству. Для этого достаточно эффективно используются стихотворения для детей, считалочки, песни и т. п. Затем студентам предлагается создать свой стихотворный продукт по предложенной форме и заданной теме.

При раскрытии своего творческого потенциала обучающиеся применяют различные языковые средства – лексические и грамматические, изучаемые в рамках, определенных учебной программой. Наглядной иллюстрацией служит проектная работа, построенная по мотивам песни известного немецкого барда К. Веккера „Der Spielmann“ (подражание миннезангу), где студенты демонстрируют уровень владения навыками употребления сослагательного наклонения в немецком языке, которое представляет, как правило, большие трудности.

Обучающиеся слушают первый куплет песни К. Веккера, усваивая музыкальный и поэтические ритмы:

Wär' ich ein Spielmann,
Ich spielte für dich
Zärtelnd und schlüpfriг und minniglich,
Wüрд mit dir tanzen und würde mich drehen
Und dich mit Spieleraugen ansehen.
Dideldideldideldeidei.

По аналогии студенты предлагают свои темы и сюжеты, которые затрагивают современную действительность, и делают презентацию конечного результата в музыкальной форме, как это выполнили, например, студенты III курса факультета заочного обучения МГЛУ:

Wär' ich ein DJ,
Ich spielte für euch
Musik in der Disko in schnellen Rhythmen.
Da würdet ihr tanzen bis dunkle Nacht...
Aber das haben wir niemals gemacht.
Dideldidel...¹ (К. Веккер "Der Spielmann").

На следующем этапе обучения студенты способны создавать собственные более сложные поэтические произведения, отталкиваясь уже не от формы анализируемого аутентичного стихотворного текста, а от идеи, заложенной в его содержании. Так, представляет интерес опыт проектной работы на основе стихотворения Э. Кестнера „Eisenbahngleichnis“:

Wir sitzen alle im gleichen Zug
Und reisen quer durch die Zeit.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir fahren alle im gleichen Zug.
Und keiner weiß, wie weit.
Wir reisen alle im gleichen Zug
Zur Gegenwart in spe.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir sitzen alle im gleichen Zug,
Und viele im falschen Coupe.

Задача и цель проектной работы позволили обучающимся выйти за пределы конкретного содержания и формы стихотворения и передать свое видение и понимание проблемы, сформулированной в тексте, как это видно в нижеприведенном стихотворении студентки V курса факультета заочного обучения:

¹ Во всех примерах сохранена авторская редакция.

Das Leben blüht wie Blumen
Im schönen grünen Wald.
Die Blütezeit des Menschen
Vergeht zu schnell vielleicht.

Im Walde wird es dunkel.
Und alles schläft hier ein.
Das Leben geht doch weiter,
Der nächste Tag kommt bald.

Данный текст как конечный продукт проектной работы наглядно демонстрирует как степень владения иностранным языком, так и умение обобщить и использовать знания, приобретенные при изучении других дисциплин. Здесь прослеживается не только понимание образов, призванных передать идею стихотворения Э. Кестнера и способность провести параллели с другими стихотворными произведениями (И. В. Гете «Über allen Gipfeln ist Ruh...», М. Ю. Лермонтов «Горные вершины спят во мгле ночной...»), но и способность создать свое аутентичное произведение.

Проектная работа с общим названием «Литературное творчество» может быть реализована не только в стихотворной, но и в прозаических формах, известных студентам с детства (сказка, рассказ и др.).

Большая заинтересованность студентов проявляется в ходе реализации проекта, когда им предлагается рассказать какую-нибудь известную сказку по-новому, используя при этом ряд приемов: изменение перспективы, изменение концовки, изменение характеров персонажей, «осовременивание», модернизация [7, с. 15–18]. Естественно, что на подготовительном этапе в данном случае рассматриваются основные признаки сказки как литературного жанра. Неожиданные результаты могут получиться при переосмыслении студентами сказки о Красной Шапочке: «Das böse Rotkäppchen und der gute Wolf», «Rock-käppchen und Rammstein». И продолжением данной работы служит создание собственной сказки.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости включения в учебный процесс заданий по типу «Проект», которые служат средством реализации творческого потенциала личности обучающегося. Такой вид работы способствует интеллектуальному развитию, более глубокому пониманию межпредметных связей изучаемых дисциплин, овладению навыками социокультурной

и межкультурной коммуникации и, наряду с другими видами работы на занятиях по иностранному языку, ведет к формированию компетенций, значимых для будущей профессиональной деятельности в области лингвистики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилова Н. Н., Богословская Е. В. Место и роль автономного обучения при заочной форме образования в лингвистическом вузе. – Бишкек: Кыргызский нац. ун-т им. Ж. Баласагына, 2009. – 96 с. – (Вестн. Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына; вып. 4. Иностранные языки. Сер.1 Социально-гуманитарные науки).
2. Данилова Н. Н., Казарян О. В. Лингвострановедческий аспект как фактор мотивации и развития навыков автономного обучения на занятиях по иностранному языку в вузе // Современное образование в области дизайна и технологии: сб. тез. докл. XI Междунар. науч.-метод. конф. Москва, 18–20 марта 2010 г. – М.: ИИЦ МГУДТ, 2010. – С. 108–110.
3. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
4. Шенников С. А., Теслинов А. Г., Чернявская А. Г. и др. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс. – М.: Государственное образовательное учреждение Институт развития дополнительного профессионального образования, 2005. – 608 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо, 2015. – 208 с.
6. Hölscher P., Piepho H.-E., Roche J. Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien // Kernfragen zum Spracherwerb. – Oberursel: Finken Verlag GmbH, 2008. – 24 S.
7. Morgan J., Rinvolucri M. Geschichten im Englischunterricht. Erfinden, Hören und Erzählen. – München: Langenscheidt, 1985. – 148 S.

УДК 372.881.1

Д. А. Демина

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области теологии, МГЛУ;
e-mail: dasha_k@mail.ru

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРЕХМЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Статья посвящена проблемам, связанным с трудностями внедрения технологии трехмерной виртуальной визуализации в учебный процесс. Автор освещает вопросы, возникающие у педагогов в связи с применением новой технологии в лингводидактике, и, снимая большую часть из них, предлагает пути повышения мотивации педагогов. Также в статье приводится описание учебно-методического комплекта, предназначенного для работы с учебным стереофильмом на занятиях по немецкому языку.

Ключевые слова: технология трехмерной визуализации; лингводидактика; мотивация педагогов; стереокинематограф.

Demina D. A.

Ph. D. (Pedagogics), Head of Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Theology, MSLU; e-mail : dasha_k@mail.ru

IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY OF THREE-DIMENSIONAL VISUALIZATION INTO EDUCATIONAL PROCESS

The article is devoted to the problems connected with difficulties of implementation of technology of three-dimensional virtual visualization into educational process. The author highlights questions arising at teachers in connection with application of the new technology in linguodidactics, gives answers to the most raised questions and comes up with decisions how to increase teachers' motivation. There is also the description of teaching and learning materials for work with an educational stereofilm in German class in the article.

Key words: technology of three-dimensional visualization; linguodidactics; motivation of teachers; stereocinema.

В настоящее время технология трехмерной визуализации становится все более популярной, ей находят новые области применения, в том числе, в области образования. В сфере обучения

иностранным языкам данная технология также находит все более широкое распространение¹.

В МГЛУ действует Лаборатория трехмерного виртуального моделирования. В ней созданы условия для просмотра видеоматериалов в стереоформате на большом экране – для групп до 50 человек одновременно; на экране 3D-телевизора – для групп до 10–15 человек, а также для индивидуальной работы в шлемофонах. В рамках работы лаборатории снят ряд учебных фильмов в стереоформате на различных языках и для различных профессиональных направлений²:

- Для юристов – «Осмотр места происшествия», «Проведение обыска».

- Для лингвистов – «Путешествие из Берлина в Бремен», «Прибытие в Бремен на конференцию» (немецкий язык), «Путешествие в Лондон» (английский язык).

- Для переводчиков – «Обеспечение воздушного боя» (английский язык).

- Для экономистов (направление сервис и туризм – «Ресторанный этикет», «Телефонный этикет» (русский язык).

- Для теологов – «Храмовая архитектура» (русский язык).

К стереофильму «Путешествие из Берлина в Бремен» создан учебно-методический комплект, предназначенный для работы со студентами широкого круга специальностей 2–3-го гг. обучения немецкому языку как первому или второму иностранному. Данный комплект рассчитан на 12 часов аудиторной работы и состоит из учебного стереофильма, учебного пособия к фильму, а также книги для преподавателя. Стереофильм посвящен транспортной системе Германии и демонстрирует различные виды транспорта (самолет, городскую электричку, междугородние поезда) и рассказывает о правилах пользования транспортом страны. Фильм идет 22 минуты и условно разделен на 8 эпизодов: «В самолете», «Паспортный контроль», «Выдача багажа», «Аэропорт Шенефельд», «Городская электричка», «Автомат по продаже билетов», «Покупка билета на главном вокзале». Фильм можно просматривать как в стерео-, так

¹ Подробно о применении технологии трехмерной визуализации и ее дидактических возможностях можно узнать из наших ранних публикаций.

² К некоторым фильмам также созданы интерактивные задания, которые можно выполнять как в режиме индивидуальной работы в шлемофоне, так и в группе на большом экране с помощью гиросмыши.

и в моноформате, как целиком, так и по эпизодам, а также в интерактивном режиме, когда у студентов есть возможность выбрать правильные реплики в диалогах, а также маршрут поездки, подходящий тариф, кроме того, поучаствовать в развитии сюжета (потеряет ли главный герой багаж или нет, как он будет его искать в случае необходимости).

Учебное пособие разделено на части в соответствии с делением фильма на эпизоды и содержит предпросмотровые и послепросмотровые упражнения, а также отдельный раздел для работы с лексическим материалом. Пособие содержит различные рецептивные, продуктивные и творческие упражнения, направленные на развитие языковых умений и навыков в области говорения, чтения и письма. Перед просмотром каждого эпизода студентам для ознакомления с фактическим материалом предлагается текст (либо интернет-сайт – в этом случае предполагается активная поисковая работа обучающегося), даются упражнения к тексту. Например, перед просмотром 5-го эпизода «Городская электричка» студентам предлагается изучить страницу в Интернете (www.u-bahn-berlin.de) и ответить на следующий вопрос: какие виды транспорта представлены на странице? Найдите схему транспорта городской электрички и опишите порядок действий для решения данной задачи. Затем студенты знакомятся со страницей <http://www.fahrinfo-berlin.de> и описывают маршрут от станции «S Flughafen Berlin-Schönefeld Bhf.» до станции «S+U Berlin Hauptbahnhof», а также находят ответ на вопрос: что означают сокращения «S+U». Затем в пособии дается список слов, которые помогут работе с темой эпизода. После разбора слов демонстрируется сюжет и предлагаются вопросы по содержанию, а также вопросы, ориентированные на восприятие видеоряда. Далее следует работа с лексическим материалом по возрастанию сложности: подстановочные упражнения, составление собственных примеров с новыми словами, разыгрывание диалогов, выполнение творческих упражнений, переводы и реферирования текстов.

Методическое пособие для преподавателя также разделено на 8 частей (разделов). Каждый раздел содержит описание сюжета соответствующего эпизода, интерактивного задания к эпизоду (в стереоформате); кроме того, даны комментарии по содержанию представленной темы и предлагаются дополнительные задания и упражнения. В предисловии к пособию описаны принципы работы

со стереофильмом на занятиях по иностранному языку, а также возможности самой технологии трехмерного виртуального моделирования в области лингводидактики. По завершении работы с учебным фильмом предлагается проектное задание для студентов, для выполнения которого потребуется использовать широкий спектр знаний, полученных при работе с фильмом и учебным пособием к нему, а также проявить навыки самостоятельной работы. Авторы предлагают подобное задание: оно заключается в следующем: студентам ставится задача, что в определенный день в определенное время они должны оказаться в каком-нибудь городе Германии (можно дать точный адрес). Для этого студентам необходимо выбрать маршрут и подобрать подходящие рейсы и билеты на самолет из города отправления, а также для трансфера внутри Германии. При этом студенты должны, пользуясь информацией из Сети, подобрать реальные рейсы.

С ноября 2013 г. в Лаборатории трехмерной виртуальной визуализации МГЛУ активно ведется исследовательская и экспериментальная работа для определения эффективности применения технологии трехмерной визуализации в образовании.

Опираясь на данные проведенных экспериментов, можно говорить о высокой эффективности применения трехмерных изображений на занятиях по иностранному языку. При работе с фильмами в стереоформате происходит не только прочное усвоение учебного материала, но и непроизвольное запоминание пространственных образов, что необходимо для формирования вторичной языковой личности. В ряде исследований в области психологии показано, что во многих случаях непроизвольное запоминание является более продуктивным, чем произвольное [3; 7].

Однако несмотря на наличие материальной базы и учебных материалов, готовых к использованию, количество педагогов, желающих работать в Лаборатории с имеющимися разработками, невелико. В статье рассматриваются причины такого положения вещей и предлагаются некоторые пути разрешения сложившейся ситуации. Мы предполагаем, что наши размышления будут полезны и для повышения мотивации педагогов для работы с другими новыми технологиями, в том числе, в области дистанционного образования.

Проведенный среди преподавателей МГЛУ опрос показал, что многие педагоги настроены отрицательно на применение технологии

трехмерной визуализации в учебном процессе из опасения возникновения возможных проблем. Часть этих опасений оправдана, часть возникает из-за плохой информированности.

Самые бурные дискуссии вызывает вопрос влияния новых технологий на здоровье пользователей. В настоящее время не разработаны санитарные нормы для применения технологии трехмерной визуализации, однако специалисты разрабатывают критерии технического качества стереоизображения (карты глубины, характеристики технических устройств, отсутствие временного сдвига между ракурсами и т. д. [2; 5; 6]), соответствие которым обеспечивает комфортную работу с изображениями и отсутствие психической и зрительной усталости. Современные стереофильмы имеют минимальные отклонения (или вовсе не имеют таковых по основным показателям) от идеальных значений.

Важную роль играет вопрос переноса знаний, полученных при использовании различных обучающих программ, виртуальных моделей и тренажеров в условия реальной жизни [8; 9]. Данный вопрос пока не изучен достаточно глубоко, но существуют определенные сомнения по поводу эффективности таких форм обучения с точки зрения переноса полученных знаний, есть опасения, что такое обучение даже может ограничивать способность к другим способам познания. Даже высказываются мнения об опасном переносе метода проб и ошибок в реальную жизнь: при работе с ПК или в 3D-лаборатории практически любую ошибку можно легко исправить, во многих компьютерных играх, тестах стимулируется метод, когда пользователь находит верное решение путем исключения неправильных. Однако в случае работы с технологией трехмерной виртуальной визуализации речь идет о максимальном приближении смоделированной ситуации к реальной жизни и приобретении личного опыта действия в такой ситуации.

Поднимается и проблема клипового мышления, которое возникает вследствие привычки работать с фрагментами информации, проблема формализации мышления и подавления творческой активности (вследствие того, что в компьютерных обучающих программах человеческое мышление должно приспособливаться к определенным правилам, опираться на формальные логические структуры, а получаемая информация опосредуется сознанием разработчиков программы). Как раз данный недостаток ИКТ успешно может быть

преодолен при использовании технологии трехмерной визуализации, которая дает возможность комплексного структурированного видения всех структур и систем.

В области применения технологии трехмерной визуализации в учебном процессе серьезных последовательных исследований относительно негативных сторон внедрения технологии в образование не проводилось, что объясняется новизной технологии и отсутствием разработанных и широко применяемых учебных программ. Единственный вопрос, который поднимается относительно безвредности/вреда трехмерной технологии, – это влияние на здоровье, особенно на зрение. Исследования в данной области ведутся¹, однако четких гигиенических норм работы с технологией пока не выработано. Однако в результате исследований в данной области было установлено, что бинокулярные показатели зрения можно тренировать и развивать, а улучшение этих показателей ведет за собой улучшение других показателей, например чтения у школьников младших классов [1].

В рамках исследования нас интересует, как отражается активное виртуальное общение на реальном социальном и профессиональном общении. Новые технологии позволяют снять пространственные и временные ограничения, но виртуальное общение не может заменить реального. Это касается и проведения конференций, симпозиумов с использованием новых технологий, – они не могут и не должны полностью вытеснять очную форму работы. Что же касается общения в форумах, чатах, а также работы в виртуальном мире (например, проекты, подобные secondlife², смоделированные в учебных целях мира), то они несут опасность снижения социализации человека. Пользователь, активно практикующий такую

¹ Например, в Институте проблем передачи информации им. А. А. Харкевича РАН (ИППИ РАН).

² СекондЛайф – это трехмерный виртуальный мир, создаваемый его обитателями. Участники могут принять любой образ, поменять пол, социальный статус, выбрать и создать любую внешность, одежду. В этом виртуальном мире есть собственная валюта (линдены), которую можно потратить в мире СекондЛайф, а также конвертировать в реальные деньги. Здесь можно покупать вещи, недвижимость; можно зарабатывать, создавая материальные или интеллектуальные объекты. Также в данном мире есть хорошие возможности для общения, в том числе на иностранных языках, также в голосовом режиме.

форму общения, нередко меньше общается с родными, друзьями из реальной жизни, реже посещает культурные мероприятия, снижается его потребность в реальном общении [4]. Еще один факт, на который следует обратить внимание, – при общении посредством технологий в письменной форме (в чате, форуме, электронной почте, СМС (обмен текстовыми сообщениями), в виртуальном мире, на семинаре в виртуальном мире, которые проводятся всё чаще в специально создаваемых учебных виртуальных пространствах, и т. д.) пользователи часто занижают значимость слова, такие послания нередко не соответствуют тому стилю общения, который был бы выбран в реальных условиях [4]. На это явление необходимо обратить особое внимание при обучении этикету общения и вопросам защиты информации.

Разработка методики применения новых и новейших технологий в учебном процессе с четко обозначенными целями применения данных технологий позволит избежать всех этих проблем и трудностей.

Наш опрос преподавателей МГЛУ также продемонстрировал, что часть педагогов не знают о возможности применения технологии трехмерной визуализации на занятиях по иностранному языку, некоторые преподаватели заинтересованы в новой технологии, однако не знают, как ее применять на занятиях. Для решения этих вопросов необходимо информировать педагогический состав учебных заведений о новой технологии, ее возможностях и методах ее применения, необходимо проводить курсы повышения квалификации для активных и заинтересованных педагогов. Для этого в лаборатории была разработана и апробирована программа повышения квалификации, в рамках которой представители различных кафедр вуза были ознакомлены с возможностями лаборатории и новой технологии трехмерной визуализации. После прохождения курсов многие слушатели проявили интерес к использованию возможностей лаборатории в учебном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Васильева Н. Н., Рожкова Г. И.* Тренировка бинокулярных зрительных функций у младших школьников с трудностями в чтении как фактор коррекционной работы // Новые исследования. – Вып. 28. – Т. 1. – 2011. – № 3. – С. 5–17.

2. *Ватолин Д. С., Боков А. А., Федоров А. А.* Тенденции изменения технического качества стереокино – 5 лет после «Аватара» // Мир техники кино. – Т. 37. – № 3. – М. : Куна, 2015. – С. 17–28.
3. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
4. *Керделлан К., Грезийон Г.* Дети процессора. Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / пер. с фр. А. Лушанова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 272 с.
5. *Людвиченко В. А., Лаврушкин С. В., Янушковский В. А., Ватолин Д. С.* Обнаружение временного сдвига между ракурсами и перепутанного порядка ракурсов в стереофильмах // Мир техники кино. – № 35. – М. : Куна, 2015. – С. 10–18.
6. *Матюнин С. Б., Ватолин Д. С.* Обработка областей наложений объектов при построении карт глубины для видео // Цифровая обработка сигналов. – М. : Российское научно-техническое общество радиотехники, электроники и связи им. А. С. Попова, 2014. – С. 3–23.
7. *Смирнов А. А.* Проблема психологии памяти. – М. : Просвещение, 1966. – 423 с.
8. *Mohammadreza Aalaeddini.* Cyberspace: the Gated Public Shpere. – University of Totonto, 2011. – 76 p.
9. *Helen Papagianis.* Augmaented Reality as a New Medium: Remediation and Novel Form. – Doctor of Philosophy Dissertation. – Toronto : Ontario, 2014. – 226 p.

УДК 37:81'243

И. С. Денисенко

аспирант кафедры лингводидактики МГЛУ; e-mail: ilya.denisenko@gmail.com

МЕТОДИКА АУТЕНТИЧНОЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье предложена модель содержания методики, описано содержание проверочной работы на основе аутентичных контрольно-измерительных материалов, обозначены объекты контроля, приведен пример шкалы оценивания метапредметных умений обучаемых, представлен пример проверочной работы.

Ключевые слова: аутентичная оценка; методика аутентичной оценки; аутентичные контрольно-измерительные материалы; оценка уровня владения АЯ; оценивание, контекст и оценка; шкала аутентичной оценки; основное общее образование.

Denisenko I. S.

Postgraduate, Foreign Language Teaching Department, MSLU;
e-mail: ilya.denisenko@gmail.com

AUTHENTIC ASSESSMENT METHOD FOR LANGUAGE SKILLS EVALUATION

This article suggests an authentic assessment practical model, a sample test paper based on authentic test materials, describes test-targets, an authentic assessment scale for CLIL skills.

Key words: authentic assessment; performance assessment; alternative assessment; authentic assessment method; context for evaluation; authentic assessment scale; secondary school.

В последние годы российское образование активно преобразуется, в том числе в области обучения иностранным языкам. Принят новый Федеральный закон «Об образовании», разработан Федеральный государственный стандарт нового поколения, модернизируется система оценивания выпускников школ, совершенствуется содержание и форма государственной итоговой аттестации по иностранному языку, включается в школьную программу обязательное обучение второму иностранному языку, внедряются образовательные

программы международного бакалавриата, где предъявляются новые требования к содержанию и организации обучения школьников. Иностраный язык как предметная дисциплина становится не целью, а средством обучения. Планируется, что Единый государственный экзамен по иностранному языку станет обязательным для всех выпускников в 2022 г. [4], что приводит к необходимости совершенствования методики контроля и оценки уровня владения английским языком обучающихся общеобразовательных учреждений.

Принятый Федеральный государственный стандарт нового поколения (ФГОС) ставит перед педагогическим сообществом новые задачи [7]. Планируемые результаты обучения включают в себя личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебной программы обучающимися. Достижение планируемых результатов требует не только современных подходов к обучению, но и новых способов контроля и оценки уровня освоения программы. На наш взгляд, разработка и применение на практике методики аутентичной оценки может помочь в выполнении требований, предъявляемых государством и обществом к качеству обучения иностранному языку в российских школах.

Понятие аутентичности уже давно применяется в образовании РФ. Говорят об аутентичных текстах и аутентичных заданиях, об аутентичных учебниках. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез отмечают, что в связи с направленностью учебного процесса по иностранным языкам на ситуации межкультурного взаимодействия особую значимость приобретает такая характеристика, как аутентичность [3]. Изначально аутентичными текстами считались тексты, которые были созданы не для учебного, а для реального общения. По определению Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина, таким текстом может являться устный или письменный текст – продукт речевой деятельности носителей языка, не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [1]. Например, это статьи из периодической печати, личные и деловые письма, реклама, программы передач радио и телевидения, расписание общественного транспорта, авиа- и железнодорожные билеты и т. д. Таким образом, материалы, которые используются в реальной жизни носители языка, а не специально созданные для условий обучения этому языку, можно назвать аутентичными. Их основное свойство – соответствие реальным коммуникативным задачам, решаемым носителями языка.

Аутентичные материалы могут быть использованы для целей обучения и контроля при условии, что они сопровождаются соответствующими заданиями. Важно подчеркнуть, что в современной методической науке понятие «аутентичный» рассматривается не только как свойство речевого произведения, но и как свойство учебного задания [8]. По мнению Е. Н. Солововой, такие задания предполагают умение реагировать на устные или письменные материалы в естественных ситуациях общения [6]. Из вышесказанного можно сделать вывод, что аутентичные материалы для проверки уровня обученности английскому языку должны моделировать коммуникативные ситуации, встречающиеся в социальной, учебной и профессиональной деятельности носителей английского языка.

Методики аутентичной оценки долгое время разрабатываются зарубежными методистами. Среди них можно выделить таких специалистов, как: G. Wiggins, J. Mueller, D. Newman, J. Michael O'Malley, D. Collison, John N. Bergan, S. Chappius, E. Badger, C. Chapman и др. Аутентичная оценка имеет несколько других распространенных названий, например оценка через деятельность, альтернативная или прямая оценка, она рассматривается зарубежными авторами как оценка в ходе решения задач реального мира, т. е. таких задач, с которыми учащиеся встречаются в течение учебной, социальной и будущей профессиональной деятельности [14; 12]. Зарубежные специалисты противопоставляют такие характеристики учебных заданий, как подлинность (authenticity) и искусственность (artificiality), подразумевая, что в традиционной проверочной работе используются тесты с выбором ответов, тогда как при настоящей коммуникации у говорящего нет возможности подбирать нужную лексическую единицу или грамматическую конструкцию [10; 11]. Зарубежные исследователи пришли к выводу, что аутентичная оценка может быть не только эффективно использована для оценивания компетенций обучаемых, но и играть важную роль в процессе их обучения в целом [13].

Рассматриваемая в данной статье аутентичная оценка предполагает проверку сформированности коммуникативной компетенции в процессе иноязычной деятельности обучающегося. Это может быть текущая учебная деятельность, выполнение самостоятельной проектной или групповой работы. Аутентичная оценка направлена на получение обучаемым актуальной информации о ходе обучения,

она предлагает практическое решение проблемы взаимосвязанного обучения, контроля и оценки языковых и коммуникативных компетенций учащегося.

Для проведения любого вида оценки уровня владения ИЯ обучающихся обычно используются контрольно-измерительные материалы (КИМ). КИМ – это комплекс заданий и материалов, несвязанных одной темой, но включенных в одну проверочную работу, направленных на проверку уровня обученности испытуемых. Существующие на сегодняшний день материалы государственных выпускных экзаменов (ГВЭ) ориентированы на проверку соответствия результатов обучения согласно, Федеральному компоненту государственного образовательного стандарта основного общего и среднего (полного) общего образования и, к сожалению, не ориентированы на новый ФГОС, так как разрабатывались еще до его принятия и ориентированы на другие цели и задачи обучения.

Методика аутентичной оценки (далее – МАО) – процесс определения соответствия результатов обучения и общего развития школьника планируемому результату обучения основной образовательной программы, с учетом требований Федерального государственного стандарта основного общего образования, с использованием *аутентичных контрольно-измерительных материалов* (далее – АКИМ). Применение методики аутентичной оценки не только как средства контроля, но и как средства обучения – существенная отличительная черта этого вида оценки.

В методике аутентичной оценки предлагается использование проверочной работы на основе аутентичных контрольно-измерительных материалов (АКИМ), т. е. комплекса аутентичных заданий и материалов, связанных единой контекстной ситуацией и включенных в одну проверочную работу, направленную на получение аутентичной оценки уровня обученности ИЯ, а именно: проверку соответствия результатов обучения согласно ФГОС.

МАО реализуется во время выполнения проверочной работы, состоящей из АКИМ, что включает в себя получение промежуточного результата, его анализ посредством обратной связи с учителем и работу над ошибками (см. табл. 1). Постоянная обратная связь учителя с учащимся (комментирование, обсуждение, работа над ошибками, задания для самоанализа), формализуется в виде самооценки. Подчеркнем, что развитие умений самоконтроля обучающихся

также играет для методики аутентичной оценки важную роль: самоконтроль учеников способствует реализации учебной функции аутентичной оценки.

Таблица 1

**Модель содержания методики аутентичной оценки
уровня владения АЯ**

| | Деятельность обучающегося | Этапы реализации методики аутентичной оценки | Деятельность учителя | Функция аутентичной оценки |
|----|---|---|--|-----------------------------------|
| 1. | Выполнение заданий проверочной работы | Проверочная работа на основе АКИМ | Постановка задачи, проведение собеседования | Контрольная |
| 2. | Презентация результата исследования | Первичный результат (проект, исследование) | Создание обратной связи, комментирование, обсуждение первичного результата | Учебная |
| 3. | Самооценка, доработка первичного результата | Итоговый результат | Оценивание, обсуждение итогового результата | Контрольно-учебная |

В проверочную работу на основе АКИМ включаются аутентичные задания, проверяющие умения и навыки обучающихся в различных видах устного и письменного общения. Задания в проверочных работах на основе АКИМ связаны одной темой, нацелены на решение основной коммуникативной задачи (на основе самостоятельного мини-исследования) в конце проверочной работы. В комплекс проверочных заданий на основе АКИМ входят задания, направленные на проверку умений в аудировании (слушании), чтении, письме и говорении.

В проверочной работе на основе АКИМ разделы аудирования и чтения не только проверяют уровень понимания обучаемого при слушании и чтении, но и играют подготовительную роль. С их помощью происходит введение темы проверочной работы, создание контекстной ситуации, в которой обучаемым предстоит выполнить ряд проблемных заданий, провести мини-исследование, подготовить мини-проект, построить самостоятельное письменное высказывание в заданной аутентичной коммуникативной ситуации, а затем рассказать о своем исследовании (проекте) учителю, выступающему в роли

собеседника. Заключительный этап проверочной работы состоит из двух частей: презентация и обсуждение самостоятельного исследования. Во время презентации происходит оценка самостоятельного монологического высказывания, способности учащегося реализовывать свои речевые намерения, вести рассуждение, основываясь на самостоятельно подготовленном материале; во время беседы оцениваются умения диалогической речи: умение вести разговор на основе прочитанного / прослушанного и изученного аутентичного материала, обосновывать свое мнение, отстаивать свою позицию, ссылаться на факты.

Объектами контроля во время проверочной работы на основе АКИМ являются не только предметные результаты обученности учащихся (см. табл. 2). Возможна оценка метапредметных умений и универсальных учебных действий за счет предлагаемых шкал аутентичной оценки устных и письменных высказываний.

Таблица 2

Объекты контроля при реализации МАО

| Этап проверочной работы | Объекты контроля |
|----------------------------|--|
| Подготовительный | В аудировании: понимание фактов, понимание логико-смысловой структуры аудиотекста. В чтении: умение извлекать из текста основную и дополнительную информацию с необходимой полнотой и точностью, умение выделять основную и второстепенную идеи текста |
| Проектно-исследовательский | Умение формулировать цели информационно-поисковой деятельности, решение проблем творческого характера, умение критически относиться к прочитанному |
| Презентационный | В говорении: описание / рассуждение на основе прочитанного, понимание собеседника, соответствие речевого поведения цели общения, использование речевых средств для решения коммуникативных задач |
| Проверочный | В письме: умение строить письменное высказывание логично, последовательно, используя адекватные средства связи между предложениями; использовать разнообразные языковые средства; соблюдать нормы изучаемого языка. Умения самоконтроля: умение понимать причины успеха и неуспеха своей учебной деятельности |

В качестве примера оценки метапредметных умений может быть предложена следующая описательная шкала (см. табл. 3).

Таблица 3

Пример шкалы оценивания метапредметных умений обучаемых во время аутентичной проверочной работы

| Уровень сформированности критического анализа | Обучаемый, для решения проблемной задачи |
|--|--|
| Базовый | Использует только предложенные факты. |
| Продвинутый | Интегрирует данную информацию с собственными знаниями |
| Выдающийся | Самостоятельно ставит проблемную задачу и решает ее, используя комплексный анализ предложенной найденной информации и собственного опыта |

Применение MAO предполагает смещение внимания учителя с языковых ошибок (которые, естественно, учитываются и подвергаются работе над ошибками) на содержание ответа и решение коммуникативной задачи. Наличие лексических и грамматических ошибок не приводит к снижению общей оценки за работу, если они не ведут к нарушению коммуникации. Итоговая отметка за аутентичную проверочную работу выставляется после ее доработки обучающимся.

Принципиальной характеристикой методики аутентичной оценки является использование контекстной ситуации для всех заданий проверочной работы. Контекст определяется А. А. Вербицким как система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам [2]. Предполагается, что контекстная ситуация, задаваемая тематическим единством заданий, позволит создать аутентичную ситуацию, сходную с реальными условиями использования иностранного языка вне учебной аудитории, придать использованию иностранного языка деятельностный смысл и сделать оценивание более точным. Наличие контекстной ситуации позволяет испытуемым использовать и демонстрировать ключевые компетенции, обязательные к формированию на соответствующем этапе обучения. Решение испытуемыми смыслосодержащей задачи

при выполнении проверочной работы на основе АКИМ не только готовит их к самостоятельной учебной, социальной и профессиональной деятельности, но и в полной мере позволяет оценить их компетентность и сформированность у них обязательных и дополнительных универсальных учебных действий (далее – УУД).

Тема определяется школьной программой обучения и должна соответствовать возрастным и психологическим особенностям испытуемых, вызывать интерес, стимулировать желание познания, творчества и работы на продуктивный результат, поиска дополнительной информации и самостоятельной работы. Тема проверочной работы, предусмотренная программой, может быть расширена за счет содержания аутентичных текстов и должна носить проблемный характер.

Тексты, используемые для проверочной работы на основе АКИМ, должны не только соответствовать ее теме, но и обладать познавательной ценностью, информативностью, ассоциативностью. Они должны соответствовать уровню языковой компетенции обучаемых, обладать жанровой доступностью, посильным объемом. В настоящее время нами разрабатывается электронный банк материалов, которые могут быть использованы для реализации методики аутентичной оценки.

Результаты пилотного использования МАО показывают, что формальные и содержательные отличия аутентичной оценки от традиционных форм оценок, наличие единой темы в проверочной работе, отказ учителя от немедленного оценивания (выставления отметки) за проверочную работу, положительно сказываются на учебно-познавательной мотивации обучаемых. На наш взгляд, регулярное использование МАО при текущем, рубежном и итоговом контроле, позволит наглядно представить индивидуальную динамику развития обучаемого, а также уровень его владения АЯ. Результаты выполнения всего комплекса аутентичных проверочных работ за период обучения позволяют составить профиль обучаемого, демонстрирующий подробные результаты его учебной деятельности и степень сформированности коммуникативной компетенции. Эти результаты понятны не только учителю и администрации, но и используются обучаемым для самоконтроля и самооценки собственного обучения. Применение МАО способствуют большей индивидуализации обучения.

Рассмотрим некоторые задания из проверочной работы на основе АКИМ по учебной теме «Лондон» для учащихся шестого класса с углубленным изучением АЯ. Тема проверочной работы приобретает проблемный характер, когда перед обучаемыми ставится общая задача сравнить достопримечательности столиц Великобритании и России, Лондона и Москвы.

Тема: Today you are to develop an excursion around Moscow for your friend from London who is coming to Moscow with a group of classmates. His / her name is _____. His / her favourite place in London is Shakespeare's Globe theatre (The Tower of London, Trafalgar square, _____).

Задания проверочной работы представлены в виде последовательных частей письма школьника из Лондона к российскому другу по переписке.

Первое задание направлено на знакомство с темой, погружение обучаемых в контекстную ситуацию проверочной работы. Это викторина о Москве, которую придумали лондонские школьники в рамках своего учебного проекта.

Задание 1. Read the letters and answer your pen-friend's questions. A text about Moscow may help you.

Dear friend,

This month my classmates and I have studied Moscow and its sights during our history lessons. We all liked reading about Moscow and made up a quiz for you. It is called "Did you know that?".

Good luck, hope you enjoy it!

1. How many parks are there in Moscow?

a) 17; b) 68; c) 96

2. What is older the Tsar Bell or the Tsar Cannon?

3. Which number is bigger:

The number of theatres or the number of museums in Moscow?

4) What can't we do with "exhibition"?

a) visit; b) arrange; c) forecast

Затем обучаемые читают текст о достопримечательностях Москвы и находят ответы на вопросы викторины из задания 1. Тексты для чтения подбираются из электронного банка аутентичных ресурсов.

Второе задание – это просмотр видеосюжета об известной достопримечательности Лондона, например, театре Шекспира (<http://>

www.youtube.com/watch?v=m3VGa6Fp3zI) и выполнение задания на установление правдивого / ложного высказывания. Задание сопровождается комментарием:

My favourite place in London is Shakespeare's Globe theatre! We go there quite often. I like it that it's unusual and doesn't look like other theatres. Watch the video, my favourite Youtube blogger will describe the theater.

Если учащиеся выбирают другую достопримечательность Лондона, учитель предлагает им соответствующий материал из электронного банка аутентичных ресурсов.

Задание 2. Watch the video and say if the statements are true or false?

- 1) Performances were given only at nights.
- 2) Women acted in the theatre as well as men.
- 3) The audience shouted if they didn't like the play.
- 4) The church didn't like theatres and called them "nests of the Devil".
- 5) Tickets were cheap and affordable.
- 6) You could use your umbrella if it rained.

Видеосюжет и текст содержат образец, на основе которого обучаемым предстоит создать свое описание достопримечательностей Москвы. Им нужно найти в Москве такую достопримечательность, которая, на их взгляд, будет интересна друзьям из Лондона.

Третье задание содержит ряд вопросов, являющихся пунктами плана для устного ответа и письменного задания, а также комментарий друга из Лондона:

"We were very excited when my history teacher told us that we were going to Russia! We've read a lot about the city and I'm eager to visit every place of interest in Moscow. Unfortunately, we have only three days there. Can you help me to plan our time, please?"

Задание 3. Read the continuation of your friend's letter and help him using the following questions from the letter.

- 1) What place do you think he'll like in Moscow? Why?
- 2) What do you know about this place?
 - a) when it was built; b) who built it; c) why it was built
- 3) It is popular among tourists?
- 4) How can you get there?

В следующем задании учащиеся пишут письмо другу из Лондона, приглашая его посетить выбранную достопримечательность Москвы.

Затем ученики обсуждают с учителем предлагаемую другу по переписке достопримечательность. Данные в задании три вопроса являются планом для устного ответа. Учитель контролирует наличие высказываний по всем пунктам и задает дополнительные вопросы на уточнение, чтобы узнать личное отношение говорящего к выбранным достопримечательностям.

Задание 4. Discuss the chosen sight with your teacher. Answer his questions.

Результаты проверочной работы (в виде письма или презентации), после обсуждения с учителем и доработки могут быть размещены в интернет-ресурсе, в качестве моделей и примеров выполнения задания (www.englishclub1811.wordpress.com).

В результате использования методики аутентичной оценки для контроля уровня владения английским языком при оценке результатов обучения в гимназии Восточное Измайлово №1811 г. Москвы получены положительные результаты. МАО проверяет соответствие результатов обучения согласно ФГОС, развитие большинства метапредметных умений в чтении и работе с информацией, в том числе развитие информационно-коммуникационной компетенции и личностных качеств обучаемых, является не только средством контроля, но и средством обучения, формирует положительную учебную мотивацию учащихся, способствует развитию их умений самоконтроля. Таким образом, МАО является эффективным инструментом повышения качества образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: АКАР, 2009. – 448 с.
2. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
4. Общероссийское родительское собрание: портал Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.минобрнауки.рф/спецпроекты/родительское-собрание.
5. Портал ученических работ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.englishclub1811.wordpress.com
6. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М.: АСТ; Астрель, 2010. – 270 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.минобрнауки.рф/документы/543.
8. Щетилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
9. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. – М. : АКАДЕМИЯ, 2015. – 288 с.
10. Black, P and William, D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: principles, policy and practice. – 1998. – Vol. 5 – # 1. – 128 p.
11. Boud, D. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society // Studies in Continuing Education. – 2000. – Vol. 2(22). – 17 p.
12. Brown, H. D. Language Assessment: Principles and Classroom Practices. – N. Y. : Longman. Pearson Education, 2008. – 324 p.
13. Carless, D., Joughin, G. & Liu, N. F. How assessment supports learning: learnin-oriented assessment inaction. – Hong Kong : Hong Kong University Press, 2007. – 34 p.
14. Müller J. Authentic Assessment toolbox. – URL: www.jfmueller.faculty.noctrl.edu

УДК: 378.81

Н. Ф. Коряковцева

профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики МГЛУ; e-mail: koryakovtseva@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СОВРЕМЕННАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье обобщается опыт использования современных образовательных технологий в области изучения иностранного языка; предлагается группировка и определяются основные характеристики интерактивных и проективно-исследовательских технологий; сформулированы критерии эффективности образовательных технологий в изучении иностранного языка с позиции концепции личностно ориентированного продуктивного образования.

Ключевые слова: обучение, ориентированное на личность учащегося и развитие его учебной деятельности; образовательные технологии в изучении иностранного языка; интерактивные технологии; проективно-исследовательские технологии; личностный образовательный продукт; продуктивное языковое образование.

Koryakovtseva N. F.

Advanced Doctor (Pedagogy), Professor MSLU; e-mail: koryakovtseva@mail.ru

EDUCATION TECHNOLOGIES AND TECHNIQUES IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: CURRENT THEORY AND PRACTICE

This article sums up current theory and practice in the field of modern technologies and techniques in language teaching and learning; categorises and defines the key features of interactive and research-and-project techniques; defines criteria for effective language teaching/learning techniques from the perspective of learner-and-learning centered language pedagogy.

Key words: learner-and-learning centered language pedagogy; language learning technologies and techniques; interactive techniques; research-and-project techniques; learner constructive production; productive language learning.

Over the four decades of communicative language learning methodology have resulted in the development of a wide variety of language teaching / learning technologies and techniques.

Technologies for language teaching and learning are generally associated with tools (devices) that assist the teaching / learning process,

such as audio- and videotapes, computer assisted language learning (CALL), computer mediated communication (CMC).

With the advent of the XXI-st century language education, as well as education in general, faces new challenges. One of these challenges is a new generation of learners – cyber generation and online learners. Online resources (the open space of the internet) offer the foreign language learner various opportunities to learn and practise the use of the target language. In addition to CALL programmes there has been an increasing spread of CMC technologies, such as teleconferencing, email, blogs, wikis, instant messaging, chat, which create autonomous learning environments.

In this context “the different curricular roles for technologies can be described as blended (i.e. using technologies as a supplement to classroom instruction), hybrid (i.e. providing instruction both in class and on line), and completely online language learning” [2, 7].

E-technologies, especially in the format of hybrid instruction, may include various *techniques* to be used to provide context for productive and receptive language use. Hence, the focus in this article is made on *education techniques* for foreign language (FL) teaching and learning.

“Education technique” in research publications is defined as a set of purposely structured procedures and activities aimed at achieving particular educational goal, a set of steps taken by the teacher to instruct the learners and adopted by the learners to achieve a conceived goal [6]¹.

There is now a general recognition that the basic CLL principle of “learner-centeredness” underlies the grounds and requirements for effective education techniques, such as: developing the learner’s individual potential, activating the learner’s creative, cognitive and language learning capacities, developing the learner’s social skills, bridging the gap between classroom studies and real-life language use.

The latest developments in FL methodology have initiated the shift to learner-and-learning language pedagogy. D. Little argues that the “market-model” of education assumes that knowledge and skills can be “pre-packaged” by the authors of curricular and text-books, and tested in the exams. In this mode learning is launched “from the outside” and not “from the inside out”, i.e. teacher-centered mode. And the art of learning is an academic orphan [10].

¹ Дидактическая (образовательная) технология – это система взаимосвязанных действий (приемов) обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности учащегося, направленных на достижение образовательных целей [6].

It is but obvious that language pedagogy for modern Digital-World generation needs to be *learning centered*, motivating **productive language learning** in which the learner is not just passively receiving “pre-packaged” knowledge, but is actively involved in the process of language acquisition and personal constructive performance [1; 10].

CLL has already accumulated experience to provide the learner constructive performance in FL learning. In a language classroom it could be achieved by:

- constructing (simulating) real-life situation of language use and involving the learner in this event as an active participant;
- offering the learner meaningful (problem-solving) task-based assignment;
- giving the learner opportunity to freely choose from optional ways of achieving the task;
- stipulating the use of cognitive skills and language learning skills;
- activating the learner’s reflective skills to go over the ways and procedures used and assess the achieved result;
- creating the situation of group work and co-operation;
- stimulating the learner to create a personal meaningful “product” of language learning and language use (лично значимый образовательный продукт [1; 5]).

It can be argued that in a FL learning context “personal construct” (“product”) of language learning and language use may be identified as:

- “ideal” construct – acquired language, knowledge, skills, competences, experience in language learning and use, and
- “material format” – information-text product, such as solving language and information problem tasks, creative writing (compositions, reviews, surveys, story-writing, etc.), research projects, case-studies of different kind, information and language resource base materials (personal grammar, personal vocabulary notes and glossaries), diaries, blogs, etc., Language Learning Portfolio.

The concept of “productive language learning” (продуктивная учебная деятельность учащегося – 1) presupposes and entails the learner constructive performance in a language classroom. From this perspective it can be argued that an effective language leaning technique needs to provide:

- developmental learning;
- exploratory learning;

- experiential learning;
- “constructionist” learning;
- product-and-process related learning;
- creative learning;
- social-interactive learning;
- collaborative learning;
- learner-initiated, launched “from the inside out”;
- reflective learning.

Learning the language is a developmental process, aimed at the level of potential development – “zone of proximal development” (Vygotsky). The key goal of *developmental learning* is to:

- develop the learner’s cognitive skills: information processing, decision making, generating ideas, etc.;
- develop the learner’s metacognitive skills: logical thinking, generalising meaning, drawing conclusion, inference, etc.,
- engage the learner’s affective (empathic) capacities: personalising the learning task (getting the learner involved, not indifferent), making the learner active participant, making the learner responsible for his / her learning.

Learning the language is an exciting process of “discovering” new language and culture. *Exploratory (discovery) learning* in a FL context means the learner ability to: explore the new language to “discover” the meaning and new ways to relate meaning, explore the context to “discover” the items of a new, unknown culture, draw comparisons, explore similar and different language features, develop so called metallinguistic skills, get deeper into both cultures by exploring the linguistic ways to express meanings in a socio cultural context.

Experiential learning is *natural learning* (as opposed to formal learning), rooted in authentic social and cultural experience, as a by-product of our life. Hence, developmental and experiential learning is based on culture and social practices. This means that to provide functional use of the language, to bridge the gap between formal classroom language use and real-life social and culture context we should *provide authentic culture and social practices in a language classroom*.

“Productive”, “constructionist” view of learning assumes that learning is product-and-process oriented, and the learner’s goal is constructing personal knowledge as a learning “product”, instead of receiving “pre-packaged” knowledge [1; 5; 10].

Building up *language learning skills is a meaningful* “product” to facilitate the learning process, skills like: general cognitive and metacognitive, specific language learning skills (compensation, semantic, culture awareness skills, etc. [1].

Personal constructive (productive) performance is by definition *creative*. We use the term “productive” in Vygotsky’s sense of this notion, which entails two meanings: creative and constructive as opposed to receptive [1].

Creative language learning presupposes the learner capacity for: the insight, heuristic knowledge and skills, looking for language and communication experience, tolerance to language and meaning ambiguity, reflection on the product and process, capacity for transformation, modifying, experimenting, playing with language, meanings and ideas, capacity for risks, lack of “fright for errors”, capacity for empathy in a communication event and interaction, interest in resolving language problems, difficulties in communication and interaction, profound thinking, profound (non-surfacing) approach to language learning, a sense of humor.

Collaborative (co-operative) learning entails that learning is collaboration (co-operation) with the teacher and peers, collaborative performance of learning tasks. It is argued that there is a dominant tradition in psychology and education to treat cognition and learning as internal to the individual, requiring within a formal educational context a significant individual effort [4; 10]. Social-interactive view of learning identifies the group as the primary locus of learning activity (коллективный субъект образовательного процесса. – В. В. Давыдов).

According to the social-interactive view of language, language learning is a matter of: social interaction, collaboration in sharing and constructing meaning. Social-interactive language learning is also a matter of *mediating culture in and through the target language*, moving gradually closer to the culture of the target language.

Developmental and experiential learning is interaction with other people and our capacity to learn on our own derives from our experience of learning with and from other people.

Learning a language is not only a matter of practicing procedural skills.

It also involves *reflection, analysis and self-assessment* of distinct and related aspects, such as: reflection on language use, reflection on

the performance of learning tasks, and achieved result, reflection on the learning skills and the progress of the learning process. Reflection is essential for proficiency in language learning.

Reflection and self-assessment are key features of the learner's capacity for *autonomy*. Learner autonomy has ceased to be just a "buzz word". It is generally acknowledged as "the ultimate goal of learning" (Vygotsky). The accepted definition of learner autonomy is taking charge of one's own learning, capacity for critical reflection, decision-making, and independent action [1; 2; 10].

It needs to be emphasized, however, that this capacity presupposes autonomy not only in choosing ways and procedures to perform the learning task (*деятельностная автономия*), but also autonomy in identifying values in real-life situation and education (*ценностная автономия*), focusing on authentic personality [1; 2].

From the social-interactive perspective learner-and-learning centered education is aimed at developing learner autonomy and capacity for constructive production. The currently used variety of language teaching / learning techniques may be categorized as follows.

1. Interactive techniques

1.1. *simulating (replicating) communication events (имитативное моделирование), including:*

- simulation;
- role play (action role play);
- drama.

1.2. *organizing (modeling) authentic (close to real-life) communication events (моделирование аутентичных ситуаций общения):*

- discussion (as problem-solving and decision-making);
- function role play;
- case-study.

1.3. *Games:*

- communication games;
- scripted drama.

2. Research-and-project techniques (проективно-исследовательские)

2.1. *Problem-solving tasks:*

- language exploration tasks;
- text processing tasks.

2.2. Cultural awareness raising research:

- language-and-culture exploration tasks;
- culture-related text interpretation tasks.

2.3. Project work of different types, such as:

- Information and research projects;
- Survey projects;
- Production projects;
- Performance and scenario projects;
- Construction projects;
- Creative writing projects.

2.4. Language Portfolio of different types, such as:

- Self-Assessment language Portfolio;
- Language Learning Portfolio;
- Administrative Language Portfolio;
- Show-Case Feedback Language Portfolio;
- Comprehensive Language Portfolio.

An interactive communication event in a language classroom is about what actually happens in a real-life situation, what the participants think, feel and do, how they behave. It is very difficult to make fine distinctions between *interactive techniques* because they all are rooted in drama and role-playing. Drama – in the meaning of “*dramatic performance*”, embraces related activities including role play, simulations and drama techniques, as well as games. Most of these events may have a story-line or scenario (fact or fiction, history or fantasy), but many are non-scenario without any story-line, just topic-centered.

Yet, relying on current research and practice [3; 8; 9; 11], we can argue that the following distinction between the above mentioned interactive techniques can be made.

Role-play is playing imaginary characters in a make-believe open ended situation. The situation is prompted (directed), but not very much constrained. And the activity is “a dress rehearsal for real life” [9].

Simulations are complex, lengthy, and relatively inflexible (constrained) events. They will always include role playing, but also such activities as analysis of data, discussion of options, etc. Students role-play their functional activities, they “play themselves”.

Drama involves students acting out make-believe scenarios, creating individual fictitious characters in a specific context, with the emphasis on natural imitation, improvisation, spontaneous exchange of opinions. Drama in education uses the same tool employed by actors in the theatre,

not for the benefit of the audience but for the benefit of the learners. Unlike the role play drama is not directed, but improvised (“improvised role-play”). It is also used to develop phonological competence.

Games in language education model (replicate) human behaviour, its social and human features, norms and rules of social interaction (Elkonin). Games introduce in a language classroom: “a spirit of rules” to conduct behaviour, “a spirit of competition” to achieve the goal which is visible - outdoing others, and improving on oneself, a closed situation which justifies the behavior. Gaming in a language classroom encourage learners’ interaction, encourage talk and the use of the language, create a situation of problem-solving and decision-making, activate learners’ cognitive potential, put learners in charge of the event.

Authentic communication events, such as discussion, function role play and case-study provide a context for co-operative learning, for brainstorming ideas, for argument, and for collaborative decision-making. Students are provided with opportunities to recycle acquired language and skills in a relatively natural context. These techniques simulate functional or professional conduct and prepare learners for language use in a specific professional (or professionally oriented) and social context.

Research-and-project techniques bridge the gap between a language classroom and real-life language use, embracing classroom and out-of-class activities allow the learner to transfer what has been learned to wider contexts, enjoy significant measure of independence and freedom, and at the same time take responsibility for his learning and creative production, develop the learner social competences. As relates to language learning research-and-project activities provide the development of language and communication skills “from inside” in response to the research goal. It is essential that research-and-project tasks activate learners’ cognitive and reflective skills, as well as specific language learning skills, thus developing language learning and general educational competence [1].

A specific education technology rapidly gaining popularity is Language Portfolio (see *European Language Portfolio for Russia*) – a package of materials and data collected by the learner on the basis of self-assessment to evaluate and demonstrate what level of language proficiency he has achieved and what he can do in the target language. The key pedagogic goal of this education technique is to provide the context for reflective language learning and the development of self-assessment skills for language learning [1].

It is generally assumed that in productive language learning special attention should be paid to the teacher's role and to teacher-learner interaction. The teacher abandons the role of instructor and becomes "a member of the team" joining efforts in the collaborative exploration of language and culture, mutual experience in constructive and creative performance.

REFERENCES

1. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
2. *Коряковцева Н. Ф.* Новые технологии в языковом образовании и автономия обучающегося // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков на современном этапе. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 40–47. – (Вест. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (689). Сер. Педагогические науки).
3. *Краева И. А., Фролова Г. М. и др.* Современные образовательные технологии в области обучения иностранным языкам и культуре. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 292 с.
4. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
5. *Хуторской А. В.* Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
6. *Якиманская И. С.* Технология личностно ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
7. *Blake, R. J.* Technologies for language learning // *Routhledge encyclopedia of language teaching and learning* / ed. by M. Byram and A. Hu. – London–N. Y.: Routledge, 2013. – P. 712–715.
8. *Fleming, M.* Drama // *Routhledge encyclopedia of language teaching and learning* / ed. by M. Byram and A. Hu. – London–N. Y.: Routledge, 2013. – P. 209–211.
9. *Jones, K.* *Interactive Learning Events.* – London: Nicholos Publishing, 1988. – 185 p.
10. *Little, D.* Why focus on learning rather than teaching? // Focus on learning rather than teaching: why and how? – Papers from the IATEFL conference on learner independence, Krakow, 14–16 May 1998. – P. 3–17.
11. *Maley, A. and Duff, A.* *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers.* – Third ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 167 p.

УДК 378.6.016:81

О. Л. Мохова

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Московского финансово-промышленного Университета МФПУ «Синергия»; e-mail: mohova_oksana@mail.ru

ПРОБЛЕМА АУТЕНТИЧНОСТИ ПРИ ОТБОРЕ ТЕКСТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Статья посвящена проблеме отбора текстов для профессионально ориентированного обучения чтению в неязыковом вузе. Рассматриваются критерии отбора специальных текстов в русле междисциплинарного подхода, а также проблема аутентичности читаемых материалов.

Ключевые слова: профессионально ориентированное чтение; междисциплинарный подход; критерии отбора текстов; неязыковой вуз.

Mohova O. L.

Ph. D., Head of Foreign Languages Department Moscow Finance and Industry University "Synergy"; e-mail: mohova_oksana@mail.ru

AUTHENTICITY IN THE SELECTION OF TEXTS FOR PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF READING

The article discusses authenticity in the context of text selection for profession-oriented teaching of reading in non-linguistic University; it outlines criteria for TSP reading materials selection in line with the interdisciplinary approach, and text authenticity.

Key words: profession-oriented reading; interdisciplinary approach; criteria for selection of texts; non-linguistic University; text authenticity.

Современный этап развития высшей школы характеризуется возрастающим интересом к языковому образованию, которое справедливо считается инструментом модернизации вуза.

Идея устойчивого развития общества на современном этапе «связывается с понятием непрерывного образования, отражая новые потребности общества, возникшие в силу социальных изменений, а также новых экономических тенденций, предполагает обязательно развитие системы непрерывного образования». При этом «связующим звеном в ... модели устойчивого развития являются языки, коррелирующие с развитием всего общества» [10, с. 11].

Цель обучения студентов иностранному языку заключается в приобретении и дальнейшем развитии профессиональной межкультурной компетенции, складывающейся из получаемых знаний, развивающихся умений и навыков, необходимых для адекватного и эффективного общения в различных областях профессиональной и научной деятельности.

Изучение иностранных языков, лингвистическое образование будущего специалиста является важнейшим компонентом и основой освоения профессиональных знаний, умений и компетенций. Иноязычная подготовка, овладение межкультурной компетенцией в сфере профессионального общения обеспечивает высокое качество профессионального образования, конкурентоспособность выпускника вуза [4, с. 12].

В условиях организации процесса обучения иностранным языкам в непрофильном (неязыковом) высшем учебном заведении встает вопрос о необходимости поиска путей формирования у студентов практических навыков и умений межкультурной коммуникации на иностранном языке на основе использования межпредметных связей с другими дисциплинами, изучаемыми в период обучения в вузе.

Сегодняшнему специалисту необходимо быть в курсе достижений мировой науки, читать специализированную литературу на иностранных языках, уметь общаться с зарубежными коллегами, поэтому изучение иностранного языка – необходимая часть высшего неязыкового образования.

Иностранный язык является основой для формирования междисциплинарных связей с общегуманитарными, а также профессиональными вузовскими дисциплинами.

В статье мы рассмотрим проблему отбора текстов для обучения профессионально ориентированному чтению в русле междисциплинарного подхода.

Для формирования междисциплинарных связей в высшем учебном заведении необходимы согласованные действия как преподавателей специальных предметов (дисциплин), так и преподавателей иностранного языка. На практике хорошо зарекомендовало себя использование специализированных аутентичных текстов по различным предметам вузовского курса (экономики, юриспруденции, информатики и др.) на изучаемом иностранном языке, подобранных с учетом интересов и склонностей учащихся.

Опыт обучения иностранному языку в вузе неязыкового профиля свидетельствует о том, что междисциплинарная интеграция на основе иностранного языка способствует повышению интереса и мотивации студентов. Высокой эффективностью обладает также такая форма организации обучения, как проведение семинаров на изучаемом иностранном языке по актуальным проблемам основной специализации студентов и возможностям использования достижений современной науки в различных странах. В свою очередь, при подготовке к семинарам по основной специальности бакалавры используют научную и техническую литературу на иностранном языке.

Практика неязыкового вуза и многолетние наблюдения за учебным процессом показывают, что по критериям коммуникативной компетенции в чтении поступающие, как правило, могут быть дифференцированы по следующим уровням: 1 группа – А2 – (слабый А2); 2 группа – А1; 3 группа – А1 – (слабый А1). В связи с этим организация практики в чтении в профессиональных целях требует разноуровневого подхода к подбору необходимых материалов.

Разноуровневые материалы для чтения с точки зрения трудности (доступности) для читающего позволяют, с нашей точки зрения, создать оптимальные условия для студента с разной подготовкой в области иностранного языка и, в частности, умений чтения, для последующего развития и совершенствования основных стратегий и умений в данном виде речевой деятельности и накопления соответствующего опыта работы с иноязычной литературой.

В лингводидактических и методических исследованиях вопрос об отборе текстов для обучения чтению можно отнести к числу достаточно изученных. Критерии отбора текстов рассматриваются исследователями в связи с разными дидактическими целями и материалами.

Так, в частности, И. А. Гусейнова, решает вопросы отбора текстового материала с позиции жанроцентрического подхода. Жанр в данном случае рассматривается «в качестве единицы, удобной для членения коммуникативно-дискурсивного пространства, которая кодирует, или задает, определенные регламентируемые социальные отношения между участниками коммуникации, содержит образцы речевого поведения и несет в себе определенный свод правил и социальных отношений» [1, с. 77]. Применение жанроцентрического

подхода при выделении инокультурно маркированных элементов текста предполагает сохранение жанровой специфики при отборе определенных языковых единиц [1].

Анализ имеющихся данных (В. П. Дорожкина, Л. М. Ермолаева, Л. Н. Писарева, И. А. Ткаленко и др.) показывает, что в рамках общих требований к отбору текстов в современных исследованиях выделяются критерии, учитывающие особенности разных функциональных стилей:

- художественная литература – учет высокой социокультурной и языковой ценности текста, учет его богатого денотативного, концептуального и эмотивного пространства, возможность множественной интерпретации [5, с. 18];

- публицистические телетексты разных жанров – стабильная актуальность информации; наличие в содержании публицистических текстов конкретного жанра ярко выраженного этнокультурного контекста; наличие проблемной ситуации; доступность информации для ее адекватной интерпретации обучающимися [3, с. 14]. Данные критерии применимы, с нашей точки зрения, и к печатным текстам в области публицистики.

В современной теории обучения профессионально ориентированному чтению на ИЯ в неязыковом вузе [7; 8; 11] можно считать общепризнанным тот факт, что тексты должны отвечать следующим основным требованиям:

- профессиональная направленность тематики текстов;
- познавательная ценность материалов;
- профессионально-информативная ценность текста;
- аутентичность;
- учет уровня профессиональной и языковой подготовки студентов.

Учитывая значимость обозначенных критериев, полагаем, что ведущими при отборе текстов для обучения профессионально ориентированному чтению являются характеристики, которые создают у читающего высокий уровень мотивации и таким образом наиболее благоприятные условия для развития необходимых стратегий и умений чтения как формы межкультурной коммуникации.

Одним из важнейших мотивов, по мнению исследователей (А. Н. Леонтьев, А. Г. Ковалев, Г. А. Щукина и др.), является интерес, который определяется как «избирательное отношение личности

к объекту в силу его жизненной значимости и эмоциональной привлекательности» [2, с. 141]. По мнению Рубинштейна, интерес тоже становится для человека мотивом действия через его соотношение с целью, так же как объект, на который направляется действие, становится целью действия через его соотношение с мотивом [6].

Создание ситуаций интереса способствует решению вопроса о «динамических силах», которые в качестве мотивов-стимулов управляют деятельностью учащихся [6, с. 623].

В этой связи отбор материалов, как представляется, прежде всего предполагает изучение характеристик текста, которые могут служить мотивом – стимулом профессионально ориентированного чтения. Анализ имеющихся данных изучения потребностей информационной деятельности специалистов неязыкового профиля и исследований в области отбора текстов для профессионально ориентированного чтения (В. П. Дорожкина, Л. М. Ермолаева, Л. Н. Писарева, С. К. Фолломкина и др.) позволил выявить те критерии, которые являются наиболее значимыми для обеспечения профессионально ориентированной мотивации читающего.

На основе анализа имеющихся данных с позиций потребностей информационной деятельности специалиста и профессиональной мотивации в области чтения можно выделить следующие **критерии отбора текстов для профессионально ориентированного чтения:**

- *актуальность* информации для читающего – соответствие материалов профессиональным потребностям будущего специалиста и кругу профессионально ориентированного чтения студентов, максимальное приближение к будущей профессии;
- *содержательность* как расширение профессионального тезауруса и условие актуальности для читающего;
- *проблемность* текста как условие обеспечения актуальности и содержательности.

Необходимо отметить взаимосвязь данных критериев и подчиненность требованию актуальности, значимости для читающего для решения профессиональных задач. При этом критерии содержательности и проблемности можно рассматривать как расширение критерия актуальности.

Подчеркнем важность такого критерия, как *жанровая вариативность* материалов, что должно отражать спектр профессиональных публикаций по специальности и обеспечивать широкий диапазон чтения в профессиональной сфере.

Особо следует выделить требование *аутентичности* и *доступности*. Аутентичность используемых учебных материалов является одним из базовых принципов обучения ИЯ в русле коммуникативного подхода (примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы), 2011).

Доступность текста рассматривается с точки зрения языковой сложности, информационно-профессионального тезауруса, концептуально-смыслового и оценочного уровней текста.

Доступность информационно-профессионального тезауруса, концептуально-смыслового и оценочного уровней текста, по мнению Г. А. Циммерман, означает, что студент имеет сведения и профессиональные знания об описываемых явлениях, что дает ему возможность осмыслить и понять текст. Если студент не имеет сведений о сути предмета информации, то текст останется непонятым. Это необходимо учитывать, так как специальные тексты, как правило, содержат большое количество профессионального материала, реалии и явления, с которыми студенты, изучающие иностранный язык лишь на первых двух курсах, не знакомы.

Очевидно, что критерий языковой доступности вступает в противоречие с критерием аутентичности материала, так как аутентичный текст характеризуется большим количеством терминологии, безэквивалентной лексики и тематической сложностью.

Остановимся подробнее на требовании *аутентичности* материалов для обучения профессионально ориентированному чтению. Известно, что в лингвистике и лингводидактике под аутентичными материалами принято понимать «тексты, которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации» [9, с. 193].

Вместе с тем, понятие «аутентичность» касается не только текста, но и других аспектов учебного процесса. Так, Х. Уиддоусон рассматривает аутентичность как свойство учебного взаимодействия учащихся с текстом, с учителем и друг с другом [11].

Интересна позиция Л. Лиера, который представляет систему условий, необходимых для аутентичного учебного процесса, и выделяет следующие типы аутентичности: аутентичность материалов, не исключающая использование текстов, специально созданных методистами, но учитывающая сохранение свойств аутентичного текста; прагматическая аутентичность, состоящая из аутентичности

контекста (т. е. адекватность языковых средств в конкретной ситуации); аутентичность цели (т. е. ожидаемого результата речевого взаимодействия); и аутентичность данного взаимодействия, личностную аутентичность, связанную с индивидуальными особенностями учащегося.

Выступая в качестве основы для обучения иноязычному общению, в том числе чтению в профессиональных целях, аутентичные тексты имеют следующие особенности:

- 1) они содержат языковой материал, заимствованный из реальной коммуникативной практики;
- 2) информация таких текстов воспринимается как более достоверная и интересная;
- 3) чтение аутентичных текстов уже включает в себя мотив последующего обмена впечатлениями.

Таким образом, базой формирования у будущих специалистов профессионально значимых иноязычных коммуникативных навыков и умений в области чтения является аутентичный текст, который представляет собой основной источник информации профессиональных (общего и частного характера), социокультурных и лингвострановедческих сведений.

С точки зрения аутентичности в лингводидактических исследованиях выделяются два основных типа текста: аутентичный и дидактически обработанный (полуаутентичный). Под аутентичными материалами понимаются «тексты, которые носители языка продуцируют для носителей языка, т. е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации. Полуаутентичные – это аутентичные тексты, адаптированные путем сокращения и компиляции для учебных целей» [9, с. 193].

В целях обеспечения доступности текстов для студентов с низким уровнем владения ИЯ представляется возможным выделить еще один тип текстов – тексты, смоделированные по типу «плато». При этом мы используем концепцию С. К. Фоломкиной, М. Уэста о моделировании текстов по типу «плато» в целях обучения чтению.

Таким образом, предлагается следующая типология текстов с учетом их доступности для читающего: а) собственно аутентичные; б) дидактически обработанные (полуаутентичные); в) тексты, смоделированные по типу «плато».

Подчеркнем, что данная типология специальных текстов, которая используется для обучения чтению в профессиональных целях,

учитывает разноразовность студентов и позволяет создать условия для их индивидуального развития в опоре на междисциплинарный контекст профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гусейнова И. А.* Критерии отбора текстов для обучения профессионально ориентированному общению в неязыковых вузах (жанроцентрический подход) // Приоритетные направления в обучении иностранному языку. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 72–80. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки).
2. *Ковалев А. Г.* Психология личности. – 3-е изд, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1970. – 141 с.
3. *Кириллина Н. Ю.* Обучение аудированию публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации (языковой вуз, французский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 23 с.
4. *Краева И. А., Коряковцева Н. Ф.* Концепция преподавания иностранных языков в общеобразовательных организациях в рамках «Московского стандарта качества образования» // Актуальные вопросы непрерывного языкового образования. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 9–20. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 4 (715). Серия Образование и педагогические науки).
5. *Перлова О. В.* Методика обучения филологическому чтению как компоненту профессиональной подготовки (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 24 с.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
7. *Серова Т. С.* Теоретические основы обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1989. – 56 с.
8. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб. метод. пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.
9. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: МГЛУ, 1989. – 124 с.
10. *Халеева И. И.* Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М.: МГЛУ, 2014. – С. 9–14. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки).
11. *Widdowson, H. G.* Linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 134 p.

УДК. 81.27

Л. Н. Репникова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго ИЯ педагогических факультетов МГЛУ; e-mail: ln1015@rambler.ru

О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ В КУРСЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы, связанные со спецификой преподавания фонетики в рамках курса второго иностранного языка. Автор затрагивает наиболее актуальные на сегодняшний день методические проблемы, требующие теоретического обоснования и экспериментального подтверждения.

Ключевые слова: второй иностранный язык; методы преподавания иностранного языка; формирование профессиональной лингвистической компетенции; уровень владения; произносительные и интонационные навыки; интерференция.

Repnikova L. N.

Ph. D., Department of Second Foreign Language at the Pedagogical Faculties, MSLU; e-mail: ln1015@rambler.ru

SOME PECULIARITIES OF TEACHING PHONETICS IN THE COURSE OF SECOND FOREIGN LANGUAGE

This article describes issues related to some peculiarities of teaching phonetics in the course of second language. The author singles out a number of most important methodological problems that require theoretical substantiation and experimental investigation.

Key words: second foreign language; methods of second language teaching; formation of professional linguistic competence; level of knowledge; pronunciation and intonation skills; interfering effects.

Подготовка квалифицированных специалистов в области лингвистики предполагает высокий уровень владения произносительными и интонационными навыками на иностранном языке (далее – ИЯ). Многолетние наблюдения над процессом обучения в курсе второго ИЯ показывают, что обеспечение правильности речи является одной из самых сложных задач в области лингводидактики, поэтому не вызывает сомнения и тот факт, что работа над произношением должна носить систематический и целенаправленный характер. В курсе второго ИЯ необходимо обеспечить все условия,

позволяющие добиваться максимального усвоения учащимися теоретического и практического материала по фонетике, предусмотренного программой курса. При этом для повышения эффективности учебного процесса следует опираться на сложившиеся традиции в отечественной науке и накопленный практический опыт по преподаванию второго ИЯ [5].

При организации учебного процесса по обучению произношению особое значение имеет *функциональная дифференциация языкового материала в зависимости от конкретного вида речевой деятельности*, в интересах которого он отрабатывается. Фонетический материал любого языка, используемый при обучении для формирования произносительных и интонационных навыков учащихся, включает в себя систему звуков и интонации.

Например, при обучении интонации речь идет, с одной стороны, о выделении внутри репродуктивного интонационного материала, предназначенного для оперирования при говорении, с другой – специального слоя интонационного материала, подлежащего отработке только в плане чтения вслух, и рецептивного интонационного материала для аудирования. Следует понимать, что все интонационные материалы для каждого из перечисленных выше видов речевой деятельности (говорения, чтения вслух и аудирования) будут различаться между собой как в количественном отношении, так и с точки зрения времени, необходимого для их отработки в процессе усвоения. На отработку интонационных моделей, которые подлежат усвоению только для оперирования при чтении вслух или при аудировании, требуется гораздо меньше времени и усилий, чем на отработку интонационного материала, предназначенного для говорения.

Это легко объяснимо. При чтении вслух читающий обязан интонационно правильно оформить все содержащиеся в тексте языковые единицы, при аудировании он должен их правильно понять. При говорении же на ИЯ субъект вербальной деятельности одновременно осуществляет большее количество мыслительных операций, чем при чтении вслух или аудировании: он формулирует мысль, оформляет высказывание, используя соответствующие лексические, грамматические и интонационные характеристики. С точки зрения процесса обучения на отработку интонационных моделей для говорения уходит много времени, поскольку это более трудоемкий процесс, нежели отработка интонационных моделей, предназначенных

для чтения вслух и аудирования, кроме того, он требует большего эмоционального напряжения и владения дополнительными навыками. Очевидно, что выделение и отработка трех слоев интонационного материала (интонационного материала, предназначенного для говорения, чтения вслух и аудирования), чрезвычайно важно для организации учебного процесса, потому что нет необходимости обрабатывать интонационные модели, предназначенные для чтения вслух и аудирования так же интенсивно, как интонационные модели, предназначенные для говорения. Следовательно, при разработке фонетических упражнений, предназначенных для отработки интонационных моделей, представляется целесообразным учитывать вид речевой деятельности, в интересах которого отрабатывается каждая интонационная модель. Это позволит в значительной мере оптимизировать процесс обучения и даст существенную экономию во времени, что является принципиально важным для курсов с достаточно высокими коммуникативными задачами.

Все вышесказанное в полной мере относится и к фонетическому материалу, обеспечивающему формирование необходимых производительных навыков. Для оптимизации процесса обучения правильному произношению звуков и звукосочетаний весь языковой материал, предназначенный для работы над звуковой системой языка, также важно разбить на функциональные слои: рецептивный материал (для аудирования) и репродуктивный материал (для говорения и чтения вслух).

При отборе единиц обучения в звуковой системе языка для говорения и чтения вслух следует принимать во внимание различия внутри одного языкового стандарта (например, RP в английском языке). Весь репродуктивный материал, обеспечивающий нормативное звучание субъекта вербальной деятельности при говорении и чтении вслух, должен соответствовать определенным нормам, языковым стандартам, существующим в том или ином языковом обществе на данном отрезке времени. При этом нельзя забывать о том, что произношение отдельных английских слов в речи часто варьируется, но при этом остается нормативным (см. авторитетные английские словари, например Oxford University Press, Collins, Longman). Таким образом, при отборе фонетических явлений звуковой системы языка, предназначенных для репродуктивного усвоения, необходимо выбирать среди нормативных вариантов произношения

звуков и звукосочетаний (это, в основном, касается долготы и краткости гласных; степени долготы гласных; добавления или пропуска ряда фонем; нерегулярных изменений в произношении гласных или согласных фонем и др.). В то же время рецептивный материал, обеспечивающий восприятие иностранной речи на слух, должен способствовать пониманию произношения всех вариантов английского языка (британского, американского, канадского, австралийского), диалектных инвариантов, индивидуальных особенностей говорящего и т. п. Другими словами, в реальной речи слушающему следует уметь понимать речь любых носителей иностранного языка, поэтому рецептивный материал должен содержать информацию о наиболее характерных особенностях произношения, типичных для других вариантов и диалектов иностранного языка, поскольку такая информация о звуковой системе ИЯ необходима ему для понимания речи иностранцев.

Говоря о специфике обучения фонетике в курсе второго ИЯ, важно отметить, что одним из исходных положений, касающихся его содержания, является *отсутствие поаспектного преподавания*. При введении каждой новой языковой единицы на практических занятиях по второму ИЯ рассматриваются все особенности ее употребления с точки зрения фонетики, грамматики, лексикологии, стилистики и экстралингвистики.

Сегодня также представляется целесообразным и своевременным ставить *вопрос об актуальности создания единого перечня языковых явлений, предназначенных для обязательного изучения на факультетах лингвистического профиля по второму ИЯ в течение полного курса обучения*. Такой перечень языкового материала должен включать в себя информацию по всем отобранным языковым (фонетическим, лексическим и грамматическим) явлениям, причем каждая языковая единица, включенная в данный перечень, будет рассматриваться с точки зрения особенностей и трудностей всех языковых аспектов и будет обязательной для изучения в данном курсе. Наличие единого языкового материала для курса второго ИЯ существенно облегчит контроль над успеваемостью, планирование и проведение занятий, станет важным источником материалов при написании проверочных тестов, экзаменационных работ, учебных и методических пособий, может широко использоваться студентами для творческой самостоятельной работы.

При рассмотрении вопроса о содержании обучения произношению особое внимание следует уделить проблеме, касающейся

целесообразности выделения фонетического курса в отдельный курс в начале первого семестра, как это часто практикуется при обучении первому ИЯ на факультетах лингвистического профиля, где обучение иностранному языку начинается с вводно-коррективного фонетического курса.

Прежде всего следует заметить, что в курсе второго ИЯ на лингвистических факультетах проводится вводно-фонетический, а не вводно-коррективный курс. Традиционно преподаванию фонетического материала отводится время в рамках практических занятий на начальном этапе обучения (например, в ряде вузов в течение второго и третьего семестров). Причем вводно-фонетический курс не выделяется в отдельный курс. Предполагается, что студенты не изучали данный ИЯ в школе в отличие от первого иностранного, поэтому не имеют базовых знаний об иностранном языке, который предлагается им изучать в высшем учебном заведении в качестве второго иностранного. Естественно, что в этом случае не может идти речь о коррекции произносительных и интонационных навыков студентов, поскольку на данном этапе они еще не сформированы. Здесь можно говорить только о формировании соответствующих фонетических навыков. Отсюда и название курса: вводно-фонетический, а не вводно-коррективный.

В последнее время все чаще стали выдвигать предложение о целесообразности выделения фонетического курса по второму ИЯ в отдельный курс по аналогии с первым ИЯ (рассчитанный, например, на первый месяц обучения в некоторых университетах), поскольку, с одной стороны, такой курс дает хорошие результаты, с другой – для этого существуют все предпосылки. Сегодня *значительно* возросли возможности использования в обучении произношению мультимедийных и инфомационно-технических средств. Практически в каждой современной аудитории имеется свободный доступ к любым языковым аудио- и видеоматериалам, которые, несомненно, могут быть использованы при работе учащихся над произношением. У каждого студента имеются в наличии технические средства, облегчающие его самостоятельную работу над фонетикой (современные молодые люди привыкли повсеместно пользоваться смартфонами, ноутбуками и т. п.), что позволяет сделать работу над произношением более систематической, интересной, разнообразной и эффективной. Этим объясняется стремление преподавателей максимально использовать возможности всех технологических средств в поисках новых путей

совершенствования процесса обучения произношению, так как именно использование медийных средств в рамках фонетического курса позволяет сделать работу над произношением более продуктивной. И еще. В силу того, что учащимся приходится общаться с носителями языка, фонетический аспект владения ИЯ приобретает для них особое значение, вызывает реальную потребность, повышает мотивацию в изучении средств аутентичного звукового и интонационного оформления речи.

Естественно, в случае выделения фонетического курса в самостоятельный появляется больше времени на обучение произношению в течение определенного периода времени на начальном этапе изучения фонетического материала. За это время преподаватель имеет возможность научить студентов рационально использовать все имеющиеся в их распоряжении медийные средства для работы над произношением, сделать работу над фонетическим аспектом языка более результативной, сформировать у студентов необходимые навыки самостоятельной работы над своим произношением, выработать потребность в повседневной работе над фонетикой.

Как и любая новая идея, предложение о выделении фонетического курса в самостоятельный курс имеет право на существование, поэтому заслуживает рассмотрения. Безусловно, опыт, накопленный в области первого ИЯ на лингвистических факультетах, может использоваться при обучении второму ИЯ, но лишь частично. Дело в том, что студенты, изучающие вводно-коррективный курс на базе первого ИЯ в сентябре первого года обучения, в этот период времени изучают только один ИЯ и не сталкиваются с проблемами интерференции со стороны другого ИЯ. Кроме этого, во время изучения вводно-коррективного курса они освобождены от изучения всех остальных языковых дисциплин, поэтому полностью погружены в изучение первого в их жизни языкового предмета в вузе. Большое количество аудиторных часов, интенсивная работа, высокий уровень мотивации, квалифицированные преподаватели обеспечивают достижение хороших результатов: в течение месяца у студентов сформированы хорошие произносительные навыки. В дальнейшем у них есть возможность закреплять и совершенствовать полученные произносительные навыки по первому ИЯ на уроках по практической и теоретической фонетике в течение нескольких лет. Эффективность вводно-коррективного фонетического курса первого ИЯ,

выделенного в самостоятельный курс, не вызывает никаких сомнений. Отсюда и предложение использовать эту практику в курсе второго ИЯ. Но перед тем как принять решение об обязательном введении фонетического курса в качестве самостоятельного в условиях преподавания второго ИЯ следует дать научно обоснованный ответ на вопрос о том, правомерно ли в принципе вводить практику, используемую при обучении первого ИЯ, в содержание обучения курса второго ИЯ. Сразу же надо заметить, что идентичное воссоздание описанных выше условий в данном курсе не представляется возможным. Так, в тех лингвистических университетах, где обучение второму иностранному языку начинается позже, чем первому (например, со второго семестра) учащиеся будут поставлены в совершенно другие, более сложные условия по сравнению с условиями изучения первого ИЯ. Ведь во втором семестре у студентов появляется много новых предметов, требующих огромных усилий и времени, а навыки самостоятельной работы в вузе, которые бы помогли им оптимизировать учебный процесс, у первокурсников только формируются. В университетах, где студенты начинают изучать оба иностранных языка одновременно, процесс изучения второго ИЯ будет также сопряжен с большим количеством трудностей, чем процесс изучения первого иностранного языка из-за отсутствия языкового опыта в изучении второго ИЯ.

В случае введения фонетического курса в качестве самостоятельного на начальном этапе обучения для учащихся будет означать только то, что им придется одновременно изучать два иностранных языка в весьма интенсивном режиме. При подобных обстоятельствах предлагаемый фонетический курс может не принести таких же эффективных результатов, как в курсе первого ИЯ.

Рассматривая вопрос о целесообразности введения фонетического курса в качестве самостоятельного, нельзя не затронуть *проблему интерференции и положительного переноса языков*. На сегодняшний день лингводидактика располагает многочисленными данными по проблемам интерференции коррелирующих языков [1–4; 6; 8]. В этих исследованиях научно доказано и экспериментально подтверждено, что возникновение языковой интерференции и положительного переноса в существенной степени зависит от соответствующего этапа обучения, а также уровня владения иностранными языками. Причем в целом источником переноса является первый ИЯ,

а при взаимодействии языков общая «тенденция к преобладающему влиянию основного ИЯ по сравнению с родным языком ослабевает на более высоком уровне» [4, с. 73]. На начальном этапе обучения второму ИЯ (2-й семестр) на процесс его усвоения существенное влияние будет оказывать как родной язык, так и первый иностранный, поэтому именно проблема интерференции языков может значительно затруднить процесс усвоения второго ИЯ, если не будут учтены все условия организации и проведения учебного процесса. В результате, с одной стороны, для достижения качественного уровня усвоения фонетического материала потребуются больше усилий и времени, чем можно предположить, а с другой – за отведенное на фонетический курс время желаемые результаты не будут достигнуты. Такой подход методически не оправдан. Кроме того, он вступает в явное противоречие с основными принципами и задачами курса второго ИЯ, направленными на непрерывную оптимизацию процесса обучения.

Касаясь проблемы возникновения интерференции и положительного переноса языков в условиях преподавания второго ИЯ, нельзя не принимать во внимание и уровень готовности студентов к обучению в лингвистическом вузе. Сегодня, как уже говорилось выше, на лингвистических факультетах существенно изменился состав групп учащихся. Преподаватели работают как с группами студентов, которые только начинают изучать в вузе второй иностранный (причем некоторые из них уже начинали изучать данный язык как второй иностранный в школе, некоторые нет), так и с группами студентов, которые начинают изучать в вузе первый ИЯ с самого начала (в то время как язык, который они учили в школе, в университете изучается ими в качестве второго иностранного). Проблемы интерференции взаимодействующих языков в каждом типе учебных групп необходимо исследовать. Учитывая этот фактор, можно лишь предположить, что в каждой из этих групп будут наблюдаться различные проявления в области интерференции трех языков (родного языка и двух иностранных). В группах, где студенты уже изучали ИЯ в течение всего периода обучения в школе, проблемы, связанные с интерференцией первого ИЯ, вероятнее всего, не будут оказывать столь негативного влияния на учебный процесс, как в тех группах, в которых студенты начинают изучать данный иностранный впервые. На этом этапе обучения в продвинутых группах речь, преимущественно, будет идти о случаях возможного положительного

переноса, в результате студентам может потребоваться меньше времени для усвоения материала в классе и дома, поэтому введение фонетического курса / вводно-коррективного курса в качестве самостоятельного в этих условиях может оказаться целесообразным. Но сегодня это высказывание может рассматриваться только как предположение, требующее экспериментального подтверждения и теоретического обоснования.

Таким образом, даже для групп, в которых студенты уже изучали этот ИЯ в школе, на данном этапе мы не можем ставить вопрос о необходимости выделения специального фонетического курса по второму языку, поскольку не располагаем научно проверенными данными, подтверждающими его целесообразность, хотя и не отрицаем теоретической возможности подобного подхода к обучению. Бесспорно, в дальнейшем этот вопрос потребует всестороннего изучения, проведения методически обоснованного эксперимента, сравнительного анализа данных научных срезков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баграмова Н. И.* О некоторых ошибках в норме речи, вызванных интерференцией при обучении второму ИЯ // Вопросы нормы и нормативности в реализации языковых средств: межвуз. сб. науч. тр. – Горький: ГГПИ, 1988. – С. 137–142.
2. *Варенинова Ж. Б.* Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языков. – М.: Иностранные языки в школе, 1994. – № 5. – С. 10–15.
3. *Колбышева Ю. В.* Проявление фонетической интерференции в речи студентов, изучающих английский как второй иностранный: в 2-х ч. – Ч. II. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 5 (35). – С. 108–110 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/2/2014/5-2/29.html
4. *Латидус Б. А.* Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1980. – 176 с.
5. *Латидус Б. А.* Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высшая школа, 1986. – 145 с.
6. *Москалева Д. Р.* Проблема языковой интерференции в преподавании английского языка в экономическом вузе // Теоретико-методологические и практические аспекты организации и функционирования научно-образовательного кластера: материалы Всерос. науч.-практ. интернет-конф. 27 марта 2012 г., Казан. ин-т (филиал) Рос. экон. ун-та им. Г. В. Плеханова. – Казань, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kirgteu.com/nauchnaya_deyatelnost/kalendar_nauchnyh_

7. *Фролова И. В.* Вводно-коррективный фонетический курс французского языка как второго иностранного: учеб. пособие для студентов фак-тов ин. яз. РГПУ. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 59 с.
8. *Фролова И. В.* К вопросу о фонетической интерференции при обучении второму иностранному языку (на примере французского языка при первом английском) // Обучение второму иностранному языку в вузе и школе. – СПб. : Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2006 – С. 87–92.

УДК 811: 371.3

К. С. Сыроватская

аспирант кафедры лингводидактики МГЛУ; e-mail: niakse@rambler.ru

К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ ЧТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются трактовки понятия «стратегии изучения иностранного языка» и теоретически обосновывается необходимость разработки стратегий чтения профессионально ориентированных текстов.

Ключевые слова: стратегии изучения ИЯ; стратегии чтения; невербальные компоненты.

Syrovatskaya K. S.

Post-graduate student at the Department of Linguadidactics, MSLU;
e-mail: niakse@rambler.ru

READING STRATEGIES OF ENGLISH TEXTS FOR SPECIFIC PURPOSES

The article outlines various interpretations of the concept of strategy in foreign language learning and gives grounds for the development of reading strategies applicable to texts for specific purposes.

Key words: foreign language learning strategies, reading strategies, non-verbal components.

В современной методике пристальное внимание уделяется анализу процессов познавательной деятельности обучающихся при овладении иностранным языком (далее – ИЯ). Учитывая результаты исследований в области когнитивной психолингвистики, можно утверждать, что использование определенных приемов получения и переработки информации позволяет студентам сделать процесс освоения иностранного языка более эффективным и успешным. Совокупность таких приемов формирует стратегии, применение которых может облегчить как процесс освоения ИЯ в целом, так и отдельных видов речевой деятельности.

При всем многообразии работ, посвященных вопросам стратегий изучения ИЯ, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется разработке и описанию профессионально ориентированных стратегий, которые формулируются исходя из потребностей обучающихся, обусловленных социальным контекстом изучения ИЯ.

Контекст профессиональной деятельности очерчивает круг коммуникативных задач, с которыми сталкивается специалист в той или иной области, и предопределяет наиболее востребованный вид речевой деятельности на иностранном языке. Следовательно, создаются предпосылки к разработке специальных стратегий, релевантных для применения в определенной профессиональной сфере с учетом наиболее значимых для данной профессиональной области видов речевой деятельности.

Принимая во внимания тот факт, что иностранный язык является средством формирования профессиональной компетенции будущего специалиста, мы считаем целесообразным рассмотреть стратегии одного из основных видов речевой деятельности в неязыковом вузе – чтения иноязычных текстов по специальности.

В этой связи цель данной статьи – рассмотреть результаты исследований стратегий изучения иностранного языка, уточнив понятие «стратегии чтения» в рамках лингводидактики, а также проанализировать классификации стратегий для дальнейшего выявления специфики стратегий чтения профессионально ориентированных текстов.

Для реализации поставленной цели, прежде всего, обратимся к результатам анализа понятия «стратегия» в общепринятом смысле и его трактовкам в методической литературе.

Слово «стратегия» происходит от греческого «strategia», обозначающего действия, предпринимаемые для того, чтобы одержать победу в войне. Со временем семантическим ядром данного понятия становится контролируемое и целенаправленное действие, далеко не всегда соотношенное с военными операциями [10].

В настоящее время под стратегией в общем смысле подразумевается принятие определенной линии поведения с целью максимального повышения эффективности.

Согласно словарю методических терминов стратегия является одним из способов приобретения, сохранения и использования информации, позволяющим достичь определенной цели [1].

Отечественные и зарубежные ученые единодушны в понимании функции стратегий, которые состоят в том, чтобы сделать изучение ИЯ более простым, приятным и эффективным, позволяя обучающемуся повысить уровень рефлексии в процессе изучения ИЯ и само-рефлексии в ходе оценки достигнутых результатов.

Однако в силу комплексного характера исследуемого явления в методике не сформулировано общепринятого определения стратегии. Согласно мнению некоторых зарубежных ученых, стратегии определяются как специфические действия, шаги или приемы, которые использует обучающийся для повышения эффективности усвоения ИЯ. Стратегии в данной трактовке выявляют специфику мыслительного поведения обучающегося [10].

Другими словами, применение обучающимся стратегии в изучении ИЯ свидетельствует о том, что у него сформировано понимание того, какие именно действия подразумевает выполнение поставленной коммуникативной задачи, и каким образом необходимо выбрать и скомбинировать ряд приемов (или нескольких стратегий) для получения желаемого результата [8].

В определении стратегий также делается акцент на культурной и контекстуальной обусловленности выбора определенных приемов, т. е. основанием для выделения стратегий служит специфика решаемой коммуникативной задачи. В этой связи предлагается различать детализированные специфичные стратегии (системы стратегий), направленные на решение конкретных коммуникативных задач, и обобщенные, более универсальные стратегии, имеющие широкий спектр применения в изучении ИЯ [9].

В отечественной методической литературе наблюдается разнообразие трактовок понятия «стратегия» в изучении ИЯ. Стратегия обозначается как обобщенный способ, система действий в решении познавательной задачи. При этом подчеркивается комплексная структура стратегий (состоит из совокупности приемов – способов учебной деятельности) и ее генеративный характер (освоенный способ приобретает статус учебного умения) [4].

Необходимость последовательного, поэтапного использования приемов в рамках одной или нескольких стратегий акцентируется в понимании стратегии как ментального плана достижения цели [7].

Рассмотренные трактовки понятия «стратегия» применительно к изучению иностранного языка позволяют суммировать их отличительные особенности, которые можно свести к следующим характеристикам.

Индивидуализированный и осознанный характер – обучающийся сознательно делает выбор в пользу тех или иных приемов, имеющих эксплицитное представление и необходимых, по его мнению, для решения коммуникативных задач.

Целенаправленный характер – совокупность приемов в рамках стратегии (совокупности стратегий) направлена на решение поставленной и осознанной коммуникативной задачи.

Контролируемый характер действий – последовательное использование стратегий включает отслеживание их эффективности как по ходу применения, так и в процессе оценки результатов иноязычной деятельности.

Нейтральный характер – стратегия не может быть оценена как эффективная или неэффективная до тех пор, пока не будет применена в определенном контексте. Эффективной стратегией изучения ИЯ может считаться та, которая наиболее успешно позволяет решить конкретную коммуникативную задачу в заданных условиях.

Системный характер – стратегия может и должна быть использована в сочетании с другими соотнесенными и взаимообусловленными стратегиями, направленными на достижения поставленной цели.

Способность к переносу – обусловленность выбора и применения стратегий спецификой контекста употребления предполагает их возможное использование в схожих коммуникативных ситуациях.

Выделив ключевые характеристики стратегий в изучении ИЯ, рассмотрим их классификации с тем, чтобы выявить и описать специфику стратегий чтения.

Анализ методических публикаций показал, что наиболее общепринятым является деление на стратегии обучения ИЯ, стратегии изучения ИЯ и стратегии использования ИЯ (коммуникативные стратегии). Не вызывает споров и правомерность выделения стратегии в определенных видах речевой деятельности: стратегии рецепции (чтение, аудирование) и продукции (говорение и письмо).

На наш взгляд, наиболее разработанной является классификация стратегий согласно выполняемым функциям, предложенная Дж. Оксфорд. Автор выделяет следующие стратегии изучения ИЯ: мнемические (рифмовки для заучивания вокабуляра, визуализация, группировка лексики вокруг ключевого слова и др.), компенсаторные стратегии (языковая догадка исходя из контекста, использование синонимичных слов и выражений и др.), аффективные и социальные стратегии (учитывают эмоциональное состояние обучающихся и их социокультурные особенности). Последние во многом перекликаются с коммуникативными стратегиями и имеют ключевое значение скорее в использовании языка, нежели его усвоении [10].

В рамках нашего исследования для выявления специфики стратегий чтения наиболее важным является выделение когнитивных стратегий (приемы анализа и синтеза языкового материала, операции логического обоснования выводов, выделение главного и второстепенного и др.) и метакогнитивных стратегий (предварительное планирование выполнения коммуникативных заданий, сбор и структурирование материала, оценка успешности выполнения заданий и применяемых стратегий и др.).

Следует отметить, что некоторые исследователи подчеркивают тесную взаимосвязь метакогнитивных и когнитивных стратегий. В ряде случаев разграничение данных стратегий становится затруднительным. Применительно к стратегиям чтения данное утверждение может быть проиллюстрировано следующим образом. Обучающийся осознанно пропускает в тексте конкретизирующий пример явления или процесса, что может быть расценено как применение метакогнитивной стратегии (осознанный план избегать ненужных деталей, чтобы не терять нить повествования) или когнитивной стратегии (избегать части текста, которые не способствуют пониманию общей идеи, темы повествования) [9].

Рассмотренные трактовки понятия «стратегии» и их классификации позволяют сформулировать обобщенное рабочее определение стратегий чтения. Стратегии чтения понимаются нами как осознанный, систематизированный, контролируемый план работы с текстом, подразумевающий последовательное избирательное применение приемов, направленных на эффективное решение поставленной коммуникативной задачи.

Дальнейшее уточнение понятия стратегий чтения профессионально ориентированных текстов предполагается вести с учетом следующих аспектов обучения чтению:

- общеобразовательный контекст: лично ориентированное обучение и деятельностный подход в обучении чтению;
- когнитивно-психологические особенности обучения чтению, обуславливающие понимание связанного текста;
- специфика профессионально ориентированных текстов: наличие невербальных компонентов текста, их количественная и качественная обусловленность профессиональным дискурсом.

В рамках деятельностного подхода чтение определяется как разновидность текстовой деятельности, структурированной

и стадийной, которая включает фазы ориентировки (предтекстовая фаза), исполнения (текстовая фаза) и оценочного контроля (послетекстовая фаза). Деятельностный аспект чтения на иностранном языке осуществляется в процессе выдвижения смысловых гипотез с последующим их подтверждением или опровержением для установления смысловых связей. Таким образом, деятельностный подход подчеркивает динамичность становления ментального образа содержания текста и предполагает применение особых операций – стратегий чтения.

Личностно ориентированный подход в обучении чтению обусловлен тем, что цель чтения задается не только внешними условиями коммуникативной ситуации, но и внутренними потребностями и интересами обучающегося. Следовательно, носит индивидуализированный характер. В данном случае целью чтения становится не столько интерпретация смыслов, сколько создание, конструирование смыслов.

Таким образом, чтение понимается нами как творческая, стадийная и индивидуализированная речевая деятельность обучающегося. Результатом чтения становится не только понимание смысла, заложенного автором, но и формирование собственного понимания содержащейся в нем информации.

Обращаясь к когнитивно-психологическим аспектам чтения на иностранном языке, следует отметить, что чтение – это смысловое восприятие текста. По мнению С. Л. Рубинштейна, восприятие человека включает акт понимания, осмысления. Посредством осмысления устанавливается иерархия смысловых связей (подчинение, важность, второстепенность), содержащаяся в тексте или привнесенная субъектом [6].

В рамках когнитивной психологии осмысление окружающей действительности возможно благодаря категоризации как вербальной, так и невербальной информации, а восприятие и понимание предполагает наличие некоторых структурированных представлений, стратегий, позволяющих читать знаки и сигналы.

Успешность стратегии понимания на уровне текста оценивается по тому, насколько семантическое представление воспринимаемого текста в эпизодической памяти читающего удовлетворяет ряду критериев, например, критериям локальной и глобальной связности [2].

Говоря о стратегиях понимания текста, необходимо отметить их вариативность. Выбор тех или иных стратегий обуславливается целью чтения и характеристиками читаемого текста.

В зависимости от поставленной цели обучающийся пользуется разными видами чтения (поисковое, просмотровое, изучающее, ознакомительное), обеспечивающими разные уровни понимания текста: от понимания только самого общего смысла до выявления основного смысла, глубокого проникновения в подтекст, понимания того, зачем, для чего это говорится [3].

В условиях профессионально ориентированного чтения необходимо отметить тот факт, что уровень и быстрота понимания во многом зависят от самого читающего: от наличия у него знаний и предметного опыта в определенной профессиональной сфере, сформированности профессионального тезауруса, умения видеть в тексте развитие тема-рематических связей и др. [5].

Признавая правомерность выделения вышеозначенных факторов, влияющих на понимание при чтении, считаем необходимым уделить особое внимание специфике самих профессионально ориентированных текстов.

Профессионально ориентированные тексты моделируют содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, задают ее предметный и социальный контексты. В этой связи стратегии чтения текстов по специальности являются неотъемлемой частью формирования контекстного мышления, связывающего учебную и реальную деятельность [6].

Специфика отдельно взятой предметной области предопределяет не только смысло-содержательные и структурные особенности профессионально ориентированных текстов, но и формы представления информации. В частности, наличие невербальных компонентов текста, обусловленных профессиональным дискурсом, требуют от учащегося активизации определенных мыслительных операций в процессе чтения. Невербальные компоненты, являясь носителями значимой информации, меняют характеристики текста: усложняя структуру текста, они обуславливают нелинейность восприятия при чтении, т. е. попеременную обработку вербальных и невербальных компонентов. Последовательность чтения семиотически неоднородного текста задается как самим читающим, его целями и интересами, так и характеристиками текста по специальности.

Понимание профессионально ориентированного текста на ИЯ требует от обучающегося активации особых механизмов, направленных на интеграцию смыслов вербального текста и пространственно разнесенных невербальных составляющих.

Следует подчеркнуть, что характер и количество невербальных элементов предопределяется профессиональным дискурсом, в котором функционирует текст. Например, при чтении текстов рекламного дискурса следует учитывать высокую частотность таких невербальных компонентов, как рисунок, фотография, анимация, которые чаще всего стоят в функции дополнения к вербальному тексту и имеют высокую степень семантической нагрузки, так как часто отражают реалии, не присутствующие в родном языке обучающихся. Их понимание обусловлено знанием социально-культурного контекста.

Научный, или профессионально ориентированный бизнес-дискурс, часто включает графики, таблицы, диаграммы, выполняющие компенсаторную или экстенсивную функцию по отношению к вербальному тексту. Семиотический код визуальных элементов нейтрален и в меньшей степени несет признаки иноязычной социокультуры.

Наличие невербальных компонентов в профессионально ориентированных текстах, их формы и характеристики, а также структурно-семантическая соотнесенность с вербальным текстом предполагает использование различных стратегий чтения.

Таким образом, разнообразие профессиональных дискурсов создает условия для разработки специальных стратегий чтения текстов по специальности.

Динамичный процесс понимания обеспечивается поэтапным гибким применением стратегий чтения, которые могут быть представлены общими стратегиями, регулируемыми основные процессы понимания (метакогнитивные и когнитивные стратегии), и специальными стратегиями, активизирующими аспекты профессионально ориентированного восприятия и понимания.

Подводя итог, можно сделать вывод, что стратегии чтения профессионально ориентированных текстов представляют собой знание о процессах понимания текста по специальности. Они нуждаются в осознанном формировании, пока не станут автоматизированными процессами. Следовательно, цель преподавателя – сформировать у обучающихся профессионально обусловленные стратегии чтения

и научить выбирать из сформированного репертуара стратегий прагматически оправданные индивидуально значимые. Таким образом, воспитание стратегического чтеца находится в русле воспитания как социально-обусловленного становления индивида посредством создания определенных условий, способствующих его самореализации и социализации [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2010. – 448 с.
2. *Дейк ван Т. А., Кинч В.* Стратегии понимания связанного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm>
3. *Зимняя И. А., Харламова Н. С.* Формирование прогностических умений как путь интенсификации обучения иностранному языку: сб. науч. тр. – М.: МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1981. – С. 152–167.
4. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
5. *Серова Т. С.* Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2001. – 211 с.
6. *Сметанинова Н. Н.* Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М.: Школьная библиотека, 2005. – 510 с.
7. *Терновых Т. Ю.* Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 18 с.
8. *Chamot, A.* Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – Vol. 1. – No. 1. – 2004. – P. 14–26. – URL: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>
9. *Cohen, A. D.* Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on tasks // Language learning psychology: Research, theory, and pedagogy. – Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2012. – P. 136–150. – URL: <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/language-learner-styles-strategies>
10. *Oxford, R. L.* Language Learning Styles and Strategies: an Overview. – Oxford: GALA, 2003. – URL: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning%20strategies%20by%20Oxford.pdf>

УДК 372.881.1

К. А. Умнягина

соискатель кафедры лингводидактики МГЛУ, преподаватель кафедры английского языка ФЗО МГЛУ; e-mail: intelliiks@hotmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОВЛАДЕНИЮ АУДИРОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье обсуждается проблема формирования умений самостоятельной учебной деятельности по овладению аудированием в условиях заочного обучения иностранному языку; освещается проблема формирования учебных стратегий в области овладения аудированием; рассматривается применение дистанционных образовательных технологий в заочном обучении с целью более эффективного овладения аудированием и развития умений самостоятельной учебной деятельности студента.

Ключевые слова: заочное обучение иностранному языку; обучение аудированию; учебные стратегии и умения; дистанционные образовательные технологии (ДОТ); обучение учебным стратегиям и умениям в области аудирования.

Umnyagina K. A.

Postgraduate, Foreign Language Teaching Department, Correspondence Faculty, MSLU; e-mail: intelliiks@hotmail.com

DEVELOPING STUDY SKILLS IN LISTENING COMPREHENSION IN FOREIGN LANGUAGE CORRESPONDENCE EDUCATION

The article looks into the problem of developing study skills in listening comprehension in foreign language correspondence education; it highlights the problem of developing study strategies and skills with regard to listening comprehension, it discusses the opportunities, which Distance learning technologies give to correspondence students as applied to listening comprehension and developing study skills.

Keywords: teaching a foreign language by correspondence; teaching listening comprehension; study strategies and skills, Distance learning technologies; teaching learning strategies with regard to listening comprehension.

Как известно, одной из главных и в то же время трудоемких задач обучения иностранному языку в языковом вузе является обучение аудированию как форме межкультурного общения. Многие

исследователи отмечают, что уровень владения аудированием всегда значительно уступает степени сформированности умений в других видах речевой деятельности. Недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке студентов. В условиях заочного обучения овладение аудированием становится особенно трудной задачей, поскольку учебная деятельность по овладению данным видом речевой деятельности осуществляется преимущественно в автономном режиме.

В условиях самостоятельной учебной деятельности студента задачей обучения аудированию является не только обучение аудированию как форме межкультурного общения (развитие речевого слуха, базовых когнитивных умений и основных стратегий аудирования), но и формирование у студентов соответствующих учебных умений, обеспечивающих продуктивный характер самостоятельной работы. Подчеркнем, что современная образовательная среда, которая включает в себя ресурсы Интернета, предоставляет возможности автономно осуществлять практику в аудировании в значительном объеме. Следовательно, необходимым компонентом содержания обучения аудированию должны стать специальные учебные умения.

На основе анализа имеющихся описаний реестров учебных умений и стратегий в работах Н. Ф. Коряковцевой [2] и А. В. Щепиловой [6] и других исследователей в статье предпринята попытка выделить те стратегии и умения, которые актуализируются в процессе овладения аудированием. Различие между учебными умениями и стратегиями заключается в том, что стратегия предполагает не только возможность выполнить учебное действие, но и правильный оптимальный выбор учебной активности при выполнении конкретного задания.

Учебные стратегии, обеспечивающие овладение иностранным языком, могут быть представлены следующими типами и видами:

1. Общеучебные стратегии, в рамках которых выделяются:
 - а) метакогнитивные стратегии;
 - б) учебно-информационные стратегии.
2. Специальные стратегии, в рамках которых выделяются:
 - а) компенсаторные;
 - б) лингводидактические;
 - в) конкретно-практические [2].

Рассмотрим реестр учебных умений в рамках выделенных стратегий применительно к самостоятельной учебной деятельности по овладению аудированием.

1. *Общеучебные стратегии*, которые включают в себя *метакогнитивные* и *учебно-информационные стратегии*, обеспечивают процесс восприятия и интерпретации аудиотекста и предполагают способность обучающегося сопоставлять, классифицировать, обобщать, систематизировать, группировать информацию; предвосхищать смысловую информацию; использовать методы индукции и дедукции; оценивать прослушанное, делать выводы и умозаключения, производить критическую оценку; соотносить информацию со знаниями и опытом; переносить выводы в новые ситуации. Особенно важным умением применительно к аудированию является письменная фиксация информации при прослушивании аудиотекста.

Как отмечается в работе О. Колесниковой [1], «использование письменной фиксации существенной информации позволяет лучше осознавать структуру аудиотекста, снимать нагрузку с оперативной памяти и удерживать произвольное внимание», таким образом, являясь опорой при прослушивании текстов. Наряду с этим данные стратегии предполагают составление планов / комментариев / пересказов на основе записанной информации, а также участие в веб-проектах.

2. *Специальные стратегии*.

а. *Компенсаторные стратегии* восполняют разрыв в языковых средствах и обеспечивают понимание прослушанной информации, несмотря на наличие незнакомых элементов в аудиотексте. Компенсаторные стратегии подразделяются на стратегии компенсации языковых средств и стратегии поиска опор.

Стратегии компенсации языковых средств в процессе аудирования предполагают следующие приемы: использование аудитивной лингвистической и контекстуальной догадки, игнорирование незнакомых языковых средств, встретившихся в аудиотексте, в целях общего понимания воспринимаемой информации.

Стратегии поиска опор охватывают такие приемы, как выделение интонационных опор в звучащем тексте, ориентация в типе и структуре предъявляемого аудиотекста, выделение языковых маркеров, опора на предваряющие вопросы, заголовки, тему, видеоизображение, широкий контекст.

б. *Лингводидактические стратегии* отражают модель вторичной языковой личности, модель овладения системой понятий, концептов, проникновения в культуру носителя языка, осмысления национально-культурной специфики на уровне межкультурного общения. Следует подчеркнуть, что развитие лингводидактических стратегий и умений происходит после прослушивания аудиотекста при наличии записи, которая дает возможность повторного обращения к звучащему материалу. Лингводидактические стратегии подразумевают *семантический, лингвосистематизирующий, когнитивно-концептный* аспекты.

Семантические стратегии предполагают определение необходимых значений языковых средств в соответствии с широким контекстом/видеоизображением, определение значения по формальным, семантическим, стилистическим, коммуникативно-функциональным признакам, интерпретацию контекста с точки зрения оценок говорящего.

Лингвосистематизирующие стратегии включают следующие приемы: соотнесение нового значения с другими в ряду известных, выстраивание понятийно-тематических рядов языковых средств, формулирование «собственной» для себя системы правил, выстраивание системы опор, сигнальных средств в контексте при прослушивании аудиотекста / непосредственном общении.

Когнитивно-концептные стратегии предполагают способность обучающегося «адекватно оперировать системой языковых средств выражения иносоциокультурных аспектов аудиотекста» [4, с. 61]. Данные стратегии, таким образом, подразумевают сопоставление феноменов, реалий, образа жизни, специфической и общей картины мира; понимание речевого поведения в контексте иноязычной культуры; восприятие на слух и толкование фразеологии, безэквивалентной лексики, пословиц, поговорок; критическое осмысление национально-культурных особенностей в языковом и речевом поведении (система убеждений и ценностей). Когнитивно-концептные стратегии актуализируются, в частности, при прослушивании содержащих культуроведческую информацию аудиотекстов различных жанров, при выполнении веб-проектов на культуроведческую тему.

в. *Конкретно-практические стратегии* в условиях самостоятельного овладения аудированием обеспечивают овладение языковыми средствами и самостоятельную тренировку в аудировании. Применительно к аудированию в состав конкретно-практических

стратегий входят: *учебно-тренировочные стратегии, ресурсные стратегии, стратегии самостоятельной речевой практики и стратегии самоконтроля.*

Учебно-тренировочные стратегии включают следующие приемы: письменная фиксация существенной информации в процессе прослушивания аудиоматериала и последующий самостоятельный анализ языковых средств, встретившихся в аудиотексте, которые в силу разных причин могут привлечь внимание студента (определение значения новой языковой единицы на базе контекста, выделение особенностей употребления языковой единицы в контексте, соотнесение значения языковой единицы с речевым намерением говорящего). Обучение письменной фиксации информации и выделению лексики является одной из методических проблем при работе со студентами-лингвистами. Важно подчеркнуть, что письменная фиксация информации позволяет обратиться к ней повторно.

Таким образом, обучающийся может составить списки языковых единиц и запомнить их с целью дальнейшего использования. При необходимости студент скачивает аудиотрек с целью повторного прослушивания. При прослушивании/просмотре онлайн-новостей обучающийся тренируется записывать информацию при однократном прослушивании. В случае, если студент не полностью понял прослушанные новости, он прибегает к *ресурсным стратегиям* и осуществляет интернет-поиск по данной тематике сообщения, проверяя себя по информации, которую он прочитал на новостных сайтах.

Стратегии самостоятельной речевой практики в аудировании охватывают такие приемы, как: осознанный выбор тематики и подбор материалов для аудирования (составление «аудиотеки для самостоятельного аудирования»[2]); предвосхищение информации на основе заголовка, краткой аннотации; определение цели и адекватных стратегий аудирования; адаптивность к характеру текста; оценка необходимой информации; письменная фиксация информации при необходимости ее дальнейшего использования. Данная стратегия особенно важна в целях обеспечения продуктивного характера самостоятельной работы. Как правило, студент с энтузиазмом подходит к составлению аудиотеки для самостоятельного аудирования, занимаясь поиском подкастов, трансляции новостей, видеороликов, фильмов, сериалов, вызывающих его интерес.

Стратегии самоконтроля применительно к овладению аудированием включают в себя мониторинг адекватности восприятия аудиотекста (по ключам, ответам, нахождению соответствующей информации в Интернете на изучаемом / родном языке) и использование Европейского языкового портфеля, который предоставляет обучающемуся инструмент самооценки умений в области аудирования, ведение «дневника продвижения» и способствует овладению умениями рефлексивной самооценки в области изучения языка в целом [2].

Как следует из изложенного, необходимо включение реестра учебных стратегий в содержание обучения аудированию. С этой целью требуется введение специальных упражнений для формирования и развития учебных стратегий и умений.

В условиях заочного образования в целях обучения аудированию и обучения учебным умениям применительно к аудированию представляется эффективным использование дистанционных образовательных технологий (далее – ДОТ) наряду с традиционными формами обучения (blended learning).

В условиях межсессионного периода в сложившейся практике заочного отделения самостоятельная работа студента по овладению аудированием состоит из выполнения упражнений, представленных в контрольных работах, которые отсылаются преподавателю на проверку. Данные упражнения включают в себя упражнения, направленные на развитие основных механизмов и стратегий аудирования. В традиционную систему заданий по овладению аудированием целесообразно включать задания для развития учебных стратегий и умений. Использование дистанционных образовательных технологий способно расширить систему упражнений как по овладению аудированием, так и по развитию учебных умений в данном виде речевой деятельности.

В условиях заочного обучения аудированию используются следующие виды дистанционных образовательных технологий: технология лабораторного практикума, технология веб-консультации, технология ролевой / деловой игры, веб-квесты, веб-проекты [3].

Рассмотрим возможность использования дистанционных образовательных технологий в различных целях обучения учебным умениям применительно к аудированию. Так, технология лабораторной работы может использоваться в различных целях обучения аудированию: формирование и развитие фонетических навыков, лексических и грамматических аудитивных навыков, развитие оперативной

памяти, проверка понимания аудиотекста с учетом разных стратегий аудирования. В то же время выполнение лабораторной работы позволяет реализовывать различные цели обучения таким учебным стратегиям, как общеучебные стратегии (в заданиях, направленных на развитие оперативной памяти и проверку понимания аудиотекста с учетом разных стратегий аудирования), семантические стратегии (в заданиях, предполагающих формирование лексических аудитивных навыков), стратегии компенсации языковых средств (в заданиях, направленных на формирование и развитие грамматических и лексических аудитивных навыков).

Технология online и offline веб-консультации позволяет развивать учебно-тренировочные стратегии в области аудирования. Например, в ходе консультации студент записывает информацию (новые языковые единицы, неправильно употребленные знакомые языковые единицы, различного рода комментарии), на которую обращает внимание преподаватель. После консультации обучающийся анализирует, классифицирует материал; создает соответствующие списки, таблицы; выписывает правила для более результативного запоминания. Кроме того, получение отзыва / оценки преподавателя помогает студенту развивать умения самоконтроля.

Технология веб-квеста является особенно существенной в обучении различным учебным умениям. При осуществлении веб-квеста задача студента состоит в поиске, выделении, записи и анализе аудио- и видео-текстов. В рамках выполнения данных заданий формируется и развивается практически весь спектр учебных стратегий в области аудирования: общеучебные стратегии, когнитивно-концептные, стратегии поиска опор, семантические и лингвосистематизирующие стратегии, учебно-тренировочные и стратегии самостоятельной речевой практики в аудировании.

Что касается технологии веб-проекта, прежде всего она выполняется в условиях автономной деятельности студента и может обеспечивать развитие стратегий самостоятельной речевой практики в аудировании. При выполнении проектной работы проверяются как сформированные навыки и умения аудирования, так и весь спектр сформированных учебных умений в области аудирования.

Таким образом, формирование умений самостоятельной учебной деятельности по овладению аудированием в условиях заочного обучения иностранному языку предполагает:

- включение реестра учебных стратегий и умений в содержание обучения аудированию;
- разработку комплекса специальных заданий для целенаправленного развития учебных стратегий и умений, обеспечивающих эффективность овладения данным видом речевой деятельности в условиях автономного изучения иностранного языка, в том числе на базе дистанционных образовательных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 207 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
3. Умнягина К. А. Обучение иноязычному аудированию с применением дистанционных образовательных технологий // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков на современном этапе. – М.: МГЛУ, 2014. – С. 109–120. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (698). Сер. Педагогические науки).
4. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Монография. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
5. Хуторской А. В. Интернет в школе: практикум по дистанционному обучению. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 304 с.
6. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М.: Владос, 2005. – 248 с.
7. Field, J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening // Oxford journals. ELT journal. – Vol. 52. – Issue 2, 1998. – P. 110–118.

УДК 371.212

Н. О. Федорина

соискатель кафедры лингводидактики МГЛУ; e-mail: fedorinanata@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются понятия социокультурной и социолингвистической компетенции. Автор подчеркивает необходимость развития этих компетенций в начальной школе в процессе взаимосвязанного обучения языку и культуре.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; социокультурная компетенция; социолингвистическая компетенция; бикультурализм; вторичная языковая личность; кросс-культурные аспекты в обучении иностранному языку; взаимосвязанное обучение языку и культуре.

Fedorina N. O.

Post-graduate, Foreign Language Teaching Department MSLU;
e-mail: fedorinanata@mail.ru

DEVELOPING SOCIOCULTURAL AND SOCIOLINGUISTIC COMPETENCES AT PRIMARY SCHOOL

This article looks into the concepts of sociocultural and sociolinguistic competences and focuses on the necessity of developing these competences at primary school as a result of using interconnected language and culture teaching techniques.

Key words: communicative competence, sociocultural competence, sociolinguistic competence, biculturalism, second language identity, cross-cultural aspects in foreign language teaching, interconnected language and culture teaching techniques.

It is no secret one's social background influences the development of people, and the way we act is determined by the social and cultural aspects of our background. That is why every speech act implies a lot more than a set of words built up according to some grammar rules: it implies cultural and social features that are characteristic of the person who has produced this speech act. It means that a foreign language learner can interpret the meaning of any utterance only if he or she has developed sociolinguistic competence.

Russian scientists have been researching cross-cultural aspects in foreign language teaching for several decades. In the 1980-s L.V.Dudnik and G.D.Tomakhin laid the foundations of sociocultural studies in this country. I.L.Bim [2] made a great contribution into the notion of sociolinguistic competence interpreting it as part of a broader sociocultural competence. The latter was further researched by E.I.Vorobjeva, L.N. Zhirnova [4], G.G.Zhoglina [6] who focused on developing professional skills of foreign language students as well as M.A.Bogatyreva [3], M.M.Merkulov, O.M.Imenitova, V.V.Safonova [7; 8]; N.B.Shikhanyan concentrated on developing skills of students in high school. Other authors, such as E.G.Azimov, A.N.Shukhin, A.V.Guseva [5], U.V.Manukhina, M.F.Ovchinnikova, J.A.Sinitza believe that sociocultural competence is an independent component of communicative competence and deserves priority and attention in the teaching process.

European scholars usually classify sociocultural and sociolinguistic competences as separate components of communicative competence. This point of view is shared by S. Savignon, J. A. van Ek and D. Hymes. They interpret sociolinguistic competence as an ability to vary one's speech activities in accordance with the situational context.

An important contribution to the issue of sociocultural and sociolinguistic has been made by I.I.Khaleeva [9] who insisted on developing foreign language students' second language identity. The second language identity can be defined as a set of skills and abilities which ensure successful intercultural communication, i. e. adequate interaction with representatives of other cultures. If we focus on forming a second language identity, we make learners' sociocultural competence an issue, we want them to be able to organize their verbal and non-verbal behavior in line with the task of intercultural communication.

However, it is important to note that the above mentioned scientists have only focused on secondary and high school in their work. For instance, A. V. Guseva [5] described three levels of forming sociocultural competence, the initial stage starting in the 5th–7th grades [5, p. 107–108]. In other words, we are supposed to begin teaching students to consciously use specified knowledge about the culture of a foreign country as well as some intercultural communication skills in relevant and simple everyday situations only in secondary school. And we move up to the 11th grade constantly developing sociolinguistic competence in the foreign language

classroom so that when students finish school they are not only able to effectively communicate in a foreign language but find ways to educate themselves using this language and develop their personalities in the future – individually as well as professionally.

This is a truly logical scheme, the only question is: why do we start so late? Why is it only in the 5th grade that we start forming sociolinguistic competence? In this country we start teaching foreign languages in the 2nd grade of primary school (and the 5th grade is already considered secondary school). Modern methods of teaching are based on interconnected, simultaneous teaching of language and culture. So if we start teaching a foreign language we are sure to come across a lot of cultural information – such as London as the capital of the UK, gentlemen as a cultural feature of the British people, various funny poems such as limericks, etc. Moreover, modern children travel a lot and by the 5th grade some of them might have already seen foreign films or visited the UK, or the USA, or other English-speaking countries. They might have already seen Big Ben or the Statue of Liberty and communicated with native speakers in their cultural context. So it really makes sense to start forming sociolinguistic competence as soon as we add foreign language into the curriculum – that is, at least in the 2nd grade of primary school.

Young children are ready for change, and it is easier to broaden their cultural horizons. Bilingual kids who are brought up by parents with different cultural backgrounds and languages tend to be more tolerant and accepting, curious and easily welcome new facts and ideas, which suggests that we should start focusing on biculturalism at an earlier age.

The question is: how shall we start and what shall we focus on at the initial stage? Before we answer this question, we must look at the components that make up sociocultural competence. A.V.Guseva [5, p. 28] singles out four components which ensure successful and effective sociocultural communication:

- The knowledge of relevant elements that make up the domains and situations in which national cultures function;
- The knowledge of relevant interrelations among the components of a situation;
- The knowledge of specific aspects of non-verbal behavior patterns followed by native speakers;
- The knowledge of native speakers' typical character traits that affect verbal communication (speech etiquette).

It is natural that the earlier we start, the fewer and simpler the elements we can include into the teaching content are. Let us quote some examples of intercultural knowledge that we can add into the foreign language course in the 2nd grade. The examples are classified according to the above stated four components by A. V. Guseva.

- When we start teaching English we inevitably deal with some cultural (historical, geographical) facts. We tell our students where English is spoken and we introduce London, Big Ben, London Eye, Hyde Park as cultural phenomena. While we teach our young students how to introduce themselves, we mention some English names. And it might be interesting to compare Russian and English names like Kate & Катя, Ann & Аня, Pete & Петя, etc. It is exciting to compare the way they sound, for any child it is interesting to learn what they would have been called if they had been born in the UK.

- Utterances that usually require social feedback (such as ‘Thank you – you are welcome’), grammatically essential set phrases that are often used in our speech but cannot be easily translated word by word from Russian into English (‘У меня есть’ – ‘I have’: Russian children try to translate ‘у’ then ‘меня’ as separate notions and get frustrated when they cannot think of any appropriate variants; ‘Мне холодно’ – ‘I am cold’, ‘Сколько тебе лет?’ – ‘How old are you’). Phrases of this kind usually imply a different mentality (for instance, the Russian mentality is collective and we tend to avoid responsibility, maybe that is the reason why we have so many impersonal statements like ‘Мне кажется’ or ‘Мне нравится’ which are translated into English using the personal pronoun I: ‘I believe’, ‘I like’ – while Anglo-Saxons tend to have a lot of respect to one’s individuality and personal space. Their mentality is reflected in the way they speak and even write: maybe that is why the personal pronoun ‘I’ is capitalized? If we start teaching the language focusing on culture and mentality, explaining the differences, it might be not only more interesting for our students to learn the language but it will develop their personalities.

When we learn to voice our ideas in a different way by means of another language, we come across not only unexpected grammar structures and vocabulary but also a mentality that is different from our own. And it is very exciting while we take a chance to have a look at the world from another perspective, we broaden our horizons and enrich our experience.

- During the first year of studying English children are taught to count (at least to 10). If we teach our students how to pronounce the

numbers and how to count in English we could also introduce counting gestures, which are different from those used in Russia and in the UK while we count.

Russian and English nonverbal counting gestures are different. For Europeans in general, the first digit to be counted (that is the number 1) is represented by the thumb. The index finger is used to count the number 2 and then they go on extending the fingers one by one and stop with the little finger as the number 5. This is the same with Russians, but while the English would usually extend the fingers while counting, Russians would fold them (it is interesting to note that the Japanese also fold their fingers while counting – it is especially exciting to compare our cultures while we are somewhere in between Europe and Asia).

There is also one more difference: the English might use their thumb, and index, middle and ring fingers to express the number 4 [10] while Russians are more likely to use their fingers, not the thumb. In this case if we teach not only the language but non-verbal behavior patterns we make our class real fun and more effective – while kids learn best by doing and by playing.

- When we speak of culture-specific character traits we can think of different idioms that reflect some typical native speaker's character traits. For instance, 'as cool as a cucumber', which is translated into Russian as 'спокойный как слон' or 'спокойный как танк'. It is not only amusing to compare some Russian and English idioms, but also useful in terms of learners' personal development.

Creative teachers can find lots of ways of integrating sociocultural information into their foreign language classroom. Various worksheets can be used additionally, authentic materials like videos and texts can be found in the Internet. It is, however, more effective if the issue of forming sociocultural competence becomes an integral part of student books.

Course-book compilers should pay more attention to sociocultural and sociolinguistic aspects of teaching materials – and make sure they are well integrated into the plot and structure of the books. Some student books ("Friends" [11], for instance, have special Culture Corners – sections devoted to cultural aspects. We believe, however, that it is more effective to try and integrate sociocultural and sociolinguistic material into the very plot of the book.

Let us explain what we mean by giving an example. There are usually several main characters acting in the book: they talk to each other, write e-mails, solve problems, go out together etc. Let us imagine that

we open a student book for the 2nd grade and see an English girl called Kate walking with a Russian girl called Катя through London. It is Kate's native city and Катя is her guest. The vocabulary and grammar of the unit are devoted to counting, so they keep counting the houses, people and cats they are passing in the street and suddenly realize that they count using different gestures. After that they might get lost (to make the plot a bit more exciting) and start looking for a certain house number. Finally they might pass Big Ben and have a short discussion about it. If we look at the sociocultural aspects we have in this imaginary unit from an imaginary student book, we will see that the girls have different cultural backgrounds: they have different names, they use different gestures, they live in different cities with different tourist attractions, etc. In this unit two components of sociocultural communication are developed: the knowledge of relevant elements that form the spheres and microspheres in which national cultures function and the knowledge of specific aspects of non-verbal behavior patterns followed by native speakers.

In the above mentioned example language and culture are closely interrelated. Integrated language and culture teaching is extremely important and we must always keep that in mind while planning our lessons or developing really useful teaching materials.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Астафурова Т.Н.* Стратегия коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистические и дидактические аспекты): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 324 с.
2. *Бим И.Л.* Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 4–8.
3. *Богатырева М.А.* Социокультурный компонент содержания профессионально ориентированного учебника (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 280 с.
4. *Воробьева Е.И.* Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка (немецкое отделение, IV–V курсы): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 16 с.
5. *Гусева А.В.* Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык): дис. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 235 с.

6. Жоглина Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов (французский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 1998. – 17 с.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 47 с.
8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
9. Сафонова В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 2–7.
10. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
11. Pika, S., Nicoladis, E., Marentette, P. How to Order a Beer: Cultural Differences in the Use of Conventional Gestures for Numbers // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2009. – # 40 (1). – P. 10–80.
12. Skinner, C., Bogucka, M. Friends 1. – L. : Pearson Education Limited. – 2002. – 112 p.

УДК 37: 81'243

Т. К. Цветкова

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики перевода ФГМ МИПК МГЛУ; e-mail: tsvet6344@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОЗИЦИ СТАНОВЛЕНИЯ БИЛИНГВИЗМА

Формулируя методический подход к обучению лексике иностранного языка, автор исходит из закономерностей становления билингвизма, который в этом случае является смешанным, т.е. у обучающегося имеется одна семантическая основа, обслуживающая два языка. Первой стадией формирования билингвизма является субординативный билингвизм. Пользуясь семантической базой родного языка, обучающийся «подгоняет» значения иностранного языка под значения родного, а его иноязычная речь появляется в результате перевода с родного языка. Это приводит к тому, что представление об иностранном языке формируется таким образом, чтобы соответствовать канонам родного. Чтобы это предотвратить, автор рекомендует объяснять значения иноязычных лексических единиц на родном языке. В результате будут формироваться двуязычные психоглоссы, в которых значения родного языка находятся в закономерном соответствии со значениями иностранного.

Ключевые слова: смешанный билингвизм; субординативный билингвизм; семантическая база; психоглосса.

TSVETKOVA T. K.

Ph. D. Associate Professor, Head of Department of Theory and Practice of Translation / Interpreting MSLU; e-mail: tsvet6344@gmail.com

TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY FROM THE ANGLE OF BILINGUAL DEVELOPMENT

The author formulates an approach to teaching foreign language vocabulary on the basis of laws of bilingual development. The bilingualism that develops in the process of foreign language learning is mixed, which means that the student uses one common semantic base to serve two languages. The first stage of bilingual development is subordinative bilingualism. In that case students interpret foreign language meanings in the categories of the mother tongue, usually by means of translation, and their foreign language utterances are translated from the native language. As a result an image of the foreign language is formed to conform with the norm of the mother tongue. In order to prevent that outcome the author recommends explaining meaning of foreign language vocabulary in the mother tongue which ensures formation in the student's mind of images in which meanings of the mother tongue explain meanings of the foreign language.

Key words: mixed bilingualism; subordinative bilingualism; semantic base; psychoglossa.

Владение иностранным языком не сводится только к знанию правил и навыкам оперирования языковыми единицами. Изучающему иностранный язык открывается новая картина мира, усвоение которой приводит к превращению монолингвальной личности в билингвальную. Соответственно обучение иностранному языку представляет собой процесс формирования билингвизма, в основе которого лежит установление закономерных связей между двумя языковыми системами. Поскольку система родного языка в сознании учащегося первична, формирование представлений об изучаемом языке осуществляется через осознание значений его единиц с помощью родного языка.

Каждая лингвокультура по-своему трактует взаимоотношения предметов и явлений окружающего мира. Специфика этих отношений определяет специфику картины мира в той или иной культуре, своеобразно отражаясь в языке. По мнению П. Я. Гальперина, каждый естественный язык является носителем языкового сознания народа, представляя собой специфическую интерпретацию предметов и явлений окружающего мира, характерную для данного языкового сообщества [1]. С раннего детства человек формирует свои представления об окружающем мире с помощью родного языка как основного средства познания. Поэтому можно сказать, что индивидуальная картина мира формируется родным языком. Мы воспринимаем действительность так, а не иначе, потому что языковые и культурные нормы нашего общества predispose к определенному отбору интерпретаций предметов и явлений окружающего мира. В этом смысле вся познавательная деятельность человека детерминирована родным языком.

Человек, изучающий иностранный язык, осмысливает и оценивает окружающую действительность в категориях родного языка. Иностранный язык также является частью окружающей действительности. Поэтому представления об иностранном языке и иноязычной культуре формируются в сознании обучающегося на основе образов родного языка и родной культуры и с помощью родного языка, который довольно долго остается основным орудием познания иностранного языка. Поэтому естественно, что при изучении иностранного языка формируется смешанный билингвизм. Это значит, что система понятий, имеющаяся у субъекта, будет обслуживать и родной, и изучаемый язык. Первым по времени формирования является

субординативный билингвизм, при котором понимание и усвоение иностранного языка осуществляется через родной язык.

Картина мира, сформированная родной культурой, в сознании субъекта остается первичной. Иноязычная картина мира не вытесняет и не заменяет ее, а добавляется к ней. Значит, при изучении иностранного языка должно происходить согласование в пределах индивидуального сознания двух смысловых контекстов: родного и иноязычного [7].

Однако усвоение иноязычного материала не ведет автоматически к формированию билингвальной картины мира. Е. Ф.Тарасов отмечает в этой связи, что в процессе познания чужой культуры ее образы часто уподобляются образам родной культуры, теряя свою специфичность. Этот путь не ведет к межкультурному познанию, потому что чужая культура оказывается «закрытой» образами собственной культуры [6]. Если субъект, осмысливая единицы иностранного языка, уподобляет их единицам родного языка, он остается по сути монолингвальным, хотя и использует для производства высказываний средства двух языковых систем.

Система представлений об иностранном языке в этом случае формируется внутри образа родного языка и отражает не столько закономерности иностранного языка, сколько попытки обучающегося построить образ иностранного языка, не противоречащий смысловому миру родного языка. Под образом языка мы понимаем индивидуальную смысловую модель языка, обобщенное представление о системе языка и правилах ее функционирования [7]. Поэтому, если в процессе обучения иностранному языку не обращать внимания на различия в способах выражения мысли между родным и изучаемым языками, иноязычный материал будет вписываться учащимся в смыслообразующий контекст родного языка, а сообщения на нем – интерпретироваться с точки зрения родной культуры. Ориентируясь на систему родного языка, обучающийся лишь «накладывает» на языковые значения своего языка формальные конструкции изучаемого иностранного языка, т. е. говорит значениями родного языка, оформляя их при помощи формальных средств иностранного. В результате независимо от желания говорящего в его речи происходит несоответствие формы содержанию, так как язык нормативен, и свойства одного языка не могут быть сведены или добавлены к свойствам другого [3].

Следовательно, в процессе обучения иностранному языку необходимо специально сосредоточиться на различиях между языковыми единицами разных языков, анализируя стоящие за ними образы сознания разных культур. Основным внутренним механизмом усвоения иностранного языка должен стать диалог культур, т. е. «общение» образов двух культур в сознании индивида, который, познавая образы иноязычной культуры, рефлектирует над их отличиями от образов родной культуры [6].

Поскольку образ иностранного языка строится субъектом в соотношении с собственными представлениями о родном языке, концептуальная картина иностранного языка неизбежно «вырастает» из концептуальной картины родного языка, образуя единую понятийную структуру, в которой значения родного языка служат для объяснения смыслов иностранного языка [7].

Усваивая единицы иностранного языка, обучающийся не формирует отдельных представлений, связанных только с этими единицами. Эти представления «увязываются» в его сознании с представлениями о родном языке, формируя некую гибридную единицу, которую, вслед за Ю. Н. Карауловым [4], можно назвать психоглоссой. Однако, если у монолингва содержанием психоглоссы является представление о существенной черте родного языка, то в сознании изучающего иностранный язык появляются гибридные двуязычные психоглоссы.

В идеале в такой психоглоссе представление о значениях родного языка должно быть увязано с тем, как эти значения могут быть выражены средствами иностранного языка. Фактически очень часто в билингвальную психоглоссу включаются единицы иностранного языка, которые внешне похожи на те или иные черты родного языка, но фактически выражают совсем не те значения, которые, по аналогии с родным языком, вкладывает в них обучающийся. Типичным примером являются трудности, которые испытывают обучающиеся с употреблением английских глаголов «offer» и «suggest». Эти глаголы переводятся на русский язык одним словом «предлагать», но употребляются в английском языке совершенно иначе, нежели в русском.

Справедливо утверждение о необходимости формирования у обучающегося системного представления об изучаемом языке. Однако поскольку усваиваемые иноязычные единицы вступают

в сознании учащегося в связи не между собой, а с похожими единицами родного языка, системное представление об изучаемом языке может существовать лишь как система средств, которой располагает индивид для выражения собственных мыслей средствами иностранного языка. Эти мысли естественно появляются в его голове на родном языке и выполняют функцию замысла для его иноязычного высказывания.

Согласно П. Я. Гальперину, правильная ориентировка в иностранном языке начинается с понимания того, как в нем отражается то или иное содержание, представленное средствами родного языка. Чтобы в полной мере овладеть иностранным языком, учащийся должен понимать «мысли», представления, заключенные в его формальной структуре; он должен уяснить то, как осознаются носителями данного языка те вещи, которые в его родном языке представляются значительно или отчасти иначе, а нередко и совсем не выделяются [1].

Смысл единиц иностранного языка открывается субъекту в процессе сопоставления разных способов передачи мысли при формулировании собственных иноязычных высказываний, которые чаще всего являются результатом перевода с родного языка. Именно в этом заключается диалог культур, о котором говорилось выше. Переосознание речевого замысла с категорий родного языка на категории изучаемого языка является первой задачей в построении речи на иностранном языке, так как мало знать слова и формы иностранного языка, необходимо знать, какие из них в каких ситуациях следует применять.

Поскольку в процессе изучения иностранного языка обучающийся неизбежно устанавливает межязыковые соответствия, которые могут оказаться неправильными, целесообразно объяснять значения иноязычных единиц на родном языке. В данном случае мы не говорим о таком широко распространенном способе семантизации, как перевод лексической единицы на родной язык. Часто сам перевод является источником типичных ошибок, так как не отражает специфики значения иноязычного слова. Значение иноязычной единицы необходимо именно объяснять, а также иллюстрировать примерами, показывающими, в каких ситуациях эта единица уместна, а в каких нет. Например, типичным для русскоязычных является употребление глагола «come» в значении «приходить, приезжать», что не соответствует употреблению «come» в английском языке. К сожалению, неправильное представление об этом глаголе создается в результате

обучения, потому что «come» – один из первых глаголов, который осваивают изучающие английский язык, и представляется он именно как эквивалент русских глаголов «приходить, приезжать». Первой задачей в этом случае является уяснение значений глагола «come». Учащиеся записывают на родном языке два его значения: 1) движение к говорящему; 2) движение-воссоединение. Яркой иллюстрацией первого значения является предложение «Они вышли на улицу». Преподаватель задает учащимся вопрос, где должен стоять говорящий, чтобы в переводе этого предложения на английский язык можно было употребить *come*. Ответ очевиден: говорящий должен стоять на улице. Если говорящий стоит в доме и видит спины своих героев, предложение переводится как «They went out into the street». Если говорящий стоит на улице и видит лица своих героев, предложение переводится как «They came out into the street».

Хорошим примером второго значения глагола «come» является ситуация, когда кто-то стучит в дверь, и хозяйка из дома кричит: «Иду!». По-английски это звучит как «(I'm) coming», т. е. иду, чтобы с вами воссоединиться. Другой наглядный пример – когда приглашенный в гости звонит, чтобы сообщить, что не сможет прийти: «I'm afraid I won't be able to come».

После объяснения значений глагола «come» целесообразно дать обучающимся для перевода проверочное предложение типа: «Когда ты сегодня придешь домой?» и попросить их объяснить на родном языке, в какой ситуации и почему уместным будет глагол «come», а в какой его употреблять нельзя и нужно заменить глаголом «arrive» или «get». Глагол «come» уместен только в одной ситуации – когда «домой» означает «воссоединиться с говорящим». Если говорящий не находится дома у того, кого он спрашивает, употребляется глагол «arrive» (нейтральный) или «get» (разговорный).

Традиционным камнем преткновения являются английские глаголы «offer» и «suggest». Оба эти глагола соответствуют русскому «предлагать», но употребляются по-разному. Более того, структуры предложений, в которых употребляются английские глаголы, совершенно не совпадают со структурами русских предложений, в которых употребляется глагол «предлагать».

Успешное усвоение иноязычной единицы возможно при установлении двух видов системных связей: между родным и изучаемым языками и внутри изучаемого языка [1]. Поскольку рассматриваемые

глаголы представляют значительную трудность для русскоязычных обучающихся, целесообразно в процессе обучения обсуждать их неоднократно в разных контекстах. Влияние родного языка в этом случае так сильно, что при отсутствии постоянного повторения обучающихся неизбежно возвращаются к калькам с родного языка.

Первое представление этих глаголов целесообразно осуществлять в контексте синтаксиса. Как свидетельствуют многочисленные исследования, синтаксические конструкции существуют в сознании носителя языка в готовом виде, а не собираются из элементов. Таким образом, как только у человека возникает желание что-то сказать, в его сознании мгновенно актуализируется готовая синтаксическая структура, которая потом заполняется словами. Поэтому ошибки в порядке слов при построении иноязычного высказывания относятся к категории наиболее устойчивых. Следовательно, изучение иностранного языка целесообразно начинать с синтаксиса, т. е. со способов построения разных видов предложений, типичных для изучаемого языка.

Отдельной категорией предложения в английском языке являются предложения в повелительном наклонении. Повелительное наклонение свойственно прямой речи. В косвенной речи при передаче побуждений употребляются глаголы со значением «предлагать», т. е. глаголы «offer» и «suggest». Тема называется: «Передача побуждений в косвенной речи».

Учащиеся запоминают, что побуждения, адресованные второму лицу (ты, вы), передаются в косвенной речи инфинитивом с частицей «to». Например, предложение в прямой речи: «Don't ring the bell», Ned said» будет передаваться в косвенной речи как: «Ned told me not to ring the bell».

Побуждения, адресованные первому лицу множественного числа (мы), передаются в косвенной речи с помощью глагола «suggest», за которым следует герундий. Например, прямая речь: «Let us go to the zoo», I said» передается в косвенной речи как: «I suggested going to the zoo». Необходимо обратить внимание учащихся на значение герундия: говорящий будет участвовать в том, что он предлагает.

Побуждения, адресованные третьему лицу (он, она, они), передаются в косвенной речи глаголом «suggest», за которым следует придаточное предложение «that somebody should do something». Например, прямая речь: «Let Mike speak to the dean», Kate said»

передается в косвенной речи как: «Kate suggested that Mike should speak to the dean». Здесь отдельно отмечается тот факт, что предлагает один, а выполняет другой.

Наконец, побуждения, адресованные первому лицу единственного числа (я), передаются в косвенной речи глаголом «offer», за которым следует инфинитив. Например, прямая речь: «Let me help you with the homework», Jake said» будет передаваться как: «Jake offered to help me with the homework». Здесь отмечаются два фактора. Во-первых, действие будет выполнять тот, кто предложил, поэтому глагол «offer» лучше переводить на русский язык как «вызваться, предложить свои услуги». Во-вторых, инфинитив следует непосредственно за глаголом «offer», между сказуемым и инфинитивом не может быть никаких дополнительных слов.

На этом этапе выполняются упражнения по трансформации английских предложений в повелительном наклонении из прямой речи в косвенную, к которым затем добавляются переводы с русского языка на английский. Естественно, очень полезен пересказ в косвенной речи коротких рассказов или шуток, содержащих данные глаголы, а также составление диалогов.

OFFER – SUGGEST

| | |
|---|---|
| 1. ПРЕДЛОЖЕНИЕ ОБЪЕКТОВ | |
| To offer smb smth Предлагается то, чем можно сразу воспользоваться (в том числе advice, money, help, a job). | To suggest smth to smb Предлагаются идеи |
| 2. ПРЕДЛОЖЕНИЕ ДЕЙСТВИЙ | |
| To offer to do smth Говорящий сам будет выполнять то, что предлагает | To suggest doing smth Говорящий будет участвовать в том, что предлагает |
| | To suggest that smb (should) do smth To suggest that smth (should) be done Предлагает один, а действие будет выполнять другой |

По прошествии некоторого времени полезно сделать обобщение, т. е. в дополнение к синтаксическому контексту вписать эти глаголы в контекст лексической системы языка. Список моделей расширяется, поэтому следует дать небольшую таблицу, в левой части которой содержатся модели с глаголом «offer», а в правой – «suggest».

По горизонтали таблица делится на две части. Первая часть носит условное название «Предложение объектов», вторая – «Предложение действий».

Эту таблицу-обобщение учащиеся должны иметь при себе постоянно, чтобы пользоваться ею в случае затруднения. Как показывает опыт, автоматизация употребления глаголов «offer» и «suggest» – процесс длительный и трудный из-за очень сильной интерференции со стороны родного языка.

Подобное обсуждение материала создает более благоприятные условия для формирования у обучающихся двуязычных психоглосс, в которых устанавливаются реальные соответствия между способами выражения мысли в родном и изучаемом языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. – Москва–Воронеж: Ин-т практической психологии, 1998. – 480 с.
2. *Зимняя И. А., Леонтьев А. А.* Психологические особенности овладения иностранным языком // Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. – М.: МГУ, 1969. – С. 146–148.
3. *Кабанова О. Я.* Основные вопросы методики обучения иностранному языку на основе концепции управления усвоением. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 139 с.
4. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
5. *Розенцвейг В. Ю.* Языковые контакты. – Л.: Наука, 1972. – 80 с.
6. *Тарасов Е. Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / под ред. Е. Ф. Тарасова. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. – С. 7–22.
7. *Цветкова Т. К.* Развитие билингвизма в процессе изучения иностранного языка. – М.: Спутник+, 2013. – 152 с.

УДК 81'34

Н. Б. Цибуля

кандидат филологических наук, профессор кафедры фонетики английского языка факультета ГПН МГЛУ; e-mail: cybnb@mail.ru

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ, ВЕРБАЛЬНЫЕ И ПРОСОДИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Автор анализирует выражения классного обихода в контексте английской академической практики, сопоставляя ее с русской. Большое внимание уделяется просодической организации высказываний. В статье дается детальная интонационная разметка фраз классного обихода и комментируются возможные значения контекстуальной модальности. Опираясь на последние научные работы в сфере невербальности, исследователь выделяет основные невербальные стратегии преподавателя, чье речевое и невербальное поведение может способствовать усилению мотивации, а также улучшению результатов академической деятельности студентов.

Ключевые слова: выражения классного обихода; команда; просьба; предложение; просодия; невербальное поведение; жесты; плоскости исполнения жестов.

Tsibulya N. B.

Ph. D., Professor of the Department of English Phonetics, Faculty of Humanities and Applied Sciences of Moscow State Linguistic University;
e-mail: cybnb@mail.ru

NONVERBAL, VERBAL AND PROSODIC CHARACTERISTICS OF SPEECH IN CROSS-CULTURAL CONTEXT

The author carries out analysis of English classroom language in native-speaker academic situation comparing it to Russian one. Great importance is attached to prosodic organization of utterances. The author gives detailed intonation marking of classroom clichés and comments on possible meanings of their contextual modality. Based upon recent studies in nonverbal sphere, the research provides basis for developing nonverbal strategies of the teacher which, together with his speech behaviour, can raise students' motivation and foster their academic performance.

Key words: classroom language; commands; requests; suggestions; prosody; nonverbal behaviour; gestures; planes of performing gestures.

The aim of the present research is to analyse differences in the use of classroom language by English and Russian teachers, including grammatical structures, lexis and prosody. In our analysis, based upon

recent studies in the sphere of nonverbal behaviour, we also consider nonverbal strategies of the teacher.

An English teacher has a number of various ways of controlling and directing students' activities. The most frequently used of these are imperative forms of speech which include commands, requests, and suggestions. In Russian TESOL academic practice these alternative ways usually operate as commands with the typical prosodic pattern of a falling tone at the end of the phrase, like "Close your \books", "Go to the \blackboard", "Put 'down the 'new \words", etc. Commands can be also introduced by such verbs as *expect*, *want*, *like*, *prefer*, and have the following structures: "I *expect* / I *want* / I *would like* / I (*would*) *prefer* you to write / copy / use / finish ...", etc. The command can be sometimes weakened by adding to it the words *I'm afraid*: "I'm a'fraid, you'll 'have to 'write the 'test a\gain", or "You should 'use a\nother \verb \here, I'm a,fraid". It does not, however, change the direct and authoritative character of the command.

Russian teachers of English are apt to use the word *please* in a command: "Be \quiet, \please"; "Sit \down, \please"; "Answer the \question, \please", etc. But pronouncing *please* does not produce the same effect as the Russian word *пожалуйста*. The Russian counterpart is stronger and "more polite" than the English word *please* [1].

A command can be softened by use of "I think" and "perhaps", as in the following examples: "I 'think you should re'vise 'chapter \two" or "Per'haps you 'ought to con'sult a \dictionary".

Looking at commands in a broader social context suggests the idea of their rather restricted use in various spheres. They are quite common in military orders and some sports coaching where specificity of communication requires direct, short, and abrupt instructions pronounced with the falling tone. In other situations commands are uncommon.

Thus, the use of commands in the classroom of foreign learners of English does not correspond with their usage in a similar native-speaker situation and also gives a distorted pattern of their place in actual social interaction. Teaching polite requests is part of the syllabus and teachers are supposed to help students develop their competence using polite requests appropriately themselves. If they fail to do that, the typical native-speaker reaction is that they sound direct and impolite [4].

However, a command can be easily turned into a request by using a low (mid) rising tone, for example: "Say it a\gain, 'Peter", "You are

to 'finish the 'exercise at 'home”, etc. One can add the word *please* to the request, the former being placed either at the beginning or end of the phrase. Pronounced at the end, it is part of a rising inflection, for example: “‘Please, 'study the 'rule and 'answer the 'questions” or “‘Study the 'rule and 'answer the 'questions, 'please”.

Russian students being used to direct commands of the teacher, are often puzzled by the fact that English teachers give them in an indirect way, in the form of a question. Russian students often understand it as if the teacher asked them about their *wish* to do something at the lesson. It may result in misunderstanding between the communicants and failure of interaction. However, requests in the form of a question are normally used by English teachers and contain such verbs as *like* and *want* and/or modal verbs *will*, *would*, *can*, and *could*: “‘Do you 'want to trans'cribe the 'word?"; “‘Would you 'like to 'do this 'exercise?"; “‘Can you re'peat it?"; “‘Could you pro'ounce it with a 'fall-rise?"; “‘Will you 'close the 'door?" The word *please* used in these requests usually comes before the verb or at the end of the phrase: “‘Could you 'please 'listen to the 'audio 'file?" or “‘Would you 'like to in'tone the 'text, 'please?" The initial position of *please* gives the utterance a rather formal character, for example: “‘Please 'will you 'finish 'up 'writing the 'test?"

In all the above examples the speaker should observe the rising tone at the end of phrases, thus making them sound polite and tentative.

Requests with a tag-like ending are quite common in English classroom and also take a rising tone: “‘Hand 'in your 'papers, 'would/'will you?" or “‘Show me your 'exercise-'book, 'could/'can you?" The word *please* may be added and occupy initial, middle, or final positions. When the teacher also mentions the student's name, he may feel free to change the order of name, 'please' and tag, for example:

“‘Put 'on your 'head-'phones, | 'Ann, 'would you, 'please”.

“‘Put 'on your 'head-'phones, | 'Ann, 'please, 'would you”.

“‘Put 'on your 'head-'phones, | 'please, 'Ann, 'would you”.

“‘Put 'on your 'head-'phones, | 'please, 'would you, 'Ann”.

“‘Put 'on your 'head-'phones, | 'would you, 'Ann, 'please”.

“‘Put 'on your 'head-'phones, | 'would you, 'please, 'Ann”.

Addressing the class the teacher might use such polite forms as: “‘I 'wonder if you 'could 'give a ci'tation?"; “‘Would you 'mind / 'do you 'mind 'saying it a'gain?"; “‘Do you 'think you 'could 'manage it on your 'own?"

To express disapproval of student's behavior the teacher may use over-polite clichés, like: “*Would you 'be so /kind as to √concentrate on the √task at /hand?*” or “*Would you 'be √kind e/nough to 'stop /talking?*”

Sometimes the teacher needs to demonstrate still stronger feelings and attitudes of discontent and resentment, anger, despair or frustration. But even in such cases English teachers avoid direct commands. Instead, they might use the following phrases: “*I √wish you would √stop √cheating!*”; “*√Can't you √even √read / √try / \listen?*”; “*If √only you would \listen / √try / √stop √talking!*” The utterances are concise in form and rather expressive, the intonation laying additional emphasis on them. The grammatical structure and wording, as well as use of the sliding scale and a variety of terminal tones manifest the exact modality.

Alongside with requests English teachers commonly employ suggestions addressed either to the whole class or to one student, thus stimulating their activity. Suggestions may be direct or indirect. A direct suggestion is usually introduced by *I suggest, may I suggest, I would suggest, my suggestion is*, for example: “*I su'ggest 'starting with the √dialogue*”; “*May I su'ggest you in↑sert √more √pictures in the √presen/ation*”; “*I would su'ggest you 'learn this 'passage by /heart*”; “*My su'ggestion √is√ (that) you 'think of your√own e,xamples /now*”. A falling tone, a rise, or a “fall plus rise” pattern are quite common and demonstrate the contextual modality.

Indirect suggestions can be introduced in a variety of ways. One of widely used is a “let's” suggestion. Suggestions starting with “let's” with a mid falling tone at the end sound rather confident, for example: “*Let's √finish √off this √exercise √now*”. The use of the rise imparts the meaning of encouragement, as in the following phrase: “*Let's 'try to 'do the /next 'exercise*”.

The “let's” suggestion is often accompanied by the tag ‘/shall we?’, the latter being used in both, positive and negative structures, as in the following examples: “*Let's 'listen to the ↑audio 'file a√gain, /shall we?*” and “*√Let's √not √do 'all of the √exercise /now, /shall we?*”

A suggestion can also start with the words “how about/what about”. In this case, suggestions take the form of a special question which is usually pronounced with the falling tone. However, to show interest and make such suggestions sound tentative it is advisable to use a rise or a “fall plus rise” pattern at the end of them, for example: “*How about*

˘Ann re,citing ,Shakespeare’s \sonnet?” or “What about ˘you ,giving the ,summary of the \story?” These structures can also be used when asking students to give answers to questions as in the following phrases: “The \next ,exercise \now. ˘What about \you, \George?” or “Question \number \six. ˘How about \that one, \Lucy?”

A “what if” phrase may function as a suggestion too, for example: “What if you pro'nonce(d) it with a 'high \pre-head?” or “What if we 'use(d) a \different ,modal ,verb \here?”

“What about if/how about if” structures are possible to use in the same way, as in the phrases: “How about if we trans\cribe(d) these \sentences?” or “What about if you 'change(d) the \word \order?”

The use of a rising terminal tone in the above examples makes them polite and tentative.

English teachers widely use suggestions starting with “why not/ why don’t we/couldn’t we”, for example: “Why don’t we 'start 'right a\way?”; “Why not re'peat the 'word 'several \times?” or “Couldn’t we 'do it 'after the \break?” Both, rising and falling tones may be used in these sentences.

In English classroom one can often hear teachers pronounce suggestions with modal verbs *can, could, may, might, would, need* and also with the noun *need*: “You can 'have some \more ,time to ,go ,through the \test” ; “You may \skip this ,paragraph”; “You 'needn’t 'do it 'right \now” or “There’s 'no \need to trans,cribe the ,whole \text”. Modal verbs are often used with (*just*) *as well*, for example: “You might as \well \give your \own e,xample”, “You could 'just as \well \be'gin with the \adverb” or “It would be 'just as \well for you \to re'vise 'Past \Simple”.

Rising and falling tones and the pattern of “fall plus rise” are common in these phrases.

Modal verbs are often used by English teachers in structures with the word “idea”, as in the examples: “*It might be / would be a 'good i\dea \for 'you to re'vise \this / to 'write 'down these \idioms*” or “*It 'wouldn’t be a' bad i\dea \if you re\vised it*”. The first sense-group takes a rising tone, and the final one can end in a falling or rising tone.

To persuade students to do something English teachers give advice in the form of a conditional: “*It would be \better \if you 'listened to the 'audio \file \once \more*”. The phrase can end either in a fall or a rise.

So, giving directions to the students, teachers should use requests and various forms of suggestions in a polite and tentative way. At the

same time, teachers should sound confident and motivating, which is achieved by speaking at a moderate rate and also by varying timbre, loudness and pitch to emphasize words. Vocal movements – pitch, rhythm, sentence stress, pauses and tempo – are very important in oral classroom communication as they help maintain students’ interest. The teacher’s voice should express confidence, assurance and stimulate performance.

We agree with G. M. Frolova who believes that teachers should be aware of the significance of nonverbal communication and draw their students’ attention to it. “We should try to teach them to keep their eyes open when they watch foreign films or meet their foreign friends. We cannot teach schoolchildren to use authentic body language, but we can and should warn them against using inappropriate body language which our foreign partners may find offensive” [2: 22].

Nonverbal messages need to be natural, consistent and congruent with the verbal and prosodic ones. On the nonverbal level confidence is manifested by a relaxed fluidity in the movements of teachers as there is no strong muscular tension. Confident and positive attitude is also characterized by open and relaxed posture. On the contrary, being tense may result in a sort of rigid movements and negative closed posture [6].

Making appropriate eye contact with the students, expressing friendliness and positive attitude stimulate classroom activity and motivation. The teachers’ verbal and nonverbal behaviour may serve as an important source in the formation and development of students’ motivation and competence, their attitudes and also their reciprocal behaviour, as students tend to mirror verbal and nonverbal language of their teachers.

A research, carried out by American scholars, suggests that academic achievement can be fostered by teacher expectations manifested nonverbally. In the experiment the teachers were told that their pupils had high scores and were expected to show great progress. In reality, they were elementary school children from a low socioeconomic district and these pupils were chosen at random. Of course, the teachers did not tell their students that they expected higher academic results from them. This message was conveyed nonverbally through gestures, postures, facial expressions and space. As a result, the children changed their motivation, self-image and academic performance and showed very high scores at the end of the year [5]. We should add that in fostering such achievements a great role belongs to intonation and prosodic organization of the exact

verbal message of the teacher. So, a good teacher, using a variety of prosodic, verbal and nonverbal means, can raise students' expectations, which in turn raises their academic performance.

It is important that teachers use natural body movements when talking in front of a small group of students or delivering a lecture to a larger audience. Recent studies show that the meaning of a nonverbal message depends on the plane, or part of the body, where gestures are performed [3].

M. Bowden, one of the world's famous performance trainers and a consultant to politicians, businessmen and leading companies, criticizes the widely spread opinion that during a presentation (or a lecture, etc.) the speaker should keep his arms down, along the sides of the body. This erroneous point of view can be found in many hand-books on public speeches. M. Bowden asserts that inappropriate postures (including motionless one) with hands down during presentations makes the speaker feel uneasy, nervous and diminishes his vocal delivery. His speech becomes dull in tone and boring to the audience.

The scholar has elaborated a different system of nonverbal cues which facilitate communication for both, the speaker and the listener. In the first place, it is advisable to hold hands within the plane of the waist line. Such position of the hands influences the tone of voice and modality of the message. The speaker feels confident, and produces the impression of a trustworthy and competent person, thus creating a very positive image of himself.

The plane above the waist-line is employed for the expression of emotions. It extends higher to the chest and up to the shoulders. Gestures performed on this plane manifest various feelings, and accompany emotionally coloured speech [3].

Thus, confidence, professional skills and competence of the lecturer, on the one hand, and expressiveness, on the other hand, can be manifested by using alternatively both planes of the body. However, it is not advisable to use the plane of the head, which is characterized by its own specificity and which is not typical of public speeches.

By way of final conclusion, we must say that Russian teachers following the best Russian academic traditions and the best examples of English teachers' verbal and nonverbal language can foster positive behaviours in their students, as well as help them overcome negative ones. It is important that teachers strive for clear, correct articulation and

use melody and pauses to emphasize logical points and provide adequate time for students to answer questions.

Supportive strategies of the teacher should include encouragement and praise aimed at raising motivation, academic expectations and academic performance of the students.

REFERENCES

1. *Ларина Т. В.* Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. – М. : Языки славянских культур, 2013. – 360 с.
2. *Фролова Г. М.* Teaching Nonverbal Communication in the FL Classroom // Английский язык в школе. – 2010. – № 2 (30). – С. 18–26.
3. *Bowden, M.* Winning Body Language. – N. Y.: Mc Graw Hill, 2010. – 234 p.
4. *Hughes Glyn S.* A Handbook of Classroom English. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 219 p.
5. *Miller Patrick W.* Body on the Job Language. – Munster, Indiana: Patrick W. Miller and Associates, 2006. – 75 p.
6. *Phipps R.* Body Language: It's What You Don't Say That Matters. – UK, Cornwall, Padstow: Capstone, 2012. – 232 p.

УДК 378:81

М. В. Чернышова

кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков ГАОУ ВПО МИОО; e-mail: tchernyschova.marina@yandex.ru

АДЕКВАТНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКА В РАЗЛИЧНЫХ ЦЕЛЯХ АУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В статье исследуется проблема структурирования педагогического дискурса на уроках иностранного языка. Автор анализирует функции речи учителя иностранного языка, использование которых обусловлено целями иноязычного педагогического взаимодействия на уроке.

Функции дидактической речи рассматриваются как компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Ключевые слова: педагогический дискурс; коммуникативная и дидактическая функции речи учителя иностранного языка; функции речи учащихся на уроке иностранного языка; педагогическое общение; управление процессом образования и его организация.

Tchernyschova M. V.

Ph. D., senior lecturer, department of foreign languages, Moscow Institute of Open Education; e-mail: tchernyschova.marina@yandex.ru

USING LANGUAGE APPROPRIATELY FOR A RANGE OF CLASSROOM FUNCTIONS

The article looks into the problem of structuring the discourse in the foreign language classroom. The author focuses on the classroom functions that are the purposes for which teachers and learners use language in the classroom as part of foreign language teacher professional competence.

Key words: classroom language; communicative and didactic functions; the functions of learners' language; classroom communication; classroom management.

Language is a means of communication and the goal of teaching a second or foreign language is to gain the ability to communicate in the target language.

The studies of second language focus on the language used by the teacher and learners. Classroom language provides a relatively simple and more structured type of discourse than normal everyday conversation with all its unpredictabilities and ambiguities [6].

Teacher talk is aimed at communication both for a social purpose to facilitate teaching and learning and for a strictly pedagogic purpose as a means of the influence on pupils.

In this article we are going to analyze teacher's talk in terms of a range of its functions.

Communicative function is performed when the teacher talks to the class about subject matter content, he gives information, facts, own opinions or ideas, lectures, or asks questions.

The sources which have been assembled show the categories by means of which teacher talk communicative function is fulfilled. We then consider such categories as **presenting** and **narrating**:

Presenting. This category includes any act presenting information of direct relevance to the learning task. For example, the teacher can **convey the meaning of the new language**. When we convey meaning we show the meaning of new words or structures. We can do this in a number of ways, such as bringing in **realia**, using **mime** or by asking concept questions. We may want to explain the meaning, to demonstrate it, or in some situations where the meaning is very difficult to explain in English, to translate it.

Explaining vocabulary need not necessarily be done linguistically. There are some useful ways of explaining vocabulary, such as demonstration, drawing, opposites, synonyms, definitions, giving a context, translation [5].

Showing meaning visually

The simplest and clearest way to present a grammar structure is often *to show it directly*, using things the students can see: objects, the classroom, yourself, the students themselves, pictures. We will demonstrate this, showing a technique for presenting the structure 'too... (adjective)...to...':

T: (*point to the ceiling*) What's that?

Ss: The ceiling.

T: (*reach up and try to touch it*) Look – I'm trying to touch it. Can I touch it?

Ss: No.

T: No, I can't. Because it's too high. It's too high to touch. Too high. The ceiling is too high to touch.

Showing meaning through the situation

It is not always possible to show the meaning of a structure visually, using what is in the class. Another way of showing meaning is to think of

a situation from outside the class, in which the structure could naturally be used. The situation can be real or imaginary.

We will demonstrate how to use an imaginary situation to present a more advanced structure: ‘There’s no point in ...-ing’:

T: Listen. Imagine you are with a friend. You’re going to visit your uncle, who lives quite near. Your friend says, “Let’s go by bus”. What will you say? Yes or no?

Ss: No.

T: Why?

Ss: Because he lives near.

T: Yes, he lives nearby. So you might say, “We can walk there in 15 minutes. There’s no point in going by bus”. There’s no point in doing it. No point. There’s no point in going by bus [3].

Narrating. Narrating is telling a story or talking about something that has happened. In the primary classroom teachers often tell stories to learners. In secondary and adult classrooms teachers may tell stories too, but they might more often talk about past experiences and things that have happened in their lives.

When the teacher tells a story to young learners he / she may help them understand by

- using a book with pictures;
- showing them real things that are talked about in the story;
- miming what happens in the story to help children understand meaning;
- make the sounds for things in the story, for example, *animals, trains*;
- repeating **key words** and **phrases**;
- asking and answering questions about the story [11]

Didactic function of teacher talk is fulfilled when the goal of interaction is associated with the organization and management of classroom events. It includes such categories as: **eliciting**, **reacting** which includes **evaluating** and **correcting**, **organizing** and **checking learning**.

Eliciting. Eliciting is when we get information from our learners rather than giving it to them. Eliciting means drawing out information, language, ideas, etc. from the students.

There are three steps to eliciting:

- The teacher conveys a clear idea to the students, perhaps by using pictures, gestures or questions, etc.

– They then supply the appropriate language, information, ideas, etc.

– The teacher gives them feedback [10].

Researchers define five ways of eliciting language in the primary classroom.

a) Wh-questions: *What are the letters that are missing?*

b) General questions: *Do you know what it is?*

c) Alternative questions: *Is it an elephant or a kangaroo? Would you like to try it or not?*

d) Questions using intonation only: *A dog?*

e) Unfinished sentence questions with rising intonation: *This was a ...? [11].*

The questions *why not*, *why don't we* and *couldn't we* can be used as suggestions for eliciting information in the classroom for older children:

Why not read out your answer to question 10?

Why don't we act this conversation out?

Couldn't we say this in a simpler way?

The following polite forms are also common *I wonder if you could*, *Do you think you could*, *I am afraid you'll have to*:

Do you think you could mention the exceptions to this rule?

I am afraid you'll have to try it again.

The following utterances of the teacher lead the students towards using the language creatively:

Is there a shorter way of saying this?

Is there a better way of saying the same thing?

What would be another way of saying "he stuttered"?

Can you paraphrase the last paragraph?

Use your own words to describe what happened.

Explain the meaning of this sentence, using your own words.

Eliciting presupposes activities that involve comparing, classifying objects, spotting the difference between them and summing up information. Such activities are aimed at the development of academic and thinking skills, such as logic, analyzing and synthesizing information. You can see the examples below.

See if you can spot the difference between these two pictures.

How do these two things / ideas compare?

How does this compare / contrast with the earlier example?

What differences are there between your generation and your parents' generation?

What, in your opinion, are the pros and cons of different ways of learning?

What are the good and bad points of living in a city? What are the good and bad points of living in the country?

I wonder if you could start summarizing what the stranger said.

Can you give me the main ideas of the passage in a nutshell?

Give me a brief summary of the contents.

Visual material gives excellent opportunities for students to use language creatively. Visuals provide a handy transition to conversational questions drawing on the students' own experiences, imagination, feelings, for example:

Talking of mountains, how many of you have been climbing?

What do you think the man was feeling? What would you feel in the same situation, if you were that old man? You can then ask 'Why do you think this?' and the students have to think of a logical answer.

You can do another form of elicitation with lower-level students using a picture to get suggestions from students about the characters and the situation or story in the picture, or pictures.

You ask 'Who can you see? What are they doing? Describe some of the people in the picture' in a series of linked questions to give students the chance to contribute their own ideas, and contribute to the learning process [1].

Warm-up activities help the learners focus on English. Warm-ups also encourage whole-group participation which can build a sense of community within the group.

Brainstorm technique provides an opportunity for eliciting vocabulary and grammar structures related to the lesson. The teacher suggests a topic and asks the learners to come up with the ideas related to it.

Suggest some words and word combinations associated with sport. List as many words as you can under the following headings: "Appearance", "Character" (the objective is to find associations and connections).

Honesty is good. Is it always good to be honest? (the objective is to present logical grounds for drawing the conclusion).

Beautiful people have better lives (the objective is presenting a hypothesis).

Reacting serves to modify (by clarifying, synthesizing, or expanding) and / or to rate (positively or negatively) what has been said by the students previously. It includes: **a) evaluating** and **b) correcting**.

Evaluating is any act of the teacher which rates a verbal act of the student positively or negatively. The teacher can praise or encourage students telling students why what they have said or done is valued, encourage students to continue, trying to give them confidence, confirm that answers are correct, for example:

That's it. That's quite right. You've got the idea. Good (great, excellent job). Marvellous! Magnificent! Terrific! Fantastic! Great stuff! Fairly good.

It is always possible to give more detailed individual feedback, such as the following:

There is nothing wrong with your answer. What you said was perfectly all right. That's just what I was looking for. I couldn't have given a better answer myself. You improved a lot.

Phrasal verbs are mostly idiomatic. They are for use mainly with advanced students.

Keep your reading up during the term so that you have less to read just before the exam. Brush up on some of the things you learnt a long time ago; they may possibly come up in the exam [7].

The Present Perfect Continuous is often used to emphasize the action, to express praise as well as reproach and displeasure.

You have been working very fast (slowly) lately.

I suppose you have been telling tales again.

You haven't been concentrating (listening).

You've (not) been trying very hard this week.

Sometimes the teacher needs to criticize the student's response telling the student his response is not correct or acceptable and communicate by words or intonation criticism, displeasure, annoyance, rejection.

However, it is important to avoid categorical utterances and give support to all of your students as often as possible, as in the examples:

Not really. I'm afraid that's not quite right. Good try, but not quite right. You don't show enough interest, A. You don't take enough care, A. You waste too much time (talking...). You must try hard to catch up. Try harder. You are dropping behind the rest of the form.

Correcting. We can correct learners by using language to indicate where or how they have made a mistake. Correction is usually made up of two distinct stages. In the first, teachers show students that a mistake has been made, and in the second, if necessary, they help the students to do something about it. The first set of techniques is devoted to showing

incorrectness. These techniques are only really beneficial for what we are assuming to be language slips rather than embedded errors. The students are being expected to be able to correct themselves once the problem has been pointed out. If they cannot do this, however, we need to move on to alternative techniques such as showing incorrectness, echoing, the teacher's statements and questions that indicate that something has not quite worked, a facial expression or a gesture, giving a hint, reformulation of the sentence the student made [4].

In the situation below the teacher is very discouraging, although the student is trying to give a good answer. The teacher does not give the student a chance to say the sentence correctly.

T: Paul – what do you do in the morning?

S: I ...am ... get up... at half past six.

T: Hmm, that's not right, is it? I *get up* – not 'I am get up'. I *get up*. Antoine – what about you? ...

The teacher could correct the student in a more positive way, and give him a chance to say the sentence correctly, e.g.:

T: Well, all right, but – I *get up*. Again.

S: I get up at half past six.

T: Good [3].

However, where students do not know or understand what the problem is because we are dealing with an error or an attempt that is beyond the students' knowledge or capability, the teacher will want to help the students to get it right.

- **Getting it right:** if the student is unable to correct himself, or respond to reformulation, we need to focus on the correct version in more detail. We can say the correct version emphasizing the part where there is a problem (e. g. 'He **GOES** to Paris'), or we can say the incorrect part correctly (e. g. Not 'go'. Listen, 'goes'). If it is necessary we can explain the grammar (e. g. We say 'I go', 'you go', 'we go', but for 'he', 'she' or 'it' we say 'goes', for example 'He goes to Paris', or 'Flight 309 goes to Paris') or a lexical issue (e. g. We use 'juvenile crime' when we talk about crime committed by children; a 'childish crime' is an act that is silly because it's like the sort of thing a child would do). We will then ask the student to repeat the utterance correctly.

Sometimes we ask students to correct each other. We might say 'Can anyone help Krystina? Can anyone correct his mistake?' and hope that other students know the correct version of the utterance – after which

the student who made the mistake should be able to say the sentence, question, or phrase accurately.

Student-to-student correction works well in classes where there is a genuinely cooperative atmosphere; the idea of the group helping all of its members is a powerful concept [4].

Organizing is any act which serves to structure the learning task or environment without contributing to the teaching / learning task itself. We'll classify organizational teacher's utterances according to the purpose of their use in the language classroom:

Organizing different grouping arrangements. One of the most important aspects of a balanced lesson plan is grouping: whole class, small groups, pairs, and individuals. Although an entire class period built around pair work might optimize student participation, the students miss out on a sense of class unity. At the same time, if the whole lesson consists of teacher-fronted, whole-group activities, individual students have little opportunity to interact with each other. A more balanced class might begin with a whole class oral activity, followed by one in which students first generate ideas individually and then share them in a small group [8].

Let's set the examples of the teacher's utterances for organizing grouping arrangements:

Pair work and group work. *You're going to do this in pairs (in twos, in threes). You will be playing this in groups of three or four. I want you to form groups. Three pupils in each group. I'll divide the class into groups. Here are some tasks / exercises for you to work in groups / pairs / threes. Go and sit with Laura please and make a pair. Whose turn is it? You first and then me, OK? Class – you're in two halves... OK, this half first. Back row then front row.*

Solo work: *Everybody work individually. Work by yourselves. Try to work independently. Don't disturb your neighbour. There's no need to discuss it with your neighbour.*

Whole class work: *Now everyone listen to my question. Hands up if you can guess the answer. Everybody – all of you! Ready? Say after me in unison (all together). Listen carefully to what I am going to say.*

Organizing the classroom and giving instructions. Lessons usually consist of a number of clearly marked stages. The short phrases that begin and end these stages are important because they give structure to the lesson and help students to follow what is going on. Students get used to these phrases quickly because they probably occur in every lesson.

I hope you're all feeling fit today. Get your books and pencils out. Put all your things away. Listen carefully to what I am going to say – beginning the lesson.

It's time to stop. That's all for today. Goodbye, everyone. See you all again on Tuesday. Have a nice weekend – ending the lesson.

Teachers give instructions (i.e. tell learners what to do) at different stages of the lesson, for example at the beginning of an activity. The language of instructions is often the imperative, particularly for young learners and for beginners, as in *'Open your books at page 12'*. For learners of higher levels teachers might use other language forms, for example: *'For this activity, you're going to work in pairs.'*

Instructions are a series of utterances which as a whole get the students to do something, such as take part in an activity. There are two main aspects of instructions that we need to consider: the content of the instructions and the process of giving instructions.

There are eight areas of content that may be included in a set of instructions:

a) Goals and rationale e.g. *'This activity will help you identify your problems with writing'*.

b) Class organization e.g. *'You will do this in pairs'*. *'Get into a line'*. *'Can you make a circle'*.

c) Roles of students e.g. *'Student A explains how to get to the hotel while student B follows A's directions on the map'*.

d) Materials e.g. *'Look at the picture on page five'*.

e) Procedures e.g. *'First make a summary of the information you have and then explain to another group'*.

f) Language aspects e.g. *'To do this, you will need to use the second conditional'*.

g) Time e.g. *'I will give you five minutes'*.

h) Other aspects, such as limitations of the activity e.g. *'I know it's not very real, but you must pretend'* [13].

Class control. Most teachers have moments when their students fail to cooperate in some way, thus disrupting the learning which should be taking place, sometimes getting significantly *'out of control'*. Whatever the reason for problem behaviour, it should not be ignored when it happens. How a teacher reacts to it should depend upon the particular type of disruption and the person exhibiting the behaviour.

This is illustrated by the following examples of the teacher's utterances: *Quiet please! Settle down now and listen. That's good, Eva.*

Thank you, Emilio. Everyone is sitting really nicely... except for Tom! Tom, could you sit down like the others please? Thank you.

An important part of effective classroom management is for the students ‘to know where they stand’. This is often done, with younger learners especially, by establishing a code of conduct.

Classroom rules help to maintain good discipline. These classroom rules are in addition to school rules. You can discuss and agree class rules for behaviour that is acceptable in your classroom. These rules can then be put on the wall as a reminder for everyone – **Figures 1, 2** [1; 4; 9].

Class rules

| When | What to do |
|---|---|
| The teacher asks a question. | Raise your hand. |
| One pupil is answering a question. | Listen quietly to him \ her. |
| The teacher asks you to move into groups. | Move quietly. Lift up your chair quietly. |
| Someone starts a quarrel with you. | Cool off! Count to twenty. |

Figure 1 [9, p. 47]

Class rules

| |
|--------------------------------------|
| Enter and leave the class quietly. |
| Lessons start on time. |
| Speak English as much as possible. |
| Respect the signal for silence. |
| Speak English when you are asked to. |
| Do your homework on time. |

Figure 2 [1, p. 114]

Some teachers adopt a formula where teacher and students produce a chart which says *As your teacher/a learner I expect...*, *As your teacher/ a learner I will...* . The examples of the rules are as follows:

As your teacher I expect you to be quiet when I ask questions.

As your teacher I will help you if you don't understand something.

As a learner I expect my teacher to respect my point of view.

As a learner I will study hard.

This document can be put on the class noticeboard for all to see. Then, when students are disruptive or uncooperative, they can be referred to the code of conduct and expected to abide by rules and norms which they themselves agreed to.

When a code has been thus democratically arrived at – with everyone having a say and coming to an agreement – it has a considerable power [4].

Checking learning. Teachers check learning all the time during their lessons, but they do that most often after they have presented new language, and at the end of a lesson to get information for planning the next lessons. They can use concept questions to check learners' understanding, for example: '*Can anyone give a sentence using this word?*'

Below there are the examples of the teacher's utterances aimed at checking the teacher's or course book's instructions:

Is there anything you don't understand? Do you know the meaning of all the words? Are there any phrases you don't know the meaning of? Is everything clear? Would you like anything explained? Have you got any questions?

By asking questions the teacher can realize how well the learners have understood the problem which is being discussed.

Have you anything to add? Anything else to add? Have you more examples? What else can you say? Have you got the same? Can anybody think of anything else we could add? Are there any other suggestions?

A good deal of typical classroom interaction is characterized by teacher initiation of language. We ask questions, give directions, and provide information, and students have been conditioned only "to speak when spoken to". Part of oral communication competence is the ability to initiate conversations, to nominate topics, to ask questions, to control conversations, and to change the subject. As you design and use speaking techniques, ask yourself if you have allowed students to initiate language [2].

You can support young learners when they are starting to speak English by encouraging all the efforts children make to speak English, no matter how small they are.

Children respond to their teacher. They ask him questions and tell him things they want him to know, often repeating comments and requests. Thus, children can initiate oral communication even in the primary classroom.

I don't know what to do! Please Miss X! Is this right? What's the meaning of...? Excuse me! Can you help me? I don't understand what to do!

1) *Pupil: I haven't got my colours.*

Teacher: Has anyone seen Peter's colours?

2) *Pupil: I've lost my book.*

Teacher: Leila, can he look at your book? [11].

The purposes for which learners use language in the classroom are the **functions** of learners' language. These purposes include taking part in tasks and activities, asking questions, interacting with each other. Examples of the functions of learners' language are asking for clarification from the teacher or other learners (e.g. *'Can you explain that again please? What do we have to do?'*), and checking information or understanding (e. g. *'What answer do you have for number 4? I don't understand the meaning of this word. Do you know what it means?'* – the learners complete the reading task individually and check their answers in pairs), greeting and saying goodbye to each other and to the teacher [12].

Language is a primary source for social communication between teacher and students, and vice versa. The language teachers use in the classroom must be appropriate for the classroom function and for the level and age of the learners. Learners can learn classroom language, just by hearing it again and again. That is why it is so important to use classroom language for classroom functions at all the stages of learning.

REFERENCES

1. *Baker, J., Westrup, H.* The English Language Teacher's handbook. How to Teach Large Classes with a Few Resources – L. : Continuum, 2000. – 170 p.
2. *Brown, H.* Douglas Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. – 2nd ed. – Longman Pearson, 2000. – 480 p.
3. *Doff, A.* Teach English: A training course for teachers. – Cambridge : The British Council, CUP, 1988. – 286 p.
4. *Harmer, J.* The practice of English Language Teaching. Third edition, completely revised and updated. – Pearson Education Limited, Longman, 2001. – 370 p.
5. *Lewis, M., Hill, J.* Source Book for Teaching English as a Foreign Language. – Macmillan – Heinemann, 1993. – 136 p.
6. *Malamah-Thomas, A.* Classroom Interaction. – Oxford : Oxford University Press, 1987. – 153 p.
7. *McCarthy, M., O'Deil, F.* English Phrasal Verbs in Use. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 206 p.
8. *Mc Kay, H. and Abigail, T.* Teaching adult second language learners. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 234 p.
9. *Moon, J.* Children learning English. – Oxford: Macmillan Heinemann, 2000. – 192 p.
10. *Scrivener, J.* Learning teaching. A guidebook for English language teachers. – Second edition. – Macmillan Publishers Limited, 2005. – 431 p.

11. *Slattery, M., Willis, J.* English for Primary Teachers. A handbook of activities & classroom English. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 148 p.
12. *Spratt, M., Pulverness, A., Williams, M.* The Teaching Knowledge Test Course. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 188 p.
13. *Watson Todd, R.* Classroom Teaching Strategies. – London : Prentice Hall, 1997. – 144 p.

УДК 378

Л. В. Яроцкая

доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права МГЛУ; e-mail: lvyar@yandex.ru

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие «интернационализация профессиональной подготовки специалиста» относится к лингводидактическому уровню интернационализации высшего профессионального образования и предполагает целенаправленное создание условий предметно-специализированного развития личности, в которых иностранный язык (далее – ИЯ) выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля. Данная возможность реализуется за счет целенаправленного использования ИЯ как средства развития мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания студента – основы формирования межкультурной иноязычной профессиональной компетенции специалиста неязыкового профиля.

Ключевые слова: развитие профессионального сознания специалиста неязыкового профиля; мотивационно-личностный аспект профессионального сознания; лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки специалиста.

Yarotskaya L. V.

Advanced Doctor (Pedagogy), Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Law, MSLU;
e-mail: lvyar@yandex.ru

INTERNATIONALIZATION OF NON-LINGUISTS' VOCATIONAL TRAINING AS PRINCIPLE OF LANGUAGE PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION

The term “internationalization of non-linguists’ vocational training” is used to refer specifically to the language pedagogy level of internationalization in higher professional education, and as such it can be defined as purposefully providing educational contexts for students’ vocational development, with a foreign language being a major resource in shaping non-linguists’ professional awareness in the globalizing world.

The possibility comes true through shifting emphasis on the personal-motivation component of professional awareness as a first priority that underlies the development of foreign language intercultural professional competence.

Key words: the development of non-linguists' professional awareness; the personal-motivation component of professional awareness; the language pedagogy principle of internationalization of non-linguists' vocational training.

Рассматривая основную задачу профессионального образования, современные исследователи сходятся во мнении, что прежде всего необходимо дать человеку перспективу – понимание сути вещей, идей, тенденций, сформировать у него готовность целенаправленно изменять свои возможности в новых условиях [6; 10; 12; 13]. Решение данной задачи связывается с формированием профессионального сознания личности; при этом подчеркивается, что в процессе обучения недостаточно сформировать систему предметно-специализированных способов деятельности (т. е. предметно-операциональный аспект деятельности); важно, чтобы у будущего специалиста сложилась система профессионально-личностных установок – осознанное ценностно-смысловое отношение к осваиваемой деятельности и ее ключевым задачам, обеспечивающее самореализацию личности в ходе осуществления этой деятельности (мотивационно-личностный аспект) [12].

В настоящее время *ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности* формируется под воздействием глобального контекста развития профессии, с учетом мировых тенденций, опыта других стран и народов в осваиваемой предметной области [16; 17]. Знакомясь с этими тенденциями, опытом, анализируя, оценивая их, студент – будущий специалист – учится «предвидеть и прогнозировать глубинные изменения задач и условий своей деятельности и разрабатывать способы и средства их решения», на чем настаивают исследователи проблемы профессиональной мобильности личности [12, с. 32]; учится ориентироваться на «сущностные» характеристики деятельности, тенденции ее развития, на ее взаимосвязь с другими формами и видами деятельности. Это создает фундамент для его последующего устойчивого развития в быстро меняющемся глобализированном мире.

В складывающихся условиях значительно возрастает роль специальной иноязычной подготовки как средства профессионального развития личности студента, как инструмента, расширяющего национальные рамки профессии, обогащающего его профессиональную картину мира, как мировоззренческого фундамента личности профессионала нового поколения, все более активно вовлекаемого в процессы глобализации. Это, на наш взгляд, требует пересмотра

статуса предмета «Иностранный язык» в неязыковом вузе, в частности его позиционирования как *системообразующего предмета профессиональной подготовки специалиста, необходимого инструмента профессионализации в любой предметной области* [16; 17].

Социальная значимость подобной образовательной стратегии обусловила необходимость выделения и научной аргументации *лингводидактического уровня* интернационализации высшего профессионального образования и обоснования понятия «интернационализация профессиональной подготовки специалиста», отражающего соответствующий уровень рассмотрения объекта исследования. Данное понятие предполагает *создание условий предметно-специализированного развития личности, в которых иностранный язык выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста* [16; 17].

В связи с тем, что в логическом смысле принцип – это основное понятие, обобщающее и распространяющее какое-либо положение на все явления той области, из которой абстрагируется данный принцип, мы считаем правомерным поставить вопрос о необходимости использования понятия «интернационализация профессиональной подготовки специалиста» в качестве лингводидактического принципа высшего профессионального образования [8].

Как известно, вновь выдвигаемые педагогические принципы должны отвечать следующим требованиям [1]:

- формулироваться на основе объективно существующей закономерности;
- задавать общую стратегию педагогической деятельности;
- выступать в качестве системообразующего фактора, определяющего все компоненты педагогической системы (содержательные и процессуальные);
- раскрывать новые подходы, возможности совершенствования педагогического процесса;
- существенно повышать эффективность системы обучения в целом;
- вносить значительный вклад в развитие педагогической теории и совершенствование педагогической практики;
- дополнять существующие принципы, не заменяя и не перекрывая их.

Предваряя рассмотрение первого условия – лингводидактических закономерностей интернационализации профессиональной

подготовки специалиста в качестве необходимого основания лингводидактического принципа высшего профессионального образования, определим исходную позицию в отношении трактовки используемых базовых понятий «закономерность» и «принцип», поскольку в литературе представлены различные мнения по данному вопросу.

Некоторые авторы не дифференцируют закономерности и принципы, очевидно полагая, что дидактические закономерности воплощают в себе принципы обучения [4; 9]. Другие настаивают на дифференциации этих понятий [1; 8].

Мы разделяем точку зрения, в соответствии с которой «закономерность» и «принцип» трактуются как различные категории. Вслед за В. И. Андреевым, В. В. Краевским, А. В. Хуторским и др., мы рассматриваем принцип как гносеологический феномен, базирующийся на познанной объективно существующей закономерности – наиболее общей форме воплощения теоретического знания, свидетельствующей о наличии закона [1; 8]. В основе данной позиции лежит постулат материалистической теории познания о том, что «принципы не применяются к природе и человеческой истории, а абстрагируются из них, не природа и человечество соотнобразуются с принципами, а наоборот, принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории» [11, с. 34].

Аналогичным образом педагогический принцип, отражая явление на уровне «должного» (в отличие от относящейся к области «сущего» педагогической закономерности – устойчиво повторяющейся связи между типичными педагогическими фактами [8]), устанавливает, какие действия целесообразно предпринимать для решения педагогических задач определенного класса.

В ходе специально организованного исследования нами были установлены следующие *закономерности*, определяющие эффективность реализации лингводидактической модели интернационализации профессиональной подготовки специалиста [16; 17].

1. *Эффективность профессиональной подготовки современного специалиста¹ нелингвистического профиля повышается, если с первых дней обучения студента в вузе создаются условия, предусматривающие предметно-специализированное развитие*

¹ Напомним, что под *профессиональной подготовкой специалиста* мы понимаем процесс обучения студента в высшем учебном заведении, направленный на формирование *способности и готовности личности к полноценной самореализации в сознательно выбранной профессии* [16; 17].

личности, в которых ИЯ выступает в качестве средства формирования профессионального сознания специалиста лингвистического профиля. При этом ИЯ отнюдь не «узурпирует» задачи других специальных дисциплин в связи с формированием системы предметно-специализированных способов деятельности, поскольку за основу формирования профессиональной компетенции средствами предмета «Иностранный язык» принимается опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессиональной деятельности.

Более того, нами установлено, что *эффективность профессиональной подготовки современного специалиста лингвистического профиля значительно повышается, если за основу развития профессиональной компетенции студента средствами предмета «Иностранный язык» принимается опережающее развитие именно мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания, при этом «вторичное» лингвокогнитивное основание межкультурного иноязычного профессионального общения осваивается будущим специалистом как реализация осознанной им личностной потребности в профессиональном росте.*

На методическом уровне это означает следующее. В целях повышения эффективности образовательного процесса при организации обучения студентов неязыкового профиля иноязычному профессиональному общению за основу целесообразно взять не систему языка (фонетику, грамматику, лексику) и вести не аспектное преподавание, как это имеет место в языковом вузе и часто в стремлении повысить качество обучения при достаточном количестве аудиторных часов переносится на учебный процесс в условиях неязыкового вуза, а *специфику профессиональной деятельности в той предметной области, которую студент осваивает.*

Благодаря ИЯ специальность с первых дней обучения в вузе может и должна открываться студенту в *широком контексте глобального развития:*

а) в контексте взаимосвязанного развития различных областей знания, открывая человеческое «измерение» осваиваемой предметной области;

б) в различных социокультурных контекстах, что в значительной степени обеспечивается межкультурной парадигмой лингводидактики;

в) в разнообразных образовательных контекстах, которые студенты «открывают», знакомясь (при реализации индивидуальных и групповых исследовательских проектов, а также в ходе последующих зарубежных стажировок) с наиболее распространенными и признанными национальными моделями подготовки специалистов осваиваемой предметной области;

г) на нескольких лингвокогнитивных основаниях, что обеспечивает уникальную возможность для формирования современной профессиональной картины мира, развития мировоззрения личности в целом.

Таким образом реализуется полиперспективный взгляд на осваиваемую предметную область, объединяющий синхронное и диахронное измерения по нескольким направлениям. Очевидно, что в данном случае речь идет не только и не столько об освоении языка специальности, сколько об освоении языка общественного сознания [16; 17].

При этом, если с первых дней обучения в вузе ИЯ выступает необходимым средством развития профессиональной компетенции, то и специальность открывается студенту по-новому (поскольку средство познания, которым мы «вооружаем» студента, очевидно, во многом определяет формирование профессионального сознания), и ИЯ становится понятным. Происходит осознание студентом уникальных возможностей ИЯ в формировании профессионализма современной личности, необходимости углубленной работы над ИЯ для расширения своих профессиональных возможностей.

Рассмотрение ИЯ в качестве средства формирования профессионального сознания современного специалиста неязыкового профиля обусловлено также наличием установленного коммуникативно-значимого культурно-специфического компонента в профессиональной деятельности специалистов разных направлений, в том числе национально-культурной специфики профессиональной картины мира и системы деятельностно-коммуникативных потребностей, типичных для представителя той / иной профессии в среде бытования осваиваемого языка.

Поскольку «концептуальная» и «языковая картины мира» тесно связаны между собой, то освоение «вторичной» профессиональной картины мира неизбежно замыкается на освоении «вторичного» языкового сознания, требуя освоения культурно-специфической системы языковых значений. Следовательно, предметно-специализированное изучение соответствующего ИЯ является естественным, логичным

и целесообразным способом формирования «вторичного» когнитивного основания профессиональной личности.

2. Если при организации обучения студентов *нелингвистического профиля* иноязычному профессиональному общению за основу берется не система языка, а специфика профессиональной деятельности в осваиваемой студентом предметной области, то на определенном этапе ИЯ из средства решения профессионально релевантных задач становится для студента осознанным предметом освоения.

3. Эффективность профессиональной подготовки современного специалиста *нелингвистического профиля* повышается, если опережающее развитие профессионального сознания студента осуществляется на основе формирования ценностно-смыслового отношения к **межкультурному аспекту** осваиваемой предметной области и ее ключевым задачам в свете **глобального развития общества**.

Это означает, что в условиях глобализации, обучая будущего специалиста межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации, необходимо, но недостаточно обеспечить формирование «вторичного» лингвокогнитивного основания, хотя оно и является незыблемым фундаментом межкультурного иноязычного профессионального общения. Принципиально важно «задействовать» **ценностно-смысловое восприятие межкультурного аспекта осваиваемой предметной области** в целях полноценной **самореализации личности в сознательно выбранной профессии**.

Позиционирование межкультурного компонента как необходимого объекта освоения современным специалистом *нелингвистического профиля* – потенциальным (или реальным) участником межкультурного иноязычного профессионального общения – определяется закономерным характером связей между глубоким осознанием «инаковости» партнера по межкультурной коммуникации и эффективностью такой коммуникации. Научные данные свидетельствуют, что если умения взаимодействия на межкультурном уровне специально не формируются, то коммуниканты «запрограммированы» на конфликт непонимания, поскольку они не осознают факт «чужеродности» друг друга [14].

4. Эффективность профессиональной подготовки современного специалиста *нелингвистического профиля* повышается, если в качестве доминанты учебного процесса, наряду с творчеством

студента, принимается формирование способности и готовности будущего специалиста к осознанному и ответственному личностному выбору траектории своего профессионального развития, исходя из «глобального масштаба» профессиональных потребностей специалиста данного профиля.

Таким образом, обеспечивается существенное условие развития личности студента, когда «в профессиональной подготовке, осуществляемой на уровне высшего образования, и в последующей профессиональной деятельности, постоянно требующей такого образования, зона ближайшего развития формируется реальными профессиональными проблемами, возникающими в ходе деятельности, что, собственно, и порождает потребность в саморазвитии, “продвигающим” процесс развития» [12, с. 28] (курсив наш. – Л. Я.).

5. Эффективность профессиональной подготовки современного специалиста лингвистического профиля повышается, если процесс формирования межкультурной иноязычной профессиональной (коммуникативной) компетенции в вузовском курсе обучения ИЯ спроектирован как сценарий активного и целенаправленного профессионального самоопределения студента.

Интенсивность данного процесса значительно возрастает при следующих условиях:

а) если модель педагогического взаимодействия реализуется в виде кооперативной деятельности субъектов учебного процесса, организованной как продуктивное взаимодействие преподавателя со студенческой группой и каждым студентом в отдельности, а также студентов группы между собой;

б) если установление субъект-субъектных отношений участников учебного процесса осуществляется посредством комплексной переориентации с педагогического на коллективное регулирование в студенческой группе и с внешнего (педагогического, коллективного) регулирования на саморегуляцию студентов в процессе решения проблемных и творческих задач;

в) если осуществляется непрерывное участие всех субъектов обучения в постановке и переопределении целей обучения, отборе его содержания, планировании, организации учебного процесса, контроле и оценке результатов деятельности:

– ориентация на личностное целеполагание студента способствует повышению мотивации учения, что является существенным

условием перехода от педагогического управления к самоуправлению личности и коллектива;

– если содержание обучения представляет собой открытую систему, проектированием которой активно занимаются все субъекты учебного процесса, то создаваемая поливариантная образовательная среда обеспечивает личностный, социальный и профессиональный рост всех субъектов данной деятельности;

– если приоритет отдан таким формам организации, которые не предполагают однозначно predetermined решений и ответов, а также интерактивным средствам обучения с возможностью реализации обратной связи, то эффективность учебного процесса повышается;

– диагностика личностных образовательных приращений студентов оказывает более эффективное влияние на качество обучения, чем контроль их образовательных результатов по отношению к внешне заданным стандартам;

– изменение статуса студента с его переходом из управляемой в управляющую систему позволяет превратить контроль в фактор его личностного развития;

г) если в учебной деятельности студента присутствует *масштабный, значимый* для него *ориентир*, позволяющий ему в необходимом, иногда рутинном, «движении» видеть актуальное развитие, осознавать релевантность предпринимаемых усилий;

д) если таким определяющим развитие фактором является постепенно «собираемый» всеми субъектами учебного процесса *образ современного профессионала*, который в ходе реализации учебного курса приобретает все большую четкость, определенность, личностную значимость для каждого студента;

е) если исходный этап обучения посвящен установлению *базовой системы отсчета*, в которой развивается современный профессионал; если в этот период закладываются основополагающие характеристики формируемого образа;

ж) если на последующих этапах технологии предусматриваются активное моделирование и освоение студентами лингвосоциоконгнитивной базы специалиста конкретного профиля;

з) если в каждом цикле учебной деятельности (сценарии) студент *делает ответственный личностный выбор* в отношении применяемых средств (в том числе языковых и речевых) решения профессионально релевантных задач;

и) если полноценно реализуется *мировоззренческий ресурс* иноязычной подготовки специалиста – нацеленность на воспитание современной профессиональной личности, готовой к конструктивному мультикультурному и полилингвальному диалогу.

Претворение в жизнь обозначенных выше возможностей, очевидно, требует изменения «стиля» обучения – трансформации всей системы управления учебным процессом, направленным на формирование межкультурной иноязычной профессиональной (коммуникативной) компетенции. Это связано с тем, что мотивация учебной деятельности вместе с включенными в нее познавательными и профессиональными мотивами формируется в процессе социализации индивида [3]; при этом существенным условием перестройки всей мотивационной сферы личности студента является тип управления учением, реализуемый в ситуации совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов [2]; а средствами актуализации мотивов учения являются последовательная перестройка форм взаимодействия и сотрудничества преподавателя и студентов в учебном процессе, широкое применение творческих заданий [2; 3].

Обосновывая лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки специалиста, считаем важным подчеркнуть, что он представляет собой результат продуктивного преломления и органичного развития системы важнейших философско-педагогических принципов высшего профессионального образования, опосредованных вышеприведенными лингводидактическими закономерностями.

К таким методологическим принципам, вслед за В. И. Андреевым, мы относим: принцип системности, гуманистический, антропологический, культурологический, аксиологический, герменевтический, синергетический принципы [1].

Принятие концепта «вторичная языковая личность» [14] в качестве методологического основания рассматриваемого лингводидактического принципа обеспечивает целостность, структурность, иерархичность модели обучения, связь обучения с внешней средой, т. е. системность разрабатываемой модели обучения.

Сложные системы, как известно, объединяют несколько структур. В дидактических системах, как правило, выделяются: содержательная (содержание обучения) и процессуальная (методы, приемы деятельности), структуры. *Принятие на вооружение принципа*

интернационализации профессиональной подготовки специалиста, как видно из хода исследования [16; 17], потребовало переопределения и содержательных, и процессуальных компонентов системы обучения студентов лингвистического профиля межкультурной профессиональной коммуникации.

Опираясь на системообразующий концепт «вторичная языковая личность», интегрируя и развивая таким образом гуманистический, антропологический и культурологический философско-педагогические принципы, принцип интернационализации профессиональной подготовки специалиста акцентирует внимание на необходимости осмысления процессов профессионального развития личности с позиций, целей и ценностей прежде всего самой личности. Гуманизация образования становится не просто научным постулатом, а одним из приоритетных направлений практической деятельности педагога. Во главу угла ставится *формирование способности личности к самореализации в сознательно выбранной профессии, к самообразованию, самосовершенствованию, субъектом и движущей силой которых является сама личность*; педагог стремится повлиять лишь на направленность этого процесса.

Данный подход является также результатом преломления в предметном поле лингводидактики и конкретизации в новых условиях глобального развития высшего профессионального образования *дидактического принципа личностно ориентированной направленности обучения*, основное содержание которого применительно к предмету «Иностранный язык» заключается «в последовательной активизации имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также в развитии этих личностных параметров» [4, с. 144]. С другой стороны, готовность будущего специалиста к самообразованию, самосовершенствованию, столь актуальная в современном мире, неизбежно требует сформированности другого базового механизма – *способности к автономной деятельности*, направленной на развитие своих личностных возможностей [7], в том числе и в сфере межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации.

Специфика предмета «Иностранный язык», организация освоения ИЯ в системе его культуры открывают уникальные возможности для актуализации «человеческого измерения» осваиваемой профессии. Еще одним чрезвычайно важным в условиях глобализации

аспектом профессионального развития студента является нацеленность образовательного процесса на формирование современной мультикультурной личности. Такая личность, с одной стороны, осознает ценность родной культуры (и здесь уместно вспомнить методический принцип обучения ИЯ – *ориентацию на родную лингвокультуру обучающегося* [4]), а с другой – способна к восприятию, адекватному пониманию, учету в процессе общения и организации совместной деятельности иных культурных приоритетов.

Смещение ценностных ориентаций на развитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры подчеркивает значимость *аксиологического методологического принципа* образования, а также актуальность *герменевтического методологического принципа*, который применительно к обучению должен быть направлен на то, чтобы обучаемый видел смысл в том, что он изучает, осознавал, для чего он овладевает этим знанием, умением, навыком [1]. Данные принципы, очевидно, получают сфокусированное преломление в содержании принципа интернационализации профессиональной подготовки специалиста, относя аксиологический и герменевтический аспекты к числу первостепенных приоритетов педагогической деятельности.

Смещение акцента на личностное развитие студента в процессе профессиональной подготовки специалиста (когда образовательные процессы характеризуются высокой степенью неопределенности в силу необходимости учета большого количества неоднородных факторов и разнонаправленных тенденций) неизбежно ставит вопрос о синергетическом эффекте от применяемой образовательной модели.

Как известно, синергетический подход реализуется в отношении сложных открытых биологических и социальных систем, с одной стороны, находящихся в состоянии неравновесности, нелинейности, необратимости развития, флуктуации и бифуркации (т. е. их характерной чертой является асимметрия), а с другой – способных к самоорганизации, самоуправлению и саморазвитию. В центре внимания ученых, стремящихся к выявлению универсальных закономерностей функционирования подобных систем, находится механизм самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития структур. По их мнению, система педагогики, развивающаяся в системе социальных отношений, вполне допускает

по отношению к себе синергетический подход; а в наше время, когда во всем мире происходят лавинообразные изменения социальной жизни, этот подход становится особенно актуальным, так как представления синергетики отличают ее среди родственных дисциплин именно тем, что они задействованы в «экстремальной» ситуации, а законы синергетики уже содержат в своей основе как необходимость и неизбежность существования нелинейности в самодвижении развивающихся систем [1; 5].

Действительно, в создавшейся образовательной ситуации, когда педагогическая система испытывает влияние большого количества находящихся в непрерывном движении объективных и субъективных факторов, резко возрастает неопределенность в динамике образовательных процессов, что «оставляет мало шансов найти инвариантные рецепты управления этими процессами, пригодные для любых конкретных ситуаций. А для решения проблем с учетом конкретных ситуаций нужна деятельностная активность непосредственных участников этих процессов» [5, с. 40]. Всё это обуславливает необходимость учета *синергетического эффекта* в учебном процессе, направленном на интернационализацию профессиональной подготовки специалиста.

Лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки специалиста предусматривает органичное развитие на новом, предметно-специализированном, основании общедидактических принципов *сознательности, творческой направленности и деятельностного характера обучения*. Применительно к предмету «Иностранный язык» это означает, что обучение ИЯ должно строиться как когнитивный и творческий процесс, как деятельность, реализующая активное взаимодействие субъектов учебного процесса [4].

В связи с этим хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в соответствии с принципом интернационализации профессиональной подготовки специалиста при формировании профессионального сознания средствами предмета «Иностранный язык» «вторичное» лингвокогнитивное основание общения осваивается будущим специалистом как реализация осознанной им личностной потребности в профессиональном развитии. При этом, как отмечалось выше, акцент в обучении переносится на творчество, а не на опыт, полученный в ходе предшествующего развития. Это обеспечивает приобретение

умений применения новых методологических приемов, навыков, формирование профессионально-личностных установок, ценностей, необходимых, чтобы жить в современном быстроменяющемся глобализированном мире. Важным аспектом данного принципа является формирование у будущего специалиста способности сознательно следовать принципу «соучастия» [10] – готовности принимать участие в конструктивной коллективной деятельности, в процессе принятия важных решений на всех уровнях.

Лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки специалиста предусматривает реализацию в преобразованном и сфокусированном виде важнейших современных методических принципов обучения ИЯ: *принципа коммуникативной направленности обучения* (т. е. ориентацию на формирование у обучающегося черт би-, поликультурной языковой личности [4]); *принципа создания условий освоения ИЯ, приближающихся к основным характеристикам реального межкультурного общения* [4]; *принципа ориентации на родную лингвокультуру обучающегося* [4]; а также *принципа межкультурной координации содержания обучения*, который, дополняя *принцип целенаправленного и последовательного моделирования контекстов профессиональной деятельности какой-либо категории специалистов*, акцентирует необходимость координации лингвопрофессиональных контекстов образовательного процесса представителей данного социума и ино-го лингвокультурного социума [15].

Таким образом, принцип интернационализации профессиональной подготовки специалиста носит интегративный характер, что позволяет создать на его основе полифункциональный механизм для приведения образовательной деятельности в соответствие с новыми реалиями глобального развития общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреев В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 500 с.
2. *Буянцогтын Т.* Развитие мотивационной сферы личности в ситуации совместной продуктивной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990. – 131 с.
3. *Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А.* Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: Монография / Мин. образ. РФ. Иссл. центр проблем

- качества подготовки специалистов. Мос. гос. ин-т стали и сплавов. – М. : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов. 2000. – 200 с.
4. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
 5. *Ермаков В. Е.* Контроль в системе развивающегося образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 354 с.
 6. *Зникина Л. С.* Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2005. – 43 с.
 7. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фактов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
 8. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
 9. *Кутисевич Ч.* Основы общей дидактики / пер. с польского и предисл. О. В. Долженко. – М. : Высшая школа, 1986. – 387 с.
 10. *Леонтьева Е. Г.* Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. – Томск, 2002. – 169 с.
 11. *Маркс К., Энгельс Ф.* // Сочинения. – 2-е изд. – Т. 20. – М. : Гос. изд-во политической литературы, 1961. – 827 с.
 12. *Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности: материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
 13. *Скотт П.* Глобализация и университет // *Alma Mater*. – 2000. – № 4. – С. 3–8.
 14. *Халева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
 15. *Хомякова Н. П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 480 с.
 16. *Яроцкая Л. В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : Монография. – М. : ТРИУМФ, 2016. – 258 с.
 17. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.

Сетевое электронное научное издание

Вестник МГЛУ. Выпуск 4 (743)
Актуальные вопросы непрерывного языкового образования
Педагогические науки

Редактор *Е. М. Евдокимова*
Компьютерная верстка *Г. П. Лопатиной*
Дизайн обложки *А. Г. Проскурякова*

ФГБОУ ВО МГЛУ
Подписано в печать 30.05.2016 г.
Усл. п. л. 10. Формат 60х90/16
Заказ № 1383

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru