

ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2017 4 (775)



MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF THE RUSSIAN FEDERATION
FEDERAL STATE BUDGETARY
EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
"MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY"

The year of foundation – 1940

**VESTNIK
OF MOSCOW STATE
LINGUISTIC UNIVERSITY**

EDUCATION AND PEDAGOGICAL STUDIES

Issue 4 (775)

**DEVELOPMENT AND QUALITY ASSURANCE
IN LANGUAGE TRAINING AT NON-LINGUISTICS INSTITUTIONS
OF HIGHER EDUCATION**

Moscow
FSBEI HE MSLU
2017



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Год основания издания – 1940

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 4 (775)

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И РАЗВИТИЯ
ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2017

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
доктор педагогических наук, профессор **Н. Ф. Коряковцева**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. М. Алиева, д-р филол. наук, проф. (Азербайджан)
Г. Б. Воронина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
А. дель Валье Галвес, д-р юрид. наук, проф. (Испания)
К. В. Голубина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
М. К. Гомес, проф. лингвистики (Кадис, Испания)
И.А. Гусейнова, д-р филол. наук, доц. (МГЛУ)
Н. А. Дудик, канд. филол. наук (МГЛУ)
М. С. Имомзода, д-р филол. наук, проф. (Таджикистан)
К. М. Ирисханова, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
О. К. Ирисханова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
А. Я. Касюк, д-р истор. наук, проф. (МГЛУ)
И. А. Краева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
Г. Ф. Красноженова, д-р социол. наук, проф. (МГЛУ)
С. С. Кунаббаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан)
Т. В. Медведева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
Л. Х. Милитосян, канд. пед. наук, доц. (Армения)
Л. В. Моисеенко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
А. И. Мусаев, д-р филол. наук, проф. (Кыргызстан)
Л. А. Ноздрина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
Р. К. Потапова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
О. А. Радченко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
М. Н. Русецкая, д-р пед. наук, проф. (Россия)
И. А. Семина, д-р филол. наук, доц. (МГЛУ)
Т. С. Сорокина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
И. И. Убин, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Педагогические науки *А. А. Вербицкий*, д-р пед. наук, канд. психол. наук, проф., академик РАО
Н. Д. Гальскова, д-р пед. наук, проф. (МГОУ)
С. И. Денисенко, д-р пед. наук, проф. (МГЛУ)
Л. С. Каменская, канд. филол. наук, доц. (МГЛУ)
М. А. Лямзин, д-р пед. наук, проф. (МГЛУ)
Н. Ю. Мороз, канд. филол. наук (МГЛУ)
Т. Ю. Полякова, д-р пед. наук (МАДИ)
А. С. Соколова, д-р пед. наук, доц. (МГЛУ)
Г. М. Фролова, канд. пед. наук, проф. (МГЛУ)
Н. С. Харламова, канд. пед. наук, доц. (МГЛУ)
Л. В. Яроцкая, д-р пед. наук, доц. (МГЛУ)

Психологические науки *Р. И. Мачинская*, д-р биол. наук, проф., член-корр. РАО (ФГБНУ ИВФ РАО)
Т. И. Пашукова, д-р психол. наук, доц. (МГЛУ)
Е. А. Троицкая, канд. психол. наук (МГЛУ)

Юридические науки *И. И. Василишин*, канд. юрид. наук, доц. (МГЛУ)
В. А. Казакова, д-р юрид. наук, проф. (МГЛУ)
Н. А. Шулепов, д-р юрид. наук, проф. (МГЛУ)

СОДЕРЖАНИЕ

Гусейнова И. А.

Современные подходы к концепции лингвистического непрерывного образования	9
---	---

Евдокимова М. Г.

Предметный и социокультурный контексты профессии как источник развития иноязычного образования в неязыковом вузе	20
---	----

Яроцкая Л. В.

Стратегия формирования профессиональной личности в современной образовательной ситуации	33
--	----

Федоткина Е. В.

Тематическое содержание учебно-методических материалов по иностранному языку при формировании профессиональной компетенции студентов неязыковых вузов	51
---	----

Тюрина С. Ю.

Профессионально ориентированное обучение магистрантов по иностранному языку: системный подход	58
--	----

Пригожина К. Б.

Курс подготовки аспирантов к научным выступлениям на английском языке	68
--	----

Павлова И. П.

Проблемы обучения студентов-нефилологов чтению и аудированию иноязычных текстов с профессиональной направленностью	73
---	----

Сыроватская К. С.

Формирование стратегий чтения иноязычных поликодовых текстов экономической направленности	88
--	----

Идилова И. С.

Формирование у магистрантов умений устного общения на английском языке в неязыковом вузе	95
---	----

Полякова Т. Ю.

Отбор и организация специальной иноязычной терминологии для магистрантов и аспирантов инженерных вузов	106
---	-----

Гавриленко Н. Н.

Сетевая платформа обучения профессионально
ориентированному переводу..... 117

Кожевникова Т. В.

Использование интерактивной доски для развития умений чтения
на иностранном языке в неязыковом вузе 128

Лебедева Е. А.

Применение компьютерных обучающих программ
в учебном процессе по иностранному языку в неязыковом вузе 134

Болдова Т. А.

Возможности использования трехмерных моделей сценариев
в преподавании иностранного языка 143

Кузнецов А. Н., Щавелева Е. Н.

Проектирование фондов оценочных средств по дисциплине
«Иностранный язык»: от концепции к внедрению 150

Каменская Н. В.

Текущий контроль и оценка достижений студентов магистратуры
неязыкового вуза в ходе овладения иностранным языком 157

Барышникова О. В.

Итоговый контроль профессионально ориентированной
подготовки по иностранному языку
в бакалавриате неязыкового вуза 173

Ястребова Е. Б.

Как обеспечить профессиональный рост преподавателя
иностранного языка в нелингвистическом вузе 184

CONTENTS

<i>Guseynova I. A.</i>	
Modern Approaches to the Concept of Linguistic Continuing Education	9
<i>Evdokimova M.G.</i>	
Subject and Sociocultural Professional Contexts as a Source for Developing Foreign Language Training at Non-linguistics Universities	20
<i>Yarotskaya L. V.</i>	
Professional Identity Development Strategy in Present-day Educational Context	33
<i>Fedotkina E. V.</i>	
Thematic Content of Foreign Language Learning and Teaching Methodology Materials for Developing Professional Competence in Non-language Students	51
<i>Tyurina S. Yu.</i>	
Profession-oriented Foreign Language Training of Master Degree Students: System Approach	58
<i>Prigozhina k. B.</i>	
Preparing Post-graduate Students for International Conferences	68
<i>Pavlova I. P.</i>	
Problems of Teaching Reading and Auding Profession-oriented Texts in Foreign Languages to Non-linguistics Students	73
<i>Syrovatskaya K.S.</i>	
Developing Strategies of Reading Foreign Language Multimedia Economics Texts	88
<i>Idilova I. S.</i>	
Developing Masters' English Language Speaking Skills in Non-linguistics University	95
<i>Polyakova T.Y.</i>	
Selection and Organization of Specific Foreign Language Terminology for Engineering University Graduate Students	106

<i>Gavrilenko N. N.</i>	
Network Platform for Teaching Profession-oriented Translation	117
<i>Kozhevnikova T. V.</i>	
Using Interactive Whiteboard for the Development of Foreign Language Reading Skills in Non-linguistics University	128
<i>Lebedeva E. A.</i>	
Using Computer Training Programs in Foreign Language Learning at Non-linguistics Universities	134
<i>Boldova T. A.</i>	
Possibilities of Using Three-dimensional Models of Scripts in Foreign Language Teaching	143
<i>Kuznetsov A. N., Shchaveleva E. N.</i>	
Development of Assessment Means for Foreign Language Training: from Concept to Implementation	150
<i>Kamenskaya N. V.</i>	
Current Assessment of Non-linguistics Students' Achievement in Master's Foreign Language Course	157
<i>Baryshnikova O. V.</i>	
Final Assessment of Profession-oriented FL Proficiency in Baccalaureate of Non-linguistics Universities	173
<i>Yastrebova E. B.</i>	
Professional Development of Foreign Language Teacher in Non-linguistics University	184

УДК 81-13, 81-37, 81-42

И. А. Гусейнова

доцент, доктор филологических наук; профессор кафедры немецкого языка переводческого факультета МГЛУ; e-mail: ginnap@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОНЦЕПЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются методологические основания эколого-социального подхода, релевантные для формирования теоретико-практических оснований общей лингвистической среды в виртуальном пространстве. Описываются элементы языковой политики, отвечающие стратегии сохранения культурно-исторического наследия Российской Федерации. Приводятся конкретные практические действия, направленные на формирование экологического сознания у представителей различных поколений. Особое внимание отводится разъяснению и роли институциональной цепочки, в которую входит институт образования и другие социальные институты, регулирующие внедрение и распространение экологического знания и формирование экологического сознания.

Ключевые слова: лингвистическое образование; непрерывное образование; социокультурное взаимодействие; экологическая безопасность; лингвистическая среда; виртуальное пространство; институт; языковая политика; экологическое сознание; экологический дискурс.

Guseynova I. A.

Doctor of Philology; Professor at the German Department at Faculty Translation and Interpretation; e-mail: ginnap@mail.ru

MODERN APPROACHES TO THE CONCEPT [OF LINGUISTIC CONTINUING EDUCATION]

The article considers methodological principles of the eco-social approach that constitute the theoretical and practical basis for a common linguistic environment in virtual space. Elements of language policy that correspond with the strategy aimed at maintaining cultural and historical heritage of the Russian Federation are described, concrete practical measures that serve to form ecological awareness of different generations are proposed. Emphasis is placed on the role of the institutional chain that unites the Institute of Education and other social institutions that coordinate the introduction and proliferation of ecological knowledge as well as the formation of environmental awareness.

Key words: linguistic education; continuing education; socio-cultural interaction; ecological security; linguistic environment; virtual space; institution; language policy; ecological awareness; ecological discourse.

Введение

Московский государственный лингвистический университет (далее – МГЛУ) – центр науки и культуры, занимающий достойное место в системе непрерывного лингвистического образования. Главная задача вуза – подготовка инновационных кадров с высшим лингвистическим образованием для Российской Федерации в контексте современного гуманитарного знания.

За многолетнюю историю МГЛУ стал значимым образовательным и научно-исследовательским центром в области лингвистики и гуманитарного образования. В университете обучаются студенты не только из Москвы, но и из различных регионов Российской Федерации. Качественное образование могут получить также студенты, аспиранты, докторанты и стажеры из России, зарубежных стран, государств СНГ и ШОС. Обучающимся предлагаются основные инновационные образовательные программы бакалавриата, магистратуры и специалитета. С 2016 г. обучение в вузе ведется на 36 иностранных языках – основных европейских, в том числе скандинавских, восточных и языках стран Содружества.

На протяжении многих лет в вузе успешно реализуется выстроенная и апробированная концепция непрерывного образования. Прежде всего следует упомянуть созданную и успешно функционирующую институциональную цепочку: Центр довузовской подготовки – предвузовский университет – институты повышения квалификации. Именно такой комплексный, институционально обоснованный подход в полной мере обеспечивает устойчивое существование университета и обеспечивает качество образования в сфере гуманитарного знания и лингвистики.

Следует отметить, что институциональная цепочка позволяет выстраивать социокультурное взаимодействие с различными целевыми аудиториями:

- 1) со школьниками г. Москвы и других субъектов РФ;
- 2) с родительской общественностью (информационные дни, подготовка и проведение различных интеллектуальных состязаний и др.);
- 3) с учителями и методистами, работающими в системе школьного образования;
- 4) с преподавателями вузов различных субъектов РФ;
- 5) со студентами гуманитарных вузов РФ, стран СНГ и ШОС;
- 6) с заинтересованными лицами.

Актуальный подход к образованию в современном образовательном пространстве

Вопросы языковой политики стоят в центре внимания современного гуманитарного знания, привлекая ученых не только многоаспектностью проблемы сохранения и развития культурного и языкового наследия в постоянно глобализирующемся мире, но и пониманием того факта, что неприкосновенность и цельность национально-языковых сообществ во многом зависит от решений вопросов, связанных с экологической безопасностью языков и культур.

В реализации конкретных задач, сопряженных с формированием экологической безопасности языков и культур народов РФ, мы придерживаемся взглядов современных отечественных ученых, занимающихся актуальными вопросами социолингвистики. Под языковой политикой мы понимаем «совокупность мер, предпринимаемых государством, любым другим органом, наделенным соответствующими полномочиями, официальными и неофициальными лицами по сознательному воздействию на язык», «целенаправленное воздействие на язык с целью сохранения или изменения существующего состояния языка», а также «меры, направленные на функциональную сторону языка, а через ее посредство и на саму структуру языка» [Гулинов 2015, с. 8]. Кроме того, институционализация языка создает предпосылки для различения социальных групп и даже целых этносоциумов. На этом основании языковая политика может рассматриваться как механизм управления мультязычием в многополярном мире.

В современной социологии языка прочно утвердилась идея о том, что «говорить о роли языка в обществе можно с помощью ключевых аспектов, основывающихся на экологической перспективе» [Эффективная языковая политика... 2015, с. 39]. Это объясняется тем, что, по мнению зарубежных исследователей, «экологическая перспектива учит нас рационально осознавать угрозу нашему общему достоянию – языку» [там же].

Известно, что природные ресурсы небезграничны, человечество постепенно движется к социально-политической, экономической и экологической катастрофам. Эти обстоятельства привели к поиску новой модели развития, получившей в дальнейшем название *Концепции устойчивого развития*. Напомним, что Концепция была принята на Конференции ООН в Стокгольме в 1972 г. под наименованием

UNEP (англ. *United Nations Environment Programme*). В дальнейшем государства, поддержавшие данный документ, стали стремиться к его реализации, формируя при этом новую экологическую политику. В результате институционального взаимодействия большинства государств в 1984 г. *Концепция устойчивого развития* стала фундаментальной доктриной, определяющей развитие социально-экономического пространства в экологическом ключе [Сухоруков 2017, с. 2].

В контексте вышесказанного следует остановиться на подходах, которые существуют в современном школьном образовательном пространстве.

Подход 1. Обучающимся предлагается постоянно повышать свой уровень знаний, посещая лекции, семинары, различные курсы. Времени у современных школьников для отдыха и развлечений не остается, однако любые пространственно-временные ограничения на обучение приводят к повышенному спросу на репетиторов, готовых предоставлять свои услуги в любое время и требуемом объеме, но без гарантии качества.

Подход 2. Учащимся, помимо обязательных знаний, предлагается осваивать дополнительные знания самостоятельно, т. е. увеличивать объем домашних заданий.

Подход 3. Объем обязательных знаний сокращается до минимума, обучающимся предоставляется право самостоятельно решать, нужно ли им осваивать новый материал или ограничиться допустимым минимумом знаний.

Подход 4. Для обучающихся разрабатывается система мотивации, основанная на сохранении условий для достижения большего объема знаний.

Наука и образование являются важнейшими показателями развития и оценки деятельности вуза. На основе исторически сложившихся научных школ и учебно-методических разработок в МГЛУ активно развивается современная научная мысль, соответствующая в полной мере направлениям подготовки инновационных кадров для Российской Федерации, обеспечивающая комплекс образовательных услуг, ориентированных на современные потребности как столичного региона, так и на нужды всех субъектов РФ, заинтересованных в реализации концепции устойчивого развития своего региона в области образования и науки.

Современное информационно-образовательное пространство должно соответствовать двум основным, предъявляемым к научно-образовательному комплексу требованиям:

- 1) соответствие требованиям бюрократического порядка;
- 2) соответствие требованиям монетизации.

На этом основании вся деятельность базируется на подходах, актуальных для лингвистического образования и гуманитарного знания, имеющего **нравственно-духовные основания**. Итак, концепция непрерывного лингвистического образования предполагает:

- соответствие структурным и ценностным требованиям;
- соответствие требованиям государственного и морально-этического порядка в сфере образования и науки;
- соответствие требованиям рынка образовательных услуг на всех уровнях гуманитарного образования с учетом ценностных ориентаций;
- обеспечение реализации духовно-нравственных систем;
- обеспечение популяризации гуманитарного-научного знания с учетом социокультурных параметров целевых аудиторий и этно-компонента;
- освоение социального и виртуального пространства с позиций системы базовых ценностей, разделяемых различными этносоциумами и конфессиональными группами.

Концепция непрерывного образования в МГЛУ – формирование общей лингвистической среды

В рамках концепции непрерывного лингвистического образования МГЛУ в 2016 г. стартовала серия пилотных проектов, реализуемых в социальном и виртуальном видах пространства. Остановимся на них ниже.

Пилотный проект «Занимательная наука». «Формат, который мы выбрали – это портретное интервью. Мы познакомим Вас с ведущими учеными МГЛУ, которые подробно расскажут Вам о своих учителях, научных направлениях и, конечно, поделятся секретами о том, как грамотно написать научную работу, подготовить доклад и ответить на сложные, нередко каверзные, вопросы аудитории. Цель проекта теоретико-практическая: с одной стороны, мы хотим показать весь спектр научных направлений, который представлен

в нашем вузе, с другой – познакомить Вас с научными достижениями университета в области лингвистического образования в контексте гуманитарного знания» [Занимательная наука. URL //].

Пилотный проект «Автор-сессия». Данный проект рассчитан на социокультурное взаимодействие с различными целевыми аудиториями. Нам представляется важным обеспечить преемственность между поколениями, поэтому в данном проекте слушателями выступают как школьники и студенты, так и их родители, знакомые и друзья. В 2017 г. пилотный проект впервые вышел на Московскую площадку и был представлен широкой общественности – москвичам и гостям столицы на базе «Музеона» (Крымский вал, д. 10). По содержанию данный проект представляет собой цикл интеллектуальных встреч с известными людьми, преимущественно специалистами в области лингвистики и гуманитарного знания. Слушатели имеют возможность прослушать лекцию, принять участие в интерактивной беседе и выразить свое мнение в рамках предлагаемой темы. Материалы регулярно публикуются на сайте МГЛУ [Автор-сессия. URL //].

Пилотный проект «Виртуальные выставки». Данный проект предполагает разработку, представление и публикацию на сайте вуза серии тематических презентаций, посвященных знаковым событиям или приуроченным к различным социально значимым мероприятиям, например, ко Дню русского языка, который традиционно приурочивается ко дню рождения выдающегося русского поэта А. С. Пушкина. Нередко систематизируются учебные издания, подготовленные специалистами вуза для того, чтобы у обучающихся была возможность получить комплексное представление об имеющихся книгах, которые они могут использовать в своей самостоятельной работе, а также при подготовке реферата или выпускной квалификационной работы. О популярности подобного формата свидетельствуют количество обращений в библиотеку, которое постоянно растет [Виртуальные выставки. URL //].

«Молодой профессионал». В Учебном телевизионном центре МГЛУ с помощью профессионального оборудования были сняты видеосюжеты по творчеству великого драматурга: отрывки подготовленной монологической и диалогической речи из драматических произведений, сонеты, научно-исследовательские студенческие доклады-презентации («Iambic Pentameter», «Original Pronunciation of Shakespeare», «Sonnet 116 read in OP», etc.), серия интервью

спонтанной речи «What do you know about Shakespeare?» с участием студентов МГЛУ и иностранных студентов (г. Гранада, Испания), авторский студенческий перевод с русского языка на английский стихотворения С. Я. Маршака «1616–1949».

Студенты II–III курсов в своих выступлениях стремились приблизить свои реальные фонетические навыки к британскому произносительному стандарту, демонстрировали умения, приобретенные на занятиях по практической фонетике английского языка.

Для подготовки своих выступлений студенты не использовали метод повторения за «образцом» – устным текстом, начитанным на Стандарте носителем английского языка. Задачи максимально «скопировать» оригинальное произношение не было. Все выбранные для проекта письменные текстовые отрывки были сначала подвергнуты самостоятельному фонетическому разбору, затем проинтонированы в соответствии с собственной интерпретацией студента и, наконец, отработаны устно самостоятельно и под контролем преподавателя. Все представленные видеосюжеты были сняты при воспроизведении текста наизусть.

Композиция сюжета, в том числе музыкальное сопровождение, фон видеоряда или презентация стали индивидуальным выбором каждого выступающего [Молодой профессионал. URL//].

Всероссийская олимпиада школьников по «новым» языкам (испанскому, итальянскому и китайскому). Наш вуз продолжает работу по выявлению и сопровождению талантливой, лингвистически одаренной молодежи. Для работы со школьниками на базе вуза проводятся вебинары и очные семинары для школьных учителей и школьников, заинтересованных в подготовке к интеллектуальным состязаниям по иностранным языкам. Актуальная информация регулярно появляется в соответствующем разделе сайта. Важно, что школьные учителя и школьники могут обратиться с конкретным вопросом по электронной почте к специалисту по одному из «новых» языков и получить своевременную консультацию [Всероссийская олимпиада школьников. URL//].

В связи с тем, что 2017 г. объявлен в России Годом экологии наш вуз при поддержке Общественного совета Департамента образования г. Москвы инициировал конкурс «**Экологическая безопасность языков и культур: создаем вместе единую лингвистическую среду!**».

Условия конкурса размещены на сайте МГЛУ [Экологическая безопасность языков и культур... URL//]. Нам представляется важным формировать экологическую безопасность на протяжении всей институциональной цепочки: школа – вуз – социальные институты СМИ, рекламы и маркетинга, обеспечив, таким образом, формирование экологической компетенции у разных целевых аудиторий.



Для конкурса нами был разработан логотип.

Следует отметить, что конкурс носит открытый характер и подразумевает работу с тремя целевыми аудиториями: школьниками средних классов, школьниками старших классов, студентами гуманитарных вузов.

Соответствующим образом распределяются и типы конкурсов.

1. Конкурс плаката на тему «**Защити окружающий мир!**», в котором могут принять участие ученики 6–8 и 9–11 классов предуниверситариев, гимназий, лицеев и школ г. Москвы, сформированные в проектные группы от 2 до 5 человек. Нами были четко сформулированы требования к оформлению плаката, ср: формат А3 или А1; наличие авторских рисунков, сопровождаемых пословицами и поговорками, имеющими отношение к окружающему миру и природе; обязательное присутствие всех цветов радуги; обоснование из 5 пунктов, объясняющее экологическую значимость конкурсного плаката.

2. Конкурс на лучшую современную экологическую сказку. Название конкурса: «**Сочини экологическую сказку на родном или иностранном языке!**», в котором могут принять участие студенты не только МГЛУ, но и ведущих гуманитарных вузов г. Москвы. Нами были также детально разработаны требования к оформлению текста сказки: 1 200–1 500 знаков с пробелами, шрифт Times New Roman, размер 14, интервал 1,5. Все поля 2,5 см; сказка должна быть волшебной, но главные герои – современными; сказка должна нести экологическую воспитательную функцию.

3. Конкурс на лучшую научную статью на тему «**Экологическая безопасность языков народов России: проблема и пути решения**»,

в котором могут принять участие студенты гуманитарных вузов г. Москвы, принимающих активное участие в СНО своего вуза. Для этого конкурса также были разработаны требования к оформлению научной статьи: принимаются работы общим объемом до 7 страниц; шрифт Times New Roman, размер 14, интервал 1,5. Все поля 2,5 см; наличие ссылок и списка правильно оформленной библиографии с указанием автора книги / статьи, названия, города издания, издательства и количества страниц – обязательное условие; в работе должна быть отражена не только экологическая проблема, но и возможные пути ее решения.

Помимо вышеуказанного, был детально разработан регламент подачи работ, их оценки и представления на заключительном этапе. Важно, что рабочими языками конкурса были выбраны русский, английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, португальский, норвежский, японский, китайский, корейский, турецкий, персидский (фарси), арабский; языки стран Содружества (украинский, белорусский, азербайджанский, армянский, румынский (молдавский), киргизский, казахский, узбекский, таджикский), а также грузинский; языки народов Российской Федерации (якутский, удмуртский, татарский, осетинский). Кроме того, эксперты жюри принимали работы и на других иностранных языках и языках стран Содружества, но они были рассмотрены на внеконкурсной основе. Отметим, что финалисты и победители экологического московского конкурса «**Экологическая безопасность языков и культур: создаем вместе единую лингвистическую среду!**» смогут принять участие в VIII Всероссийском конкурсе социальной рекламы «Новый Взгляд» [VIII Всероссийский конкурс... URL//].

Итак, институциональная цепочка включает институт школьного образования; гуманитарные вузы; институты СМИ, рекламы и маркетинг и предполагает демонстрацию результатов конкурса на VIII Всероссийском конкурсе социальной рекламы «Новый Взгляд», который проходит при поддержке Минприроды России.

Заключение

Подытоживая вышесказанное, подчеркнем, что в МГЛУ реализуется концепция непрерывного образования, обеспечивающая на постоянной основе подготовку инновационных кадров для Российской Федерации в области лингвистического и гуманитарного

знания. Ее создание продиктовано анализом современного научно-образовательного пространства.

Реализуемые в МГЛУ с 2016 г. виртуальные и социальные информационно-образовательные проекты основаны:

- 1) на накопленной в предыдущие периоды материально-технической базе;
- 2) на научных и исследовательских достижениях ППС МГЛУ;
- 3) на инновационных решениях в области лингвистического и гуманитарного образования;
- 4) на популяризации отечественного лингвистического и гуманитарного знания в виртуальном и социальном пространстве.

Информационно-образовательные проекты 2017–2025 гг. и планируемые организационно-структурные изменения предусматривают:

- 1) привлечение всех обучающихся в «обязательном» (базовом) секторе в области лингвистического образования и гуманитарного знания;
- 2) заполнение социального досуга различными дополнительными образовательными программами, осуществляемыми в социальном (очном) и виртуальном (дистанционном) форматах.

Концепция непрерывного лингвистического образования направлена:

- 1) на формирование системы переподготовки и повышения квалификации специалистов в области методики преподавания иностранных языков, языков народов России, СНГ, ЕврАзЭС, ШОС и БРИКС в условиях многоязычия;
- 2) на разработку серии уникальных модельных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей иностранных языков, переводчиков и преподавателей перевода для современного рынка труда;
- 3) на создание новых виртуальных образовательных технологий, которые смогут найти применение, как в субъектах РФ, так и на постсоветском пространстве.

Таким образом, планомерное освоение виртуального пространства Интернета для осуществления различных дискурсивных практик, направленных на формирование социокультурного досуга разных целевых аудиторий, способствует реализации концепции непрерывного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Автор-сессия. URL: <http://www.linguanet.ru/science/informatsionno-bibliotechnyy-tsentr/avtor-sessii/>.
- Виртуальные выставки. URL: <http://www.linguanet.ru/science/informatsionno-bibliotechnyy-tsentr/virtualnye-vystavki/>
- Горожанов А. И. Обучающая виртуальная среда для изучения иностранного языка: проблемы разработки и развития: монография. М. : МГЛУ, 2016. – 110 с.
- Гулинов Д. Ю. Дискурсивные характеристики языковой политики современной Франции: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград : Волгоградский гос. социально-педагогический университет, 2015. 40 с.
- Занимательная наука. URL: <http://www.linguanet.ru/science/zanimatel'naya-nauka/>
- Молодой профессионал. URL: <http://www.linguanet.ru/science/studencheskaya-nauka/molodoy-professional/>
- Назарбаев Н. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания // Деловой Казахстан. 2017. № 12 (559). С. 1–2.
- Сухоруков Е. А. Современная немецкая сказка как инструмент формирования экологического сознания: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. : МГЛУ, 2017. – 28 с.
- Экологическая безопасность языков и культур: создаем вместе единую лингвистическую среду! URL: http://www.linguanet.ru/science/studencheskaya-nauka/?ELEMENT_ID=1586
- Эффективная языковая политика: принципы, критерии, инструменты оценки: сборник информационно-аналитических материалов по международному опыту формирования языковой (образовательной и корпоративной) политики. М. : МГЛУ, 2013. 409 с.
- VIII Всероссийский конкурс социальной рекламы «Новый Взгляд». URL: www.tvoykonkurs.ru/ Всероссийская олимпиада школьников URL: <http://www.linguanet.ru/science/vserossiyskaya-olimpiada-shkolnikov/>

УДК 372.881.1

М. Г. Евдокимова

доктор педагогических наук, доцент; декан факультета иностранных языков, заведующий кафедрой иностранных языков Национального исследовательского ун-та «МИЭТ»; e-mail: me49@mail.ru; demary@miee.ru

ПРЕДМЕТНЫЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТЫ ПРОФЕССИИ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрена специфика современной профессиональной деятельности выпускников технических вузов. На примере должностных обязанностей инженеров показана необходимость конкретизации содержания их иноязычной коммуникативной подготовки с учетом иноязычных профессиональных потребностей.

Ключевые слова: профессиональный контекст; моделирование ситуаций профессионального общения; объявления о вакансиях; анкетирование; требования к учебникам и учебным пособиям; ролевые игры; проектные задания.

Evdokimova M. G.

Advanced Doctor (Pedagogy); Dean of Foreign Languages Department, National Research University of Electronic Technology;
e-mail: me49@mail.ru; demary@miee.ru

SUBJECT AND SOCIOCULTURAL PROFESSIONAL CONTEXTS AS A SOURCE FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES

The article focuses on the specific character of present-day technical university graduates' professional activity. Proceeding from engineers' assigned duties, the author proves the necessity of specifying the contents of their foreign language training with reference to the communicative needs of engineers at various work places.

Key words: professional context; simulation of professional communication situations; job advertisements; questionnaires; requirements for course books; role plays; projects.

Современные контексты (термин А. А. Вербицкого) профессиональной деятельности динамично развиваются, в силу чего кафедрам иностранных языков в вузах нелингвистического профиля приходится конкретизировать содержание обучения иностранному языку (ИЯ)

за счет выявления специфики профессионального общения не только специалистов различных направлений подготовки, но и специалистов выполняющих различные обязанности в рамках одного направления (предприятия) [Вербицкий, Калашников 2010]. Для обеспечения качественной подготовки по иностранному языку, отвечающей современным требованиям, профессиональное общение специалистов на рабочем месте должно быть отражено в содержании обучения ИЯ с учетом постоянно пополняющейся номенклатуры компонентов профессиональной деятельности. При этом необходимо принять во внимание не только сугубо научно-технические / онтологические, но и социальные, коммуникативные, организационные и гносеологические аспекты общения.

Для высшей школы актуальной остается задача воспроизведения в учебном процессе конкретных ситуаций профессионального общения, с которыми может иметь дело выпускник. Именно этим вызвано повышение интереса к контекстному обучению, проектным и близким к ним методам / технологиям обучения, которые дают возможность смоделировать в учебных условиях контексты профессиональной деятельности и общения. «Основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности, для этого необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих» [Вербицкий, Калашников 2010, с. 234].

В частности, говоря о моделировании профессионального общения инженеров, необходимо обратиться к новому пониманию природы инженерной деятельности. Современный инженер – это профессионал, сочетающий в себе, в разных пропорциях, компетенции ученого в области естественных наук, социолога, дизайнера (конструктора) и исполнителя (изготовителя). Инженерная деятельность касается не только технических, но и многих иных (коммерческих, экономических, социальных, культурных, гуманитарных) вопросов. Для современных инженеров необходимы умения принимать самостоятельные решения в сложных и нестандартных ситуациях, готовность к постижению нового, способность проявлять гибкость в связи с динамично меняющимися обстоятельствам.

В современном обществе растет понимание необходимости перехода от техногенной цивилизации к антропогенной, без чего невозможно выживание и развитие человечества. Необходимо преодолеть разрыв между гуманитарной и технической культурой, устранить отчуждение научного и технического прогресса от культурных ценностей, дегуманизацию инженерной деятельности и технического образования. Поэтому исследователи подчеркивают связь инженерной и социокультурной деятельности, поскольку первая влечет за собой «не только техническое, но и социальное преобразование мира» [Нечаев 2005, с. 29], считая что «современная техника является составной частью не только вещной, но и символической области культуры» [Багдасарьян 1998, с. 35]; «техносфера в социокультурном пространстве представлена не только предметной средой и технологиями, но и научными, философскими, мифологическими и другими знаковыми структурами» [там же]. По этой причине «идеальная модель инженерной профессиональной деятельности в современной ситуации включает в себя не только факторы технико-технологической оптимизации (экономичности, эффективности, надежности, трудозатратности, эксплуатационных характеристик и т. п.), но и социокультурные факторы использования техники и технологии в обществе, понимания их социокультурных смыслов» [Багдасарьян 1998, с. 35]; «интериоризация социальных смыслов – один из фундаментальных моментов образования, определяющих успех понимания всего того, что должно усваиваться в ходе образования» [Микешина 2002, с. 237].

Формирование глобального рынка труда сопряжено с потребностью в новых специальностях, специализациях и профессиях, а также с расширением и конкретизацией профессиональных обязанностей и диверсификацией соответствующих им должностей. Выпускники инженерных направлений подготовки востребованы в области ИТ, на производстве, в области сервиса и инфраструктуры, в крупных инженерных компаниях и других сферах. Почти на каждом предприятии и в каждом учреждении появляются принципиально новые инженерные вакансии. В качестве иллюстрации ниже мы приводим названия предполагаемых инженерных должностей в российско-немецкой компании «Plastic Logic» по производству гибких дисплеев, которое планировалось открыть в г. Зеленоград:

Product Support Engineer for External Customers;
Equipment Engineer – Automation;

Maintenance Engineer;
Equipment Engineer – Test;
Equipment Engineer – Deposition; Metrology Engineer;
Process Engineer – Furnace / Deposition;
Process Engineer – Wet Etch and Cleaning / Patterning;
Process Engineer – Coating / Deposition;
Process Engineer – Printing / Deposition Process Engineer – Lithography / Patterning;
Process Integrator;
Process Engineer – Assembly & Lamination;
Process Engineer – PVD & PVPD – Deposition;
Process Engineer – Laser / Patterning;
Test Engineer.

Столь же разветвленную номенклатуру рабочих мест можно найти в любой сфере современной профессиональной деятельности.

В качестве должностных обязанностей инженеров, наряду с решением сугубо технических / технологических вопросов, перечисляются и такие: делегирование полномочий, управление процессами, планирование, участие в составлении бюджета, ведение отчетности, переписка с различными службами и партнерами, межкультурная коммуникация. Можно утверждать, что хотя выполняемые каждым конкретным инженером функции специфичны, но в то же время инженеру всё чаще приходится сочетать в рамках одной должности различные виды деятельности: проектно-конструкторскую, научно-исследовательскую, производственно-технологическую, административно-управленческую. Расширение круга проблем, входящих в компетенцию инженеров, должно найти отражение в содержании учебных материалов, предназначенных для их иноязычной подготовки.

В связи с выходом инженерной деятельности на международный рынок возрастает число интернациональных научно-технических проектов, расширяется сфера межкультурной коммуникации и сотрудничества, растет число транснациональных и мультикультурных профессиональных инженерных сообществ. Иноязычное (прежде всего англоязычное) общение инженеров в контексте выполнения ими профессиональных обязанностей включает: участие в совещаниях, конференциях, семинарах, презентациях продукции или технологии, переговорах с зарубежными коллегами; интервью; поиск и обработку профессионально значимой информации в книгах, журналах, на электронных сайтах профессиональных организаций (подробнее об этом

см. [Евдокимова 2009]); написание статей, докладов, деловых писем; подготовка технической документации и др.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что профессиональное общение составляет значительную часть рабочего времени инженеров (по разным оценкам от 40 % до 75 %).

Понимая это, работодатели всё чаще среди требований к кандидатам на ту или иную должность инженера называют коммуникативные умения, в том числе иноязычные: общаться с заказчиками, делать устные презентации, писать технические документы и т. п.

С учетом сказанного, особое значение приобретают методы выявления иноязычных профессиональных коммуникативных потребностей работников различных должностей. В качестве таких методов могут использоваться наблюдение, анкетирование, интервьюирование, изучение объявлений о вакансиях, тестирование коммуникативных умений.

Полезным источником информации о требованиях, предъявляемых к инженерам, являются объявления о вакансиях на инженерно-технические должности. В них, как правило, приводятся данные о компании, характере вакансии, должностных обязанностях, требованиях к квалификации кандидатов, размере заработной платы. Изучение таких зарубежных объявлений показало, что в них, наряду с техническими компетенциями, называются и нетехнические, такие как устное и письменное владение английским языком, умение решать различные проблемы, ведение переговоров, критическое мышление, работа в команде.

В Приложение мы приводим два объявления о вакансиях на замещение должности инженера. Первое из них (см. Приложение 1) заимствовано из рекламных материалов компании «Plastic Logic». Второе объявление (см. Приложение 2) взято с сайта <http://techjobseurope.com/job/it-project-manager/>.

Незаменимым источником информации о потребностях специалистов в английском языке на конкретных рабочих местах является анкетирование. В Приложении 3 приведен образец анкеты, которая была предложена инженерным работникам предприятий электронной промышленности г. Зеленограда.

Анализ потребностей в коммуникативной готовности инженеров позволяет сформулировать самые общие требования к соответствующим учебникам и учебным пособиям по иностранному языку для различных категорий инженерных работников:

1) следует учитывать конкретные требования работодателей к коммуникативным умениям инженеров данного направления подготовки;

2) необходимо реализовать принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование, перевод), а также принципы активности и автономности студента;

3) должны быть представлены интересные актуальные тексты разных типов и жанров;

4) большая часть упражнений должна иметь коммуникативную направленность и проблемное содержание;

5) профессиональное общение должно моделироваться с помощью ролевых игр, проектных заданий;

6) задания в ролевых играх и проектах должны носить мотивирующий характер и вовлекать студентов в общение.

Ниже дан пример типичной профессионально ориентированной ролевой игры, связанной с проведением интервью при приеме на работу.

Студент 1. Вы претендуете на должность программиста в иностранной IT компании. Вас пригласили на интервью. В объявлении о вакансии указано, что от вас требуется 3-летний опыт работы в известной компании. К сожалению, у вас всего 2 года опыта работы в компании, которую нельзя считать известной. В процессе интервью на английском языке раскройте свои достоинства и постарайтесь доказать, что вы являетесь лучшим кандидатом на искомую должность.

Студент 2. Вы проводите интервью с претендентом на вакантную должность программиста. Путем вопросов выясните семейное положение, уровень образования, компетенции и пригодность кандидата к работе в данной должности.

Далее даны примеры профессионально ориентированных проектных заданий.

Проектное задание 1. Посетите международную инженерную компанию, договорившись заранее о беседе с представителем отдела кадров (HR-менеджером) или инженерами, занимающими различные должности. Расспросите их о должностных обязанностях. Выясните с кем и о чем им приходится разговаривать на английском языке в процессе выполнения профессиональных обязанностей и какие коммуникативные умения важны для них на работе. Выявив потребности работников

компании в англоязычных умениях общения, обсудите полученные результаты в группе из 3–5 человек и напишите отчет с рекомендациями о том, каким образом следует усовершенствовать преподавание английского языка в вашей группе, чтобы выпускники овладели требуемыми коммуникативными умениями.

Проектное задание 2. Подготовка резюме для поступления на работу.

Шаг 1. Найдите в Интернете три объявления о вакансиях для выпускников инженерных вузов. При выборе объявлений руководствуйтесь следующими требованиями: объявления должны быть адресованы выпускникам инженерных вузов; содержать детальное описание должностных обязанностей; опубликовано не более месяца назад; четко формулировать требования к кандидатам на должность (квалификация, опыт работы, требуемые компетенции).

Шаг 2. Составьте таблицу со следующими заголовками: вакантная должность, должностные обязанности, требуемая квалификация, искомые компетенции, контактные данные, источник информации.

Шаг 3. Обсудите в группе из 3–5 человек, почему вы отдали предпочтение именно этому объявлению, представьте детали его содержания.

Шаг 4. Напишите резюме в ответ на данное объявление.

Шаг 5. Напишите письмо-заявление на одну из вакантных должностей.

Приведенные выше ролевые игры и проектные задания развивают умения студентов в письменном и устном иноязычном общении, вовлекают их в аутентичную коммуникацию, расширяют их представление о предстоящих профессиональных обязанностях, выявляют потребности будущих инженеров в иноязычном общении и дают им возможность принять участие в проектировании оптимального содержания и методики профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Приложения

Приложение 1

Jobs at Plastic Logic

Zelenograd, Russia

Product Support Engineer for External Customers (m / f)

Job Description

The Product Support Engineer for External Customers will provide to Russian customers product support of our electronic consumer devices as new entrants

to the Russian market, including writing knowledge base articles, participating in discussion boards on the Internet, responding to eMails and maintaining a public knowledge database. Serve as the link between Russian customers and engineering/marketing teams in the United States, Germany and United Kingdom. Contribute to the gathering of customer requirements for future versions of products. This position will report into the Director of Technical Marketing.

Key Responsibilities:

- Provide direct product support to customers.
- Work with engineering and Quality teams to gather data necessary to generate knowledge database articles to help resolve customer issues.
- Monitor Knowledge base use and look for areas of improvement, adding new articles or correcting errant or incomplete articles.
- Work with Quality before and after product release to identify issues and help determine which are most critical to the customer base.
- Assist in identifying and providing field failure information to management for distribution out to the appropriate teams.
- Monitor and participate in forums to ensure maximum benefit to the company and the customers.
- Identify and communicate issues facing customers.
- Diagnose the root cause of issues facing customers.
- Develop work-arounds for issues facing customers and communicate corrective action to the user base.

Desired Skills & Experience

- Strong communication skills in both English and Russian with the ability to understand when customers or internal colleagues comprehend key issues and when they do not.
- Ability to interact with diverse personnel, including, but not limited to, technical and non-technical resources.
- Working with sophisticated, internet-savvy customers who are used to premier treatment.
- Working with other highly analytical, highly intelligent resources (internally and externally).
- Ability to handle stress and multiple open cases without losing focus of the overall relative priorities of the open cases and the technical details of each open case.

Experience:

- 3–5 years in a customer support, quality or technical field position (senior level support or team lead experience preferred).

- Experience supporting high-tech consumer electronic products.
- With Russian as your main language you will have excellent English communication skills (verbal and written, in person and via phone).
- Experience working with cross departmental teams.
- A background in creating public content for supporting customers.
- Experience testing pre-release products and providing feedback development team.
- Advanced level Microsoft Office skills, WiFi support / trouble shooting, USB trouble shooting, 3G experience preferred.
- Ability to interpret error logs and resolve issues a plus.
- Education: B.A. or B.Sc. or equivalent experience

Приложение 2

Lead IT Project Manager

Overview

A well funded Amsterdam personal shopping tech startup seeks IT Project Manager. Work for a highly skilled and talented small team building top quality tech stuff that customers love.

Your Responsibilities

- Head and lead the technical department
- Ensure that product sales are delivered to spec within specified time frames (also through effective working relationships with third parties).
- Display excellent relationships with customers and business associates.
- Secure that the platform and commerce cosmetic and technical architecture is structured and designed in such a way that the product remains cost effective but simultaneously promoting continuous growth.
- Carry out in depth data analysis from multiple spectrums.
- Promote a data driven organisation by continuously obtaining insights on current performance and utilizing those insights to drive profitability within the business.

Skills & Requirements

- Masters degree in an any analytical domain (e.g. Finance, Math, IT, Engineering)
- You are interested in entrepreneurship and startup culture.
- Minimum 2 years work experience. Work experience at in a large consultanting comapny and / or in a lean IT tech environment is preferable.

- Self driven: Experience in driving a project from conception to implementation.
- Excellent communication skills & team player mentality.
- Fluent in English and Dutch would be a great addition.
- Experience not a necessity, capability to learn fast is!

The Offer

- You love to build great tech stuff.
- Energetic and talented working team.
- Favourable salary and working conditions.
- Cool startup environment in the heart of Amsterdam!

Приложение 3

АНКЕТА

Кафедра иностранных языков НИУ МИЭТ работает над усовершенствованием процесса обучения иностранному языку будущих специалистов в области электроники. Ваши ответы окажут в этом большую помощь.

1. Ваша фамилия _____
2. Ваше имя _____
3. Компания, в которой вы работаете _____
4. Ваша должность _____
5. Изучали ли вы иностранный язык в школе? ☐ да ☐ нет
6. Изучали ли вы иностранный язык в вузе? ☐ да ☐ нет
7. Как вы можете оценить свое владение иностранным языком при выпуске из университета?
отличное ☐
хорошее ☐
удовлетворительное ☐
плохое ☐
8. Как вы можете оценить свое владение иностранным языком на данный момент?
отличное ☐
хорошее ☐
удовлетворительное ☐
плохое ☐

9. Как часто вы сталкиваетесь с иностранным языком в своей работе?
- очень часто ☐
 - часто ☐
 - не очень часто ☐
 - редко ☐
10. Наиболее типичные для вас ситуации использования иностранного языка (*ранжируйте, проставив цифры 1, 2, 3...*)
- поиск и переработка информации в книгах, журналах ☐
 - на электронных сайтах профессиональных организаций ☐
 - электронная переписка ☐
 - участие в переговорах ☐
 - участие в научных конференциях в России ☐
 - участие в научных конференциях за границей ☐
 - общение с заказчиками ☐
 - а) личное ☐
 - б) по телефону ☐
 - подготовка устных презентаций продукции ☐
 - или технологии ☐
 - написание технических отчетов и других документов ☐
 - написание статей ☐
11. Что у вас вызывает наибольшие трудности при работе с иностранным языком? (*ранжируйте, проставив цифры 1, 2, 3...*)
- говорение ☐
 - аудирование ☐
 - чтение ☐
 - письмо ☐
12. Что у вас вызывает наибольшие трудности при говорении? (*ранжируйте, проставив цифры 1, 2, 3...*)
- телефонные разговоры ☐
 - переговоры с деловыми партнерами ☐
 - выступление на конференциях ☐
 - командировки в другие страны и связанные с этим трудности (регистрация в аэропорту, заселение в отель, передвижение по городу) ☐
 - другое ☐
13. Что у вас вызывает наибольшие трудности при аудировании? (*ранжируйте, проставив цифры 1, 2, 3...*):
- телефонные разговоры ☐
 - переговоры с деловыми партнерами ☐
 - прослушивание различных выступлений на конференциях ☐

командировки в другие страны и связанные с этим трудности (регистрация в аэропорту, заселение в отель, передвижение по городу) ☐
 другое ☐

14. Что у вас вызывает наибольшие трудности при чтении? (*ранжируйте, проставив цифры 1, 2, 3...*):

чтение писем от иностранных партнеров ☐
 чтение специализированной литературы ☐
 чтение инструкций к оборудованию ☐
 чтение статей в газетах и журналах ☐
 чтение докладов на конференциях ☐
 другое ☐

15. Какие журналы на иностранном языке вы читаете или просматриваете?

16. Напишите, пожалуйста, несколько основных профессиональных терминов, с которыми вы работаете (можно по-русски).

17. Что у вас вызывает наибольшие трудности при письме? (*ранжируйте, проставив цифры 1, 2, 3...*):

написание писем иностранным коллегам ☐
 написание докладов для конференций ☐
 написание статей для газет и журналов ☐
 написание инструкций к оборудованию ☐
 другое ☐

18. Как часто вам приходится разговаривать с иностранными коллегами на работе? ☐

очень часто ☐
 часто ☐
 не очень часто ☐
 редко ☐

19. О чем Вы чаще всего беседуете с иностранцами?

20. Какие трудности возникают при общении с иностранными коллегами? (*дайте полный ответ*)

21. Как, с вашей точки зрения, может быть усовершенствовано обучение иностранному языку?

22. Комментарии (при желании вы можете оставить дополнительную информацию по данному вопросу): _____

Спасибо за помощь!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Багдасарьян Н. Г.* Профессиональная культура инженера: механизмы освоения. М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. 247 с.
- Вербицкий А. А., Калашников В. Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. М. : Логос, 2010. – 300 с.
- Евдокимова М. Г.* Текст как средство формирования профессионально ориентированной вторичной языковой личности // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: материалы Междунар. конф., Москва, 10–11 апреля 2009 г. М. : РУДН, 2009. С. 119–122.
- Микешина Л. А.* Философия познания. Полемические главы. М. : Прогресс-Традиция, 2002. 624 с.
- Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности. Серия: Тр. метод. семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»: материалы к пятому заседанию метод. семинара, 8 февраля 2005 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 90 с.

УДК 378

Л. В. Яроцкая

доктор педагогических наук, профессор МГЛУ; профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права юридического факультета МГЛУ; e-mail: lvyar@yandex.ru

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению актуального социального заказа в отношении подготовки профессиональных кадров нового поколения и аргументации на этой основе стратегии формирования современной профессиональной личности. В XXI в. дисциплина «Иностранный язык» может и должна стать системообразующим предметом профессиональной подготовки в неязыковом вузе специалиста нового поколения, необходимым инструментом профессионализации в любой предметной области. Данная возможность реализуется посредством целенаправленного использования иностранного языка как средства развития мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания студента – важнейшей составляющей межкультурной профессиональной компетенции специалиста.

Ключевые слова: студенты неязыкового вуза; профессиональная личность; развитие профессионального сознания; мотивационно-личностный аспект профессионального сознания.

Yarotskaya L. V.

Advanced Doctor (Pedagogy), Professor of MSLU; Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Law, Law Faculty, MSLU; e-mail: lvyar@yandex.ru

PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT STRATEGY IN PRESENT-DAY EDUCATIONAL CONTEXT

The article is devoted to analyzing present-day social demand for the new generation of professionals and substantiating an adequate professional identity development strategy. In the 21st century, "Foreign Language" (as a subject of the non-linguistics university curriculum) has every opportunity and thus is to become the system-forming component of non-linguists' vocational training and an inalienable instrument of students' evolving into real professionals in any field. To make it possible it is necessary to shift emphasis on the personal-motivation component of professional consciousness as a first priority that underlies the development of foreign language inter-cultural professional competence.

Key words: non-linguistics students; professional identity; professional consciousness development; the personal-motivation component of professional consciousness.

Первые десятилетия XXI в. связаны со значительными трансформациями общественного сознания, в том числе с переосмыслением опыта подготовки профессиональных кадров как в отечественной системе высшего образования, так и в зарубежной практике обучения. Данная статья посвящена рассмотрению стратегических вопросов развития современной *профессиональной личности* в условиях неязыкового вуза «как личности, полноценно реализующейся в профессии, через профессию, созидающей ценности этой профессии» [Яроцкая 2016, с. 7–8].

Сегодня приходится констатировать, что одним из важнейших факторов, активно влияющих на сложившуюся к настоящему времени образовательную ситуацию, является «девальвация» высшего образования в общественном сознании. С одной стороны, мы свыклись с мыслью о том, что общество XXI в. – это «информационное общество», «общество знаний», где главной ценностью становится актуальное знание как стратегический ресурс, обеспечивающий не только востребованность каждого отдельного специалиста на рынке труда, но и конкурентное преимущество предприятий, отраслей производства, государств, отстаивающих свои национальные интересы на международной арене. С другой – встает *вопрос об источниках и механизме освоения* такого актуального знания личностью, и в связи с этим – *вопрос о роли вузовского образования* в данных процессах. Не секрет, что сегодня значительная часть знаний, умений, навыков, которые студент приобретает в вузовской аудитории, не становится основой его профессиональной компетентности в будущем, ибо нередко они оказываются не востребованными не только работодателем на рынке труда (в силу их неактуальности), но и самим выпускником вуза, не стремящимся работать по специальности. Таким образом наблюдается обесценивание высшего образования, в известной степени его избыточность для успешной трудовой деятельности. Ситуация парадоксальная: актуальное знание – базовый ресурс современного общества – оказывается вынесенным за рамки того института, который в первую очередь призван обеспечить общество высококвалифицированными профессиональными кадрами, способными работать творчески, мыслить инновационно, непрерывно повышать уровень своей профессиональной компетентности, осваивая передовой отечественный и мировой опыт, работать на опережение ситуации. Подобные

«дисфункции» системы высшего образования приносят свои «плоды»: теряется фундаментальность профессиональной подготовки специалиста, т. е. глубокое понимание им процессов развития осваиваемой предметной области; сокращается исследовательский потенциал личности. В результате, по общему признанию, во многих сферах деятельности падает уровень профессионализма трудовых ресурсов – опасная тенденция для «общества высоких технологий».

Осознание на государственном уровне серьезности возможных последствий этих процессов привело к разработке комплекса мер, направленных на совершенствование национальной системы высшего образования, приведение ее в состояние, отвечающее современному социальному заказу. Так, в соответствии с Федеральным законом РФ от 2 мая 2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”» [Федеральный закон № 122-ФЗ ... 2016], важнейшим общественным приоритетом, определяющим развитие рынка труда и системы профессионального образования в РФ, становится создание новой национальной системы профессиональных квалификаций – профессиональных стандартов, которые, в свою очередь, должны послужить основой для разработки образовательных стандартов в соответствующей предметной области. Складывающийся при этом тандем образовательных и профессиональных требований, предъявляемых к уровню компетентности выпускников вузов, позволяет реформативировать образовательный процесс в вузе, обеспечив *ценностный ресурс* специального знания как важнейшего достояния «информационного общества» XXI в.

Таким образом, сформулированное выше противоречие между растущим во всем мире спросом на актуальное профессиональное знание и локальной девальвацией института высшего образования приобретает серьезные шансы к своему разрешению в нашей стране; однако теперь, обретя формулу своего решения на уровне нормативных документов, проблема перемещается в методическую плоскость, поскольку встает главный, на наш взгляд, вопрос: какие изменения должен претерпеть методический аппарат каждой из преподаваемых в вузе дисциплин, и в частности предмета «Иностранный язык», чтобы отвечать современному формату профессиональной подготовки нового поколения выпускников вузов.

Не секрет, что профессиональный компонент в преподавании иностранного языка (ИЯ) нередко носит формальный характер, поскольку во многих вузах ИЯ изучается на I–II курсах, когда профессиональное сознание студента находится в зачаточном состоянии, при этом к III–IV курсам, когда профессиональная картина мира обучающихся приобретает более или менее определенный вид, курс ИЯ уже заканчивается. Заметим, что «венцом» иноязычной профессионализации, как правило, становится набор специальных терминов, которые тем не менее далеко не всегда должным образом встраиваются в профессиональный тезаурус личности: они «выпадают» из актуального контекста профессионально релевантной деятельности студента, оставаясь в значительной степени «невостребованным знанием». Между тем анализ рынка труда показывает, что в условиях глобализованного информационно-коммуникационного пространства выпускники неязыковых вузов не в меньшей степени, чем лингвисты (преподаватели, переводчики), нуждаются в способности общаться с представителями иных культур в профессиональных целях; более того, в отличие выпускников лингвистического профиля, которые по окончании вуза, как правило, специализируются в одном ИЯ, неязыковые специалисты, работающие на современных предприятиях в составе международных рабочих групп, реализуют свое профессиональное общение с использованием нескольких ИЯ, причем уровень владения ими должен быть достаточно высоким (отнюдь не формат *Globish* [Яроцкая 2015]), чтобы обеспечивать *эффективное* решение задач профессиональной деятельности. Поэтому серьезные работодатели сегодня заинтересованы в кадрах, владеющих двумя и более ИЯ. В то же время в образовательных кругах отсутствует консенсус в отношении выбора путей подготовки таких кадров. Встают вопросы о том, где изыскать необходимые ресурсы учебного времени и, главное, *как мотивировать студентов неязыкового вуза к глубокому освоению нескольких ИЯ*, ведь, судя по профилю выбранного вуза, изучение ИЯ не является для рассматриваемого контингента образовательным приоритетом. В этом контексте высказывается даже мнение о допустимости отказа от второго ИЯ (там, где учебные планы предусматривают изучение двух ИЯ) на том основании, что лучше обеспечить достойное владение выпускниками вуза одним ИЯ, чем тратить усилия студентов и преподавателей на достижение нереальных, с точки зрения сторонников анализируемой позиции, целей.

В основе данного подхода – признание необходимости глубокого освоения системы языка как одного из важнейших условий корректности речи и связываемой с нею эффективности профессиональной коммуникации. Вместе с тем при подобной аргументации упускается из виду тот факт, что, например, как правило, изучаемый в неязыковом вузе английский язык является предметом школьной программы со 2–4-го класса, и там ему отводится несколько учебных часов в неделю на протяжении восьми – десяти лет. Тем не менее и при столь значительном объеме работ уровень освоения ИЯ, демонстрируемый абитуриентами, «традиционно» оказывается недостаточным, чтобы в вузе сразу же приступить к обучению профессиональной иноязычной коммуникации, поэтому курс ИЯ, по существу, превращается в коррективный. Исправлению подлежит прежде всего языковая база: в очередной раз молодым людям предлагается за полтора – два года доучить то, что не было освоено за все предшествующие школьные годы; при этом методический аппарат тоже нередко остается прежним. Если же цели достичь все-таки не удастся, то выход, опять-таки «традиционно», видится в увеличении объема тренинга, например, за счет отказа от второго ИЯ и заимствования модели обучения ИЯ, принятой в языковом вузе, включая аспектное освоение системы языка: фонетики, грамматики, лексики. Однако, как показывает опыт, реальные результаты при подобном экстенсивном выборе не показывают значительного роста профессионально маркированной межкультурной иноязычной компетенции, декларируемой в качестве цели обучения в неязыковом вузе. Напомним также, что в жертву всем этим «усилиям» приносится второй ИЯ, столь востребованный в современной профессиональной коммуникации.

Описанный выше подход представляется неоправданным, ибо если общество испытывает потребность в полилингвальных специалистах неязыкового профиля, то педагогическая общественность должна не приводить «объективные основания» нецелесообразности, а по существу – своей неспособности выполнить социальный заказ, а заняться разработкой моделей обучения, адекватных новым реалиям. Если используемые в настоящее время приемы не позволяют готовить столь востребованных обществом полилингвальных специалистов, то, очевидно, их необходимо поменять [Яроцкая 2015].

Результаты проведенного нами в течение нескольких лет опытного обучения [Яроцкая 2016] свидетельствуют о том, что одним из

эффективных путей решения назревшей проблемы является *целостный подход к педагогическому проектированию процессов становления профессионального сознания личности*. Ведь не секрет, что тот мир, который познаем мы и который постигают наши студенты, в значительной мере оказывается поделенным между разными науками (и учебными предметами), а применительно к обучению ИЯ – между отдельными аспектами языка; и каждый ученый, каждый преподаватель стремится углубиться в свою предметную область, безусловно добавляя что-то важное в общую копилку познания, но нередко разрушая главное – целостность восприятия мира, его единство, в том числе в сфере будущей профессиональной деятельности студента, которая в результате такого членения предстает лишь как некий набор дисциплин. Ни в коей мере не отрицая необходимости глубокого осознания личностью явлений, фактов, процессов в осваиваемой предметной области, важности понимания специалистом сути вещей, идей, тенденций, заметим тем не менее, что фундаментальность и диапазон предлагаемых студенту курсов, широта охвата актуализируемого в них проблемного поля могут оказаться «избыточным педагогическим предложением», невостребованным продуктом, если у обучающихся отсутствуют *внутренние, личностные основания* для их «присвоения» и продуктивных трансформаций в структуре сознания. Мы полагаем, что созданием подобного *личностного фундамента* для эффективного формирования профессиональной картины мира необходимо заниматься с первых дней обучения студента в вузе, и связываем проектирование таких базовых условий с *развитием мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания личности*.

Как показывает практика, в процессе обучения недостаточно обеспечить освоение студентом системы предметно-специализированных способов деятельности, т. е. *предметно-операционного аспекта сознания*, на проектирование которого направлены специальные дисциплины учебного плана. Чрезвычайно 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, т. е. *мотивационно-личностный аспект профессионального сознания* [Яроцкая 2016], – сфера, которой целенаправленно и планомерно

сегодня никто не занимается. Считается, что в вузе этот аспект вполне может формироваться «в произвольном режиме», «автономно» или «попутно», в ходе изучения специальных дисциплин. Между тем именно развитость мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания и обеспечивает готовность личности сделать «специальность» своей «профессией»: выпускников инженерных факультетов работать инженерами, юридических – юристами, педагогических – педагогами и т. д. Мы полагаем, что сложившаяся на рынке труда ситуация с трудоустройством выпускников вузов свидетельствует о значительных проблемах в этой области, серьезных педагогических «промахах» высшей школы.

Очевидно, что мотивационно-личностный аспект профессионального сознания личности требует *целенаправленных* педагогических усилий. Более того, как показывает специальное исследование [Яроцкая 2016], в условиях вуза целесообразно предусмотреть его *опережающее* по отношению к предметно-операциональному компоненту развитие. Это позволит изначально заложить в сознании личности систему профессионально релевантных координат, в которую затем способны гармонично «вписаться» все значимые для специалиста в осваиваемой предметной области знания, умения, навыки, опыт эмоционального отношения к постигаемой действительности, полученные в условиях как формального, так и неформального познавательного процесса.

В XXI в. ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности формируется под воздействием *глобального контекста развития профессии*, с учетом мировых тенденций, опыта других стран и народов в данной сфере. Знакомясь с этими тенденциями, опытом, анализируя, оценивая их, студент – будущий специалист – тем самым учится прогнозировать события, предвидеть возможные сдвиги в интересующем его предметном поле, активно работать на опережение ситуации, задавать новые форматы деятельности, что создает фундамент для последующего устойчивого развития профессиональной личности в быстро меняющемся глобализованном мире. В этих условиях значительно возрастает роль специальной иноязычной подготовки как инструмента, расширяющего национальные рамки профессии, обогащающего профессиональную картину мира актуальным знанием, как мировоззренческого фундамента современной личности. В процессе (и в результате) обучения у студента складывается

*осознанное ценностно-смысловое отношение к **межкультурному аспекту** осваиваемой предметной области и ее ключевым задачам в **свете глобального развития**, обеспечивающее полноценную **самореализацию личности в сознательно выбранной профессии**.* Практика показывает, что данная возможность может быть реализована в том случае, если ИЯ с первых дней обучения в вузе выступает необходимым средством формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля. При этом ИЯ не «узурпирует» задачи других специальных дисциплин в связи с формированием системы предметно-специализированных способов деятельности. За основу формирования профессиональной компетенции средствами предмета «Иностранный язык» принимается **опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессиональной деятельности**, при котором «вторичное» лингвокогнитивное основание осваивается будущим специалистом как реализация осознанной им личностной потребности в профессиональном развитии. 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 и на нескольких лингвокогнитивных основаниях;

в) в разнообразных образовательных контекстах [Яроцкая 2016].

При этом если с первых дней обучения в вузе ИЯ выступает необходимым средством развития профессиональной компетенции личности, то и специальность открывается студенту по-новому (поскольку средство познания, которым мы его «вооружаем», очевидно, во многом определяет формирование профессионального сознания), и ИЯ становится понятным. На определенном этапе ИЯ из средства решения задач профессиональной деятельности превращается в осознанный предмет, в том числе автономного освоения. Все это приводит к тому, что из непрофильного в неязыковом вузе предмета ИЯ *превращается в системообразующий предмет профессиональной подготовки современного специалиста, необходимый инструмент профессионализации в избранной им предметной области* [Яроцкая 2016].

Для наглядности ниже приведем фрагмент организованного таким образом учебного курса по ИЯ в рамках магистерской программы

«Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях» направления подготовки «Документоведение и архивоведение». Учебный процесс проектируется с опорой на базовый учебник¹ и представляет собой *систему вариативно реализуемых эвристических сценариев*, предполагающих выявление, оценку, обобщение, систематизацию, моделирование и осознанное лингвосоциокогнитивное освоение студентами в ходе индивидуальной, индивидуально-коллективной и коллективно-групповой учебной деятельности актуального глобального контекста профессиональной деятельности специалиста рассматриваемого профиля. При этом содержание и способ подачи материала в значительной степени обусловлены спецификой контингента обучающихся в магистратуре, объединяющего бакалавров – выпускников разных, хотя, возможно, и смежных, направлений подготовки (например, юристов, специалистов в области информационных технологий, лингвистов) с различным уровнем освоения целевого профессионального тезауруса.

В структурном отношении предлагаемый учебник состоит из *введения (Introduction)*; *пяти разделов (Units I–V)*, каждый из которых включает *три секции (Section 1, Section 2, Profession-related Research Work and Creative Writing)* – типовые блоки заданий, отражающие важнейшие этапы освоения межкультурного измерения предметной области «Документоведение и архивоведение»; *приложения (Supplement)*; *списка литературы (List of Literature Used)*.

Предлагаемая в учебнике система упражнений представляет собой алгоритм, предусматривающий, с одной стороны, последовательное освоение материала, с другой – поливариантный (многовекторный) формат учебной деятельности. Работа начинается с актуализации релевантных в контексте рассматриваемых вопросов предметных знаний, определения необходимого сегмента специального тезауруса, выявления, фиксации и уточнения межкультурного аспекта, актуального для профессиональной иноязычной коммуникации с представителями различных, прежде всего русскоязычных и англоязычных, лингвокультур. При этом значительное место отводится *оперативному проектированию по ключевым словам – базовым понятиям*,

¹ Учебник Яроцкой Л. В. «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях» в настоящее время находится в печати. Некоторые фрагменты учебника приведены также в нашей монографии [Яроцкая 2016, с. 241–252].

т. е. уточнению, «достраиванию», корректировке и т. п. *профессионального контекста в формате интеркультуры*. Дальнейшая работа направлена на расширение когнитивной и коммуникативной базы обучающихся. Последующее чтение текста обеспечивает прогнозируемое погружение студента в обозначенную в предтекстовых упражнениях проблематику и предполагает формирование полиперспективного взгляда на осваиваемую предметную область.

Поскольку важнейшей установкой учебника является развитие смыслообразующих мотивов личности, автор учебника стремился найти такие профессионально и социально значимые аргументы, которые провоцировали бы активный эмоциональный отклик каждого студента, стимулировали интенсивное смыслообразование на личностном уровне. Таким аргументом может быть актуальное событие, общественная дискуссия, литературный персонаж, отрывок из произведения (в том числе на русском языке) и т. п. По этой причине учебник открывается обращением к литературным кумирам XX в., что позволяет актуализировать значимые компоненты концепта «делопроизводство», заложить основы межкультурного измерения профессии. Далее приведем фрагмент из учебника.

INTRODUCTION

В то время, как все люди скакали с одной службы на другую, товарищ Коротков прочно служил в Главцентрбазспимате (Главная центральная база спичечных материалов) на штатной должности делопроизводителя и прослужил в ней целых 11 месяцев.

Пригревшись в Спимате, нежный, тихий блондин Коротков совершенно вытравил у себя в душе мысль, что существуют на свете так называемые превратности судьбы, и привил взамен нее уверенность, что он – Коротков – будет служить на базе до окончания жизни на земном шаре. Но, увы, вышло совсем не так ... (М. А. Булгаков. *Записки на манжетах*).

Exercise 1. Answer the questions.

- 1) Why do you think the textbook begins with the above epigraph?
- 2) What English equivalent(s) of the Russian term делопроизводитель can you suggest? Is делопроизводитель “someone whose job is to look after the documents in an office, court etc.” [Macmillan English Dictionary ... 2006, с. 252]? Can that be a person “who writes letters and keeps records of meetings” [Macmillan English Dictionary ... 2006, с. 1281]? Is “the

person <...> engaged in the records management profession” – “a field of management responsible for the efficient and systematic control of the creation, receipt, maintenance, use and disposal of records” [Training in Electronic Records Management 2009, p. 34] a possible option here? Give your reasons.

- 3) Read the epigraph again. What seems to be the author’s message about the work of a records manager? Why do you think M. Bulgakhov, almost a century ago, chose a man of that profession as the main character of one of his first novels?
- 4) Is records management in demand in the 21st century? Why does records management still survive while life has changed in so many respects since the time of M. Bulgakhov, and quite a number of the once important professions are history? Are the words “for all eternity” an apt phrase in the context of records management? Has anything changed in the sphere?
- 5) Is a records manager a popular character in our books? Can you give other literary examples depicting the work of a records manager (probably, in other cultures, too)? Is there anything in common?
- 6) What can attract young people in the work of a records manager employed in a modern company with a reputation for quality and reliability?
- 7) What competences do you think an applicant for such a job should have? Do requirements change in time? If so, in what way?
- 8) Does records management, as the name implies, mostly deal with documents and records or is it only an aspect (a derivative) a by-product of something else? Give your reasons.
- 9) Do people in that profession have a duty to the public? Can we describe the duty in terms of a *mission* (articulate the purpose for which the profession exists)? What is the mission?
- 10) What does the term *clerical aptitudes* mean? Do you happen to know what a *clerical aptitude* test is? Have you ever taken one? (Would you like to?) Do you think it is a good idea to take a vocational aptitude test before going into a profession?
- 11) What qualities make a good records manager in the 21st century? Have you got the makings of such a professional?

Exercise 2. Study “The Foreign Language Profile of Profession” given below. This is a tool to help you gradually unfold the broad global context of your professional area of expertise in the course of studies. Prepare to discuss it in class on a regular basis.

THE FOREIGN LANGUAGE PROFILE OF PROFESSION

Section I. Professional Area of Expertise. Occupation. Person

– *Professional Area of Expertise*

- a) Professional Area of Expertise (as viewed in different cultures)
- b) Professional Area of Expertise with reference to other professional areas of expertise
- c) The “human” dimension of Professional Area of Expertise

– **Present-day Occupational Contexts**

- a) Occupations within Professional Area of Expertise
- b) Occupational contexts within Professional Area of Expertise
- c) Assessing professional and occupational prospects

Section II. Professional Needs within Professional Area of Expertise

– *Occupational Contexts in the Globalizing World*

– *Professional Competences*

– *Road map*

Table 1

Professional Needs within Professional Area of Expertise

Occupational Contexts in the Globalizing World	Professional Competences			
	Important knowledge	Important skills	Important personal qualities	Commentary (relevant experience, etc.)
1.				
etc.				

Section III. My Professional Profile

• **My Choice**

- a) *The job / jobs I am interested in*
- b) *The competences I need*
- c) *My road map*

– **Diary**

– **My Personal Development**

- a) *Starting level*
- b) *Achievement level*
 - *Shift in Perspective*
 - *Commentary*

UNIT I

Section 1

Exercise 1.

A. Answer the questions.

- 1) How do the words *document* and *документ* relate? Are they synonymous with the term *record*?
- 2) How are the three terms used in your professional domain (in the Russian and English languages)? Give examples.
- 3) Which of the terms – *document*, *record* or *документ* – can be used to refer to the pieces of writing reproduced below? Can the status change? What does it depend on?

Sunflower Commerce Limited

RESOLUTION

of the Subscriber to the Memorandum of Association
of the Company dated the 2nd of December, 2004

Goodwill Trust Limited, being the sole subscriber to the Memorandum of Association of the Company, in accordance with the powers given by the Articles of Association of the Company, does hereby resolve that the following be and hereby are appointed director(s) of the Company:

Mr. Michael Charles Stone
Passport P GBR 827031339

Signature

Maureen Don

For and on behalf of Goodwill Trust Limited

Dear Sir

I bought a new coffee machine at your shop yesterday. When I plugged it in this morning, it blew up and frightened me and the cat. I felt so nervous that I had to ask my boss for a day off. Naturally, I expect adequate compensation. Please contact me as soon as possible.

I am looking forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Signature

James Black

- 4) How can the above pieces of writing be described in terms of their *content* and *structure*? Are they sufficient to provide evidence of the activity in question?
- 5) Read another piece. What made it possible to call the paper received by one of the main characters a “документ”? Why is the *context* so important? Are there any discrepancies? Prepare to comment on them. Remember to look up all the necessary English equivalents and make a list of relevant terms (e.g., *загс, канцелярия, делопроизводитель, официальное лицо, принять документ, расписаться в его получении, зарегистрировать, служебная записка, свидетельство о рождении*). Can the paper in question be qualified as either a document or a record? What did it result in?

В канцелярию вошел рыжий бородатый милиционер в форменной фуражке, тулупе с косматым воротником. Под мышкой милиционер осторожно держал маленькую разносную книгу в засаленном полотняном переплете. Застенчиво ступая своими слоновыми сапогами, милиционер подошел к Ипполиту Матвеевичу и налег грудью на тщедушные перильца.

– Здорово, товарищ, – густо сказал милиционер, доставая из разносной книги большой документ, – товарищ начальник до вас прислал, доложить на ваше распоряжение, чтоб зарегистрировать.

Ипполит Матвеевич принял бумагу, расписался в получении и принялся ее просматривать. Бумага была такого содержания:

«Служебная записка. В загс. Тов. Воробьянинов! Будь добрый. У меня как раз сын родился. В 3 часа 15 минут утра. Так ты его зарегистрируй вне очереди, без излишней волокиты. Имя сына – Иван, а фамилия моя. С коммунистическим пока Замначальника Умилиции Перервин».

Ипполит Матвеевич заспешил и без лишней волокиты, а также вне очереди (тем более что ее никогда и не бывало) зарегистрировал дитя Умилиции (*И. Ильф, Е. Петров. Двенадцать стульев*).

- 6) How do *content*, *structure* and *context* correlate to form an instrument in your professional area of expertise?
- 7) Do they all (*documents, records* and *документы*) eventually go to archives? What does it depend on?
- 8) Why is it necessary for private and public organizations to be aware of the legislation governing records management practices? What kind of legislation provides guidelines for records managers?

- B. How do the following words / word combinations used in the context of document and records management relate?**
- a) to manage – to process (documents / records);
 - b) records management – workflow;
 - c) Archival science – Archive administration;
- <...>
- C. How are the following words formed? Can you guess what they mean? Make sure you pronounce the words correctly.**
- (a) To archive, to catalogue, to document, to evidence, to record;
 - (b) appraisal, retrieval; governance, guidance;
- <...>
- D. Comment on the productivity of the word formation models illustrated above.**
- E. Refer to the above lists of derivatives and compounds. Choose five to seven words that in your opinion can describe the work of an archivist best, and five to seven words to give insight into the nature of a present-day records manager's work. Account for your choice.**

Exercise 2.

- A. How does the functioning of the italicized words differ? Suggest Russian equivalents.**
- procurement *records* – *records* management;
 good *governance* – *governance* process;
 a records and archives *environment* – *environment* protection;
- <...>
- B. Comment on the parts of speech the attributes are expressed by in the following word combinations. Account for the use of the article. Suggest Russian equivalents.**
- (a) Archive administration, a development project, government actions, storage programs, records management, a records management infrastructure, records management practices <...>
- C. Comment on the functioning of the italicized words. Render the pieces into Russian (in writing).**
- <...>

- D. Comment on the functioning of the modal words below. Explain their meaning through paraphrasing.**

<...>

Exercise 3.

- A. Read the pieces below. What unites them all? Is it possible to treat the four pieces as a coherent text? Why so / why not? Give reasons.**

<...>

- B. If we treat the four pieces above as parts of a coherent text, what title can you suggest?**

- C. Answer the questions and do the assignments that follow.**

<...>

- D. Write an outline of the entire text. Supply each point with words and word combinations that may be useful in retelling and discussing the text.**

- E. Prepare to enlarge upon the topic in class and comment on the facts. You can either rely on expert opinion or give your assessment.**

Exercise 4. Write a short summary of the text given in Exercise 3 A.

<...>

Exercise 6.

- A. Read the pieces below and prepare to enlarge upon the underlined parts. Use any available sources (in any language). Remember to give the necessary references to the sources you used.**

1. Движение документов в организации с момента их создания до завершения исполнения или отправки, т. е. прохождение документов от одного сотрудника к другому, связывается с понятием *документооборота*. При этом порядок движения документа предопределен принятым управленческим процессом, который отличается от культуры к культуре. Например, если обо всех документах сначала докладывают руководителю, и он назначает исполнителя, то путь движения документов в организации будет вертикальным, многоступенчатым и направленным сверху вниз. Такой порядок принят во многих российских компаниях. Горизонтальный документооборот имеет иной вектор движения.

Всем известно, что современные компании нередко выходят на иностранный рынок и приносят свою корпоративную культуру на иную социокультурную почву, что подчас приводит к «межкультурным» коллизиям и сбоям в работе организации. Поэтому для нового поколения специалистов, стремящихся «вписаться в глобальный контекст» своей профессии, актуальным становится развитие межкультурной компетенции в профессиональной сфере – важного условия конструктивного сотрудничества с представителями иных культур в профессиональном сообществе (профессиональной интеркультуре).

2. Не секрет, что эффективность работы организации во многом зависит от стиля работы ее руководителя, от того, насколько правильно он понимает свое место в системе управления, насколько грамотно организовано документационное обеспечение управления предприятием.

Говоря о порядке прохождения документов в организации, выделяют несколько этапов документооборота, каждый из которых требует профессионального отношения сотрудников.

B. Underline key terms and phrases. Think of the English equivalents. Render the enlarged pieces from Russian into English.

C. Choose one of the topics (pieces) to discuss it in English in detail.

Подводя итог, уточним, что обосновываемая в статье стратегия формирования профессиональной личности является реализацией *лингводидактического принципа интернационализации профессиональной подготовки специалиста*, предполагающего создание условий предметно специализированного развития личности, в которых ИЯ выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста [Яроцкая 2016].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Федеральный закон № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”» // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178864/
 Яроцкая Л. В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в лингвистическом вузе. М. : МГЛУ, 2014. С. 48–55. (Вестн. Моск. гос. лингвист.

ун-та; вып. 14 (725). Сер. Образование и педагогические науки). URL: <http://www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/vest-725.pdf>

Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. – М. : ТРИУМФ, 2016. – 258 с. : ил., табл. – URL: <http://books.google.ru/books?id=dTXCCwAAQBAJ>

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition, 2006. – 1692 p.

Training in Electronic Records Management : Glossary of Terms / L. Millar. – Lnd. : International Records Management Trust, 2009. – 43 p.

УДК 371

Е. В. Федоткина

кандидат филологических наук, доцент; заведующая кафедрой лингводидактики Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ); e-mail: fedotkinaev@mail.ru

ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена определению тематического содержания учебно-методических материалов по иностранному языку при формировании профессиональной компетенции студентов неязыковых вузов, приводятся результаты анкетирования выпускников неязыковых вузов с целью уточнения ключевых тем, наиболее востребованных в их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетенция; обучение иноязычной речевой деятельности; тематическое содержание учебно-методических материалов.

Fedotkina E. V.

PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Pedagogy, Moscow State University of Railway Engineering; e-mail: fedotkinaev@mail.ru

THEMATIC CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING METHODOLOGY MATERIALS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE IN NON-LANGUAGE STUDENTS

The article defines the thematic content of foreign language learning and teaching methodology materials for developing professional competence in non-language students. It also gives the results of questionnaires used to identify graduates' actual key topics demand in their professional activities.

Key words: professional competence; teaching and learning a foreign language speech activity; thematic content of foreign language learning and teaching methodology materials.

В современных условиях одной из главных составляющих успешности и востребованности молодого специалиста является владение одним, а в последнее время, двумя иностранными языками. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности современного специалиста, что влечет за собой повышение значимости дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе.

В лингвистических вузах, в том числе в Московском государственном университете путей сообщения императора Николая II (МИИТе), разрабатываются профессионально ориентированные учебные курсы: «Иностранный язык профессионального общения», «Деловой иностранный язык», «Этика делового общения» и др. Разнообразие курсов обучения иностранным языкам (ИЯ) отражает современные особенности развития общества. Современный этап экономики характеризуется многообразием условий применения ИЯ. Это многообразие определяется целым рядом факторов. Среди них следует упомянуть: специфику отраслей экономики; различные виды выполняемой профессиональной деятельности; увеличение числа иностранных производителей, совместных предприятий и производств, транснациональных корпораций, занимающихся инженерной деятельностью; использование ИЯ инженером для осуществления профессиональной переводческой деятельности; международную интеграцию образовательных систем, осуществляемую, в частности, в рамках Болонского процесса [Полякова 2013, с. 24].

В последних Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) высшего образования по конкретным направлениям профильной подготовки перечислены компетенции, которыми должны овладеть выпускники неязыковых вузов на разных ступенях высшего образования (в бакалавриате, магистратуре и специалитете). В стандартах прописаны общекультурные (ОК) и профессиональные компетенции (ПК), в соответствии с которыми разрабатываются основные образовательные программы (ООП) и рабочие программы дисциплин (РП), учебные планы и т. д. В учебных планах кафедр прописываются не только компетенции, часы по каждой учебной дисциплине, но и виды учебной работы, формы контроля и т. д., в том числе по дисциплине «Иностранный язык». Взаимодействие лингвистической и спецкафедр в подготовке специалистов-профессионалов не ограничивается ознакомлением с учебным планом ведущих кафедр, важным является также обсуждение перечня компетенций, которыми должен овладеть выпускник, фондов оценочных средств (ФОС), тематики курсов обучения и т. д. Количество и содержание компетенций варьируется в зависимости от направления подготовки. Руководствуясь нормативными документами (стандартами, рекомендациями, указаниями и т. п.), а также учебными планами профилирующих кафедр, преподаватели лингвистических кафедр разрабатывают рабочие

программы, на основе которых определяется тематическое содержание учебно-методических материалов (УММ) по ИЯ с целью формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов.

Формирование у студентов коммуникативных умений профессионального общения должно быть ориентировано на потребность использования иностранного языка в разных сферах коммуникации: повседневной, деловой, профессиональной [Федоткина 2004]. В каждой из перечисленных сфер определяются ситуации общения, характерные для конкретных профилей. Отбор тем и ситуаций позволяет обеспечить ситуативно-тематическое содержание учебного процесса в рамках определенной рабочей программы, отражающей конкретный профиль подготовки студентов [Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» 2011; Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» 2014].

Для определенного числа выпускников вуза некоторых направлений и профилей применение иностранного языка потребуется лишь в рецептивном режиме, например, при чтении инструкций (к импортному оборудованию или импортным технологиям), патентов, различной технической документации, а также для самообразования. Например, в ФГОС направления подготовки «Прикладная математика» указывается общекультурная компетенция ОК-13: владение одним из иностранных языков на уровне чтения и понимания научно-технической литературы [ФГОС ВО по направлению подготовки 01.03.04 2015] или в ФГОС направления подготовки «Управление в технических системах» названа общекультурная компетенция ОК-7: способность к самоорганизации и к самообразованию [ФГОС ВО по направлению подготовки 27.03.04 2015]. В этом случае предпочтение отдается формированию рецептивных видов речевой деятельности и в первую очередь умений в разных видах чтения. В связи с этим возникает необходимость в продуманном и тематически оправданном подборе текстов для курса обучения ИЯ, дающему представление об их многообразии. На основе тематически подобранных текстов может осуществляться разработка соответствующих ситуативных заданий / упражнений, нацеленных на формирование рецептивных умений студентов.

Для направления же подготовки «Менеджмент» Госстандартом [ФГОС ВПО по направлению подготовки 38.03.02 2016] предлагается

формирование продуктивных видов речевой деятельности, называются следующие компетенции:

- ОК-4 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- ПК-12 – умение организовать и поддерживать связи с деловыми партнерами, используя системы сбора необходимой информации для расширения внешних связей и обмена опытом при реализации проектов, направленных на развитие организации (предприятия, органа государственного или муниципального управления).

По данному направлению подготовки необходим соответствующий подбор тем и текстов для обучения продуктивным видам речевой деятельности.

Следовательно, общекультурные и профессиональные компетенции в стандартах отличаются в зависимости от направлений подготовки в вузе, и это следует учитывать при определении тематического содержания УММ для обучения иностранным языкам.

Составлению перечня тем УММ способствовало анкетирование выпускников МИИТа, проведенное в 2015 г. преподавателями кафедры «Лингводидактика», с целью выяснения реальных иноязычных коммуникативных потребностей специалистов и степени использования ими ИЯ в профессиональной деятельности. Для анкетирования были выбраны следующие пять мест работы выпускников:

- вузы
- НИИ
- совместные предприятия
- государственные предприятия (заводы, депо, ж / д станции)
- министерства и др. руководящие организации (ОАО «РЖД»)

На каждом месте работы было опрошено 20 респондентов, в общей сложности в анкетировании приняли участие 100 выпускников МИИТа. В анкетах был представлен перечень возможных тем в процессе изучения ИЯ в вузе. Преподавателей кафедры иностранных языков интересовало:

– используют ли выпускники МИИТа иностранный язык в своей профессиональной деятельности и в каких ее сферах: деловые встречи, конференции, переговоры, оформление технической документации и т. д.;

– изучение студентами каких тем, по мнению уже работающих специалистов, способствует / будет способствовать осуществлению иноязычного общения в профессиональных целях.

Представлялось, что специалистам (не методистам) трудно будет самим сформулировать темы, поэтому кафедра предложила свой перечень тем и обратилась к выпускникам с просьбой:

1) оценить с точки зрения востребованности профессиональной деятельности (профессионального общения) изучение указанной в анкете темы;

2) по возможности, дополнить список тем и дать соответствующие комментарии.

В таблице (см. табл. с. 56) отражены систематизированные результаты проведенного анкетирования. В ней цифрами обозначены положительные ответы, полученные от 20 опрошенных с каждого места работы.

В результате анкетирования, в том числе анализа анкет с комментариями, можно сделать следующие выводы:

1) все опрошенные выпускники используют иностранный язык в профессиональной деятельности (использование информации из иноязычных источников, устное / письменное общение).

2) в практической деятельности выпускников, работающих в различных местах, наиболее задействованной является профессионально ориентированная тематика.

3) в процессе анкетирования специалистами разных областей были высказаны требования и предложения по подготовке студентов к применению иностранного языка в конкретных видах профессиональной деятельности:

– проведение изысканий совместно с зарубежными партнерами (предложение специалистов НИИ);

– подготовка публикаций научных статей в зарубежных журналах (НИИ);

– ведение бизнеса (специалисты совместных предприятий);

– разработка и внедрение новых технологий (специалисты государственных предприятий: заводов, депо, ж / д станций);

– ведение переговоров, заключение договоров (специалисты министерства, ОАО).

4) существует потребность в подготовке преподавателей спецкафедр к чтению лекций по специальным дисциплинам на иностранном языке.

Таблица

Результаты анкетирования выпускников МИИТа

ТЕМА	Выпускники неязыковых вузов, работающие:				
	в вузах и др. учебных заведениях (20 чел.)	НИИ (20 чел.)	в совместных предприятиях (20 чел.)	в госпредприятиях, на заводах, на железнодорожном транспорте (20 чел.)	в министерствах и др. руководящих организациях (ОАО «РЖД») (20 чел.)
1. Учеба в вузе (в МИИТе): бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, докторантуре	17	16	5	–	1
2. Моя профессия: работа / должность, профессиональные / научные интересы	15	15	14	3	13
3. Профессионально ориентированная тематика. Участие в научных и международных конференциях, переговорах, деловых встречах, симпозиумах и др.	20	17	18	13	18
4. Семья, семейное положение	1	1	3	2	1
5. Обсуждение пунктов договора о сотрудничестве, участие в переговорах	17	9	18	1	16
6. Презентация компании, кафедры, лаборатории, вуза, отдела, предприятия и др.	18	18	19	15	15
7. Инноватика в отрасли	17	16	15	13	15
8. Зарубежные командировки (размещение в гостинице / общежитии и т. п.)	4	2	1	1	12
9. Посещение кафе, ресторана, столовой	2	5	4	1	11
10. Посещение выставки, музея, театра и др.	1	1	11	5	10

5) выпускники МИИТа единодушно подтвердили значимость учебных тем при подготовке по иностранному языку: «Инноватика в отрасли» и «Подготовка презентаций по профессионально ориентированной тематике на иностранном языке».

В заключение следует отметить, что проведение описанного в статье анкетирования помогло преподавателям кафедры иностранных языков ознакомиться с реальными профессиональными потребностями выпускников МИИТа и способствовало разработке тематического содержания Рабочих программ подготовки студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов по иностранному языку. В целях своевременной корректировки и совершенствования программно-методического обеспечения планируется проведение подобного анкетирования выпускников и в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Полякова Т. Ю. Профессиональная ориентация обучения иностранному языку в инженерном вузе: традиции и перспективы // Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе. М. : МГЛУ, 2013. С. 21–34. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (672). Сер. Педагогические науки).
- Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
- Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 50 с.
- ФГОС ВО по направлению подготовки 01.03.04 «Прикладная математика» (уровень бакалавриата) от 12 марта 2015 г. № 208. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/010304.pdf>
- ФГОС ВО по направлению подготовки 27.03.04 «Управление в технических системах» (уровень бакалавриата) от 20 октября 2015 г. № 39683. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/270304.pdf>
- ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» (уровень бакалавриата) от 12 января 2016 г. № 41028. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380302.pdf>
- Федоткина Е. В. Функциональный подход как способ улучшения качества умений устного иноязычного общения // Психолого-педагогические и методические проблемы управления качеством языковой подготовки неязыковых вузов. М. : МГЛУ, 2004. С. 188–203. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 454).

УДК 372.881.1

С. Ю. Тюрина

кандидат филологических наук, доцент; заведующая кафедрой интенсивного изучения английского языка Ивановского государственного энергетического университета; e-mail: tsu1999@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

В статье представлен анализ системы профессионально ориентированного иноязычного образования в неязыковом вузе. Рассматриваются особенности взаимодействия и соподчиненности компонентов системы обучения. Предложены пути повышения эффективности системы обучения иностранным языкам магистрантов технического вуза.

Ключевые слова: системный подход; профессионально ориентированное обучение; иноязычное образование магистрантов.

Tyurina S. Yu.

PhD (Philology); Associate Professor; Head of Intensive English Language Department; Ivanovo State Power University; e-mail: tsu1999@mail.ru

PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MASTER DEGREE STUDENTS: SYSTEM APPROACH

The article analyses the profession-oriented foreign language training system at technical university. The peculiarities of interaction and hierarchy of the system components are discussed. The author suggests ways to enhance the foreign language training system of Master Degree students at non-linguistics university.

Key words: system approach; profession oriented training system; foreign language training of Master Degree students.

Цель настоящей статьи – рассмотреть особенности системы профессионально ориентированного обучения иностранному языку магистрантов в техническом вузе и пути повышения ее эффективности. Вопросы эффективности обучения магистрантов технического вуза профессионально ориентированному иностранному языку являются сегодня особенно актуальными, однако недостаточно разработанными, при том что иноязычной составляющей программы подготовки магистрантов в высшей технической школе придается большое значение.

Как известно, в основе эффективной организации учебного процесса в вузе лежит системный подход. Вопросы разработки системы

обучения иностранному языку активно изучаются в отечественной методике, что подтверждает актуальность данной темы [Борозенец 2005; Галимзянова 2009; Евдокимова 2007; Мыльцева 2008].

Большая Советская Энциклопедия дает определение системы (от *гр.* *systema* – целое, составленное из частей; соединение) как множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность и единство.

Если рассматривать структуру и содержание методической системы, то в обобщенном виде она включает в себя такие взаимосвязанные элементы учебного процесса, как цели и задачи, содержание, принципы, методы и средства обучения. В рамках настоящей статьи под системой обучения иностранным языкам мы понимаем иерархически организованную целостную совокупность взаимосвязанных компонентов: подходы к обучению, принципы, цели, задачи, содержание, методы, средства, организационные формы и процесс обучения [4].

Вышеобозначенные компоненты являются системными образованиями, поскольку направлены на достижение единой цели и взаимосвязаны, реализуются в учебном процессе и формируются под влиянием внешней среды.

Очевидно, что различия методических систем обучения иностранному языку проявляются не только в содержании компонентов, но и в их взаимосвязи и взаимодействии. Все компоненты системы находятся между собой в определенной иерархической зависимости, однако ключевая роль принадлежит целям обучения. Определение содержания компонентов методической системы обусловлено целями обучения и связано с проблемой содержания обучения.

Цели и содержание системы иноязычного профессионально ориентированного обучения магистрантов зависят прежде всего от требований современного общества к уровню образования будущего специалиста, определяются современными концепциями образования и обозначены в образовательном стандарте, где описаны требования к результатам освоения программ в терминах компетенций; также необходимо принимать во внимание потребности самих обучающихся.

Рассматривая вопрос о составе и взаимосвязях компонентов системы обучения, мы будем придерживаться концепции И. Л. Бим, согласно которой содержание обучения представляет собой «сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала (содержание

учебного предмета) и процесса обучения ему» [Бим 1977, с. 180]. Содержание учебного предмета включает в себя отбор, организацию, структуру учебного материала, комплекс упражнений, а содержание процесса представляет собой систему взаимодействия обучающихся и преподавателя, выбор определенных форм организации учебного процесса.

С опорой на это, вопросы содержания обучения магистрантов в настоящей работе рассматриваются на двух уровнях: содержательном и процессуальном. Содержательный подход реализуется с учетом следующих методических принципов: соответствие социальному заказу общества, научная и практическая значимость учебного материала, междисциплинарность, коммуникативная направленность учебного материала, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности и учет особенностей родного языка. В основе процессуального подхода лежат принципы рефлексивной деятельности, автономности и модульности обучения. Необходимо отметить взаимосвязь обозначенных принципов. Так, например, принцип модульности выражается и через содержание, и через организационные формы обучения. Учебный материал является законченным блоком; набор отдельных блоков составляет единое содержание обучения, соответствующее конечной цели совершенствования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. В условиях модульного профессионально ориентированного обучения иностранному языку основные составляющие организации учебного процесса – это прежде всего организация самостоятельной работы студентов, использование активных методов обучения, внедрение методов проектной и поисковой деятельности, взаимодействие участников процесса обучения.

Содержательный и процессуальный подходы к иноязычному обучению отражены в концепции Г. В. Роговой [Рогова 1998], которую мы учитываем в данной работе как основу. В ее концепции анализируются лингвистический и методологический компоненты. Лингвистическая составляющая предполагает отбор языкового, речевого и социокультурного материала на основе таких факторов, как реальные интересы и потребности аудитории, контекст их деятельности, возраст, общий уровень образованности и уровень владения языком. Методологическая составляющая сводится к тому, что в процессе обучения преподаватель планирует совместную учебно-познавательную деятельность и предлагает оптимальные средства решения учебных

задач. Также выделяется и психологическая составляющая, которая определяет те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения на данном этапе и в данных условиях.

Уже отмечалось, что именно цель обучения определяет специфику компонентов системы обучения. В целом сохраняется традиционная направленность учебной деятельности на образование, развитие и воспитание личности. В различных системах обучения иностранному языку цели, как правило, совпадают: формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции личности будущего выпускника. В техническом вузе одной из ключевых целей иноязычного образования магистрантов является как устная, так и письменная коммуникация.

Ранее в работе упоминалось, что одним из принципов содержательного подхода к обучению является принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, т. е. речь идет об одновременном формировании всех видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). Однако данный принцип не означает одновременное владение в равной степени всеми видами речевой деятельности. На уровне содержания обучения это отразится в иерархии формируемых навыков и умений. Так, магистранты, как показывает опыт, испытывают потребность в овладении письменным научным дискурсом. Навыки владения письменным дискурсом являются основой их научно-исследовательской деятельности и эффективного профессионального общения. Магистранты должны знать особенности профессионального и академического дискурсов, иметь навыки письменной коммуникации на иностранном языке в сфере профессиональной, научно-исследовательской и международной деятельности, уметь писать заявки на получение грантов и представить результаты своих исследований в письменной форме в виде научной статьи. Иными словами, умения и навыки, которые необходимы магистрантам для научно-исследовательской и профессиональной деятельности, будут стоять на первом месте в иерархии формируемых навыков и умений. Среди них можно выделить следующие умения в области письма:

- описать в письме / e-mail характеристики продукта / используемые технологии;
- описать в письме / e-mail сферы деятельности компании;
- описать свои должностные инструкции;

- прокомментировать качество продукта / технологии / экспертной системы;
- написать пошаговую инструкцию;
- написать письмо / жалобу / запрос в компанию;
- написать Curriculum Vitae и Resume;
- сформулировать основные цели и задачи научного исследования;
- составить план и основные этапы научного исследования;
- написать тезисы доклада / доклад на научно-исследовательскую конференцию по теме исследования;
- представить результаты исследования в виде постера;
- написать аннотацию на статью на профессиональную тему;
- написать отзыв на статью / доклад на профессиональную тему;
- написать приглашение на конференцию;
- заполнить заявку на участие в конференции и получение гранта;
- написать поздравление по электронной почте / в письме;
- написать отчет о выполненной работе / проведенном эксперименте;
- обобщить результаты исследования в виде научной статьи;
- обобщить информацию из статей по одной профессиональной тематике.

Таким образом, соподчиненность целей соответствует иерархии формируемых навыков и умений на уровне содержания при обучении магистрантов иностранному языку.

Компонент «содержание учебного предмета» тесно связан с компонентом «средства обучения», который в рассматриваемой системе обучения реализуется через учебно-методический комплекс (УМК).

Учебно-методический комплекс как правило включает в себя: учебник, книгу для обучающегося, аудиозаписи к книге, книгу для чтения, рабочую тетрадь, лексико-грамматические упражнения, контрольно-тестовые задания, пособия по обучению различным видам речевой деятельности, видео- и аудиоматериалы. УМК является микромоделью системы обучения, поскольку отражает все компоненты системы: цели, содержание и структуру учебного материала, педагогический процесс, методы и средства обучения [Бим 1977].

Ключевую роль в учебно-методическом комплексе занимает учебник или учебное пособие. Таким образом, цели обучения магистрантов

иностранным языку и их потребности обуславливают необходимость разработки и внедрения учебных пособий для специализированных модулей, например, таких как обучение письменному научному дискурсу в рамках научно-исследовательской деятельности.

Нами было разработано и апробировано в курсе «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» для магистрантов технического университета учебное пособие «English for Academic Purposes» [English for Academics 2014]. Для достижения основной цели обучения в пособии решаются следующие образовательные задачи:

- развитие и совершенствование письменных навыков для общения в научно-исследовательской и профессиональной сфере;
- организация самостоятельной работы обучающихся.

Процесс иноязычного образования мы рассматриваем как модель общения в рамках научно-исследовательской и профессиональной деятельности. Иностранный язык является средством для решения научно-исследовательских задач путем моделирования различных ситуаций общения. Для организации процесса иноязычного образования магистранта, необходимо, прежде всего, смоделировать типичные ситуации в сфере профессиональной и научно-исследовательской деятельности и их предметно-тематическое содержание. Именно ситуацию мы рассматриваем как основу отбора и организации материала [Китайгородская 1992].

Анализ научно-исследовательской деятельности магистрантов технического вуза позволяет выявить наиболее типичные ситуации профессионального взаимодействия в научном письменном дискурсе. В результате анализа были смоделированы наиболее типичные ситуации научно-исследовательской деятельности магистранта и разработан комплекс заданий для развития коммуникативных навыков в письменной сфере общения. В качестве материалов учебного пособия по обучению академическому письму были использованы аутентичные ресурсы: статьи из журналов, энциклопедии, сайты компаний, веб-страницы, блоги, электронные письма.

Необходимо отметить, что характер научной коммуникации изменился значительным образом. Использование Интернета способствует быстрому обмену научной информацией и позволяет общаться на новом уровне. Соответственно новыми формами научных

коммуникаций становятся веб-семинары, блоги, электронная почта, онлайн-форумы и т. п. Следовательно, в процессе обучения научному письменному дискурсу необходимо познакомить студентов с особенностями данных форм научного взаимодействия. Поэтому студентам предлагаются задания для обсуждения различных форм профессионального и научного взаимодействия (онлайн-форум, блог, веб-сайт). Например:

1. Discuss in groups which ways of communication do you usually use in scientific environment? Which ones are the most effective to find new information on the subject of your research? An academic journal, a conference, an online forum, a popular science magazine, a newspaper, a blog?

2. Have you ever asked a question on a science Internet forum? Read the post. Which sentence does the writer use to: ask a question; say what the problem is; thank the reader?

Subject: doping materials.

I've been looking for, but can't find what the doping materials are. In other words, which materials are the most effective to use? Thanks in advance.

3. Write a three-sentence post for on-line forum about germanium crystal structure using the following phrases to help you. First, ask the question, then say what the problem is and, finally, thank the reader.

Does anybody know what ... is? I was wondering how / what / why In other words ... Thank you for advance. Any help is appreciated.

4. Look at the webcast announcement. What data can you obtain from it? In turns, answer the questions (<http://www.renewableenergyworld.com/webcasts/2016/12/doing-business-in-mexico.html>).

What is the name of the webcast?

Who is the target audience?

What are the key topics to be discussed?

When is it being hold? What time?

What mobile devices can you use to join the webcast?

Find more information to answer the following questions: Who is the key presenter? Who is the sponsor? What is the name of the company? What is the address of the company?

В процессе обучения иностранному языку отечественные ученые-практики часто обращаются к ситуации «научная конференция» [Евдокимова 2007]. В разработанном пособии ситуация «международная научная конференция» также рассматривается. Отмечается, что в рамках международной конференции используются различные

форматы докладов. Достаточно популярно представление результатов исследования в виде постеров, поэтому в пособии представлен комплекс заданий для развития навыков в подготовке постера для научной конференции. В основе организации учебного материала лежат принципы поэтапного нарастания трудностей и последовательного формирования иноязычных умений научного письменного дискурса. Этапы работы включают в себя следующие компоненты: введение учебного материала, работа с текстом-образцом, создание собственного текстового продукта на материале специальности.

На начальном этапе студенты обсуждают в группах общую информацию о постерах, этапы его подготовки, структуру, внешний вид, например:

Have you ever attended a conference poster presentation session? Did you speak to any presenters? Have you ever prepared and presented a poster at the conference?

Look at the examples of the conference posters. Decide how well they are designed. Are the posters well organized? Is there space around the sections? Can you see the title and section heading easily?

Для овладения лексическим и грамматическим языковым материалом, отражающим наиболее общие закономерности организации профессионального научного дискурса, можно предложить студентам задания корректного выбора необходимой лексической единицы, например:

Complete the advice below about presenting a poster using the words: abstract, colors, columns, contact, font, heading, number, sentences, simple, text, title, white space.

Give your poster a 1. __, which summarizes the main idea. Keep your poster focused and 2. __ so to understand the key points without extra explanation. Remember that a poster is a summary of your work, it is not necessary to include an 3. __. Do not forget to put your name and 4. __ information. Arrange information in 5. __. Use charts and diagram only using 6. __ to support your visuals. Give each section a clear 7. __ in large type. 8. __ each section to guide readers through your poster. Leave plenty of 9. __ around each section to make them stand out more easily. Use phrases rather than full 10. __. Keep the phrases short. Choose a 11. __ size which makes the text easy to read. Use different 12. __ for different kinds of information but remember to use them consistently » [English for Academics 2014].

На заключительном этапе студентам предлагается разработать проект своего постера:

Plan the design of a poster to describe the construction of a typical transformer / transistor / light bulb. Plan the design of a poster to present a piece of your recent scientific work.

В пособии представлены творческие задания проектного типа, которые способствуют росту мотивации магистрантов, развитию иноязычной профессиональной и научно-исследовательской компетенции. Например:

Create a travel guide for a particular country that describes, compares and contrasts electricity use. Below are the sites of the World Electric Guide details differences in adapters and plugs and voltage in different countries. (<http://kropla.com/electric.htm>)

Апробация учебного пособия по академическому письму для магистрантов технического вуза в курсе «Иностранный язык в сфере профессионального общения» показала эффективность предлагаемой системы обучения. Учебное пособие отражает методическую концепцию автора, соответствует целям обучения и потребностям обучающихся. Отобранный и организованный соответствующим образом учебный материал моделирует учебный процесс и обеспечивает эффективное взаимодействие преподавателя и обучающихся.

В заключение отметим, что эффективность системы обучения магистрантов технического вуза профессионально ориентированному иностранному языку обусловлена взаимодействием и соподчиненностью всех ее компонентов: целей, содержания, принципов, процессов, методов и средств обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Просвещение, 1977. 278 с.
- Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 2005. 423 с.
- Галимзянова И. И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2009. 32 с.

- Евдокимова М. Г.* Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (техн. вуз, англ.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 49 с.
- Китайгородская Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 1992.
- Мыльцева Н. А.* Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 443 с.
- Рогова Г. В.* Методика обучения английскому языку. М. : Просвещение, 1998. 232 с.
- English for Academics. CUP, 2014. URL: www.http://enc-dic.com/enc_sovet/Sistema-81995.html

УДК 378.046.4

К. Б. Пригожина

кандидат педагогических наук, доцент; кафедры иностранных языков № 1 Центра гуманитарной подготовки Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова; e-mail: kira.prigozhina@gmail.com

КУРС ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ К НАУЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье излагается опыт кафедры иностранных языков Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова по обучению иностранному языку аспирантов по программе «Язык презентаций и научных дискуссий». В статье предлагаются пути оптимизации обучения и приводятся примеры заданий для самостоятельной работы. Особое внимание уделяется особенностям составления научных презентаций на иностранном языке.

Ключевые слова: аспирантура; обучение иноязычному общению; компетентностный подход; научная презентация.

Prigozhina K.

PhD (Pedagogy); Associate Professor, Department of Foreign Languages, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia;
e-mail: kira.prigozhina@gmail.com

PREPARING POST-GRADUATE STUDENTS FOR INTERNATIONAL CONFERENCES

The article describes the experience gained by the Department of Foreign Languages of the Plekhanov Russian University of Economics in training post-graduate students in the course of foreign language “The Language of Presentations and Scientific Discussions.” The article considers methods and techniques aimed at developing language skills and competences necessary to successfully deliver scientific presentations at international conferences. The focus is also placed on the structure, features and content of academic presentations for international conferences.

Key words: post-graduate course; English for academic purposes; competence based approach; scientific presentations.

Обучение в аспирантуре является сегодня одной из ступеней высшего образования. Подготовка аспирантов в Российском экономическом университете им. Г. В. Плеханова (РЭУ им. Г. В. Плеханова) предполагает серию программ обучения, состоящей из двух основных блоков: программ по обязательным базовым дисциплинам и программ дисциплин по выбору. К базовым дисциплинам относятся:

1) курс обучения аннотированию и реферированию научных статей;

2) курс общей языковой подготовки в области академического и научного общения на иностранном языке.

В блок дисциплин по выбору включены:

1) курс анализа и написания научных работ;

2) курс подготовки к научным презентациям на иностранном языке («Язык конференций и научных дискуссий»).

В настоящей статье мы рассмотрим одну из программ для аспирантов первого года обучения по дисциплине «Язык конференций и научных дискуссий».

Модуль курса по подготовке к публичным научным выступлениям и дискуссиям на иностранном языке чрезвычайно востребован у аспирантов в силу следующих причин:

- необходимость использовать иностранный язык как инструмент общения и взаимодействия в научном сообществе;
- возможность ознакомиться с научными достижениями коллег;
- способность поделиться собственными научными достижениями и открытиями.

Курс подготовки к научным выступлениям на иностранном языке имеет практическую коммуникативную направленность и направлен на совершенствование соответствующих языковых навыков, формирование речевых и коммуникативных умений, необходимых для участия в научных дискуссиях на иностранном языке, а также в международных научных конференциях с докладами, отражающими основные результаты исследований [Кузьменкова 2011].

Исходя из цели и задач курса, можно выделить умения, подлежащие формированию в рамках прохождения курса:

- представить на иностранном языке тему научного исследования, обосновать ее новизну и значимость;
- аргументировать позицию в выборе темы и области научного исследования;
- отобрать и использовать методы научного анализа и соответственно специфике научного исследования;
- высказывать предположения об ожидаемых результатах научного исследования на иностранном языке;
- подготовить краткое описание научного исследования для представления на международной научной конференции;

- изложить процедуру исследования, используя графики, таблицы и другой наглядный материал; использовать соответствующие лексические единицы для описания графического материала в рамках презентации;
- осуществлять речевое взаимодействие с коллегами на иностранном языке по тематике научно-исследовательского проекта;
- представить содержание и основные результаты своего научно-исследовательского проекта на иностранном языке в виде презентации согласно принятым международным стандартам [Wallwork 2010; Tamzen 2011] и сообразно предложенному плану организации научного доклада.

В качестве форм оценки результатов курса обучения по программе предлагаются на иностранном языке:

- устное представление и обоснование выбранной тематики научно-исследовательского проекта;
- устное представление фрагмента презентации;
- краткое описание цели, задач, новизны, практической значимости научного проекта;
- представление полученных в ходе научного исследования данных;
- обоснование использованных методов научного исследования применительно к собственному проекту;
- представление ожидаемых результатов научного исследования.

Итоговым контролем освоения курса обучения по программе является выступление аспиранта на иностранном языке с презентацией по тематике своей научно-исследовательской работы. К презентации на иностранном языке (зачетный проект) предъявляются следующие требования:

- выступление аспиранта должно содержать обзор целей, задач, методов, а также оценку практической значимости и результатов научного исследования в рамках выбранной научной темы (продолжительность выступления 15–20 минут, от 7 до 9 слайдов);
- выступление осуществляется по плану в соответствии с международными стандартами и требованиями к научным докладам на международных конференциях, с которыми аспирант знакомится в период прохождения курса.

Выступление оценивается в форме зачета и служит допуском к кандидатскому экзамену по иностранному языку.

Перед составителем курса обучения «Язык конференций и научных дискуссий на иностранном языке» ставится задача разработать задания для самостоятельной работы таким образом, чтобы они:

- способствовали формированию требуемых умений;
- соотносились с научным направлением и выбранной тематикой научной работы аспиранта;
- привлекали к самостоятельной проработке предоставленного теоретического материала;
- позволяли прийти к самостоятельным практическим выводам и результатам.

В качестве примеров можно привести задания для самостоятельной работы:

1. Ознакомьтесь с правилами составления коммерческих и академических презентаций (подобранный материал предоставляется преподавателем).
2. Выберите из предложенных фрагментов видеоматериала примеры коммерческих и научных академических презентаций.
3. Посмотрите видеофрагменты научных презентаций и соотнесите их с темами, предложенными преподавателем.
4. Выберите из предложенного списка методов научного исследования те, которые Вы бы использовали в своей научной работе. Обоснуйте свой выбор.
5. Посмотрите видеофрагмент научной презентации. Определите использованные методы научного исследования и обоснуйте свою позицию относительно их выбора.

В рамках контроля выполненной аспирантами самостоятельной работы необходимо организовать на занятии в аудитории регулярное обсуждение ее результатов в парах и в мини-группах. Результаты обсуждения оглашаются, подвергаются критической оценке и обобщению в ходе совместной работы преподавателя и группы.

В заключение отметим, что способность студентов подготовиться к научной презентации формируется путем планомерной работы по формированию соответствующих умений и достигается благодаря тщательно продуманной и выстроенной программе, тематическому наполнению и методическому обеспечению курса обучения. Аспиранты, освоившие предлагаемую программу курса обучения, достигают

уровня владения иностранным языком, позволяющим им использовать иноязычные источники информации и участвовать в устном и письменном общении с зарубежными коллегами в профессиональной и научной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Кузьменкова Ю. Б.* Academic Project Presentations: учеб. пособие для студентов ст. курсов и аспирантов. 3-е изд. М. : Изд-во Московского университета, 2011. 132 с.
- Tamzen A.* Cambridge English for Scientists. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 108 p.
- Wallwork A.* English for Presentations at International Conferences // Springer publishing, 2010. 180 p.

УДК 378

И. П. Павлова

доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры лингводидактики
МГЛУ; тел. : 8 (499) 245 30 51

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ ЧТЕНИЮ И АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

В статье обсуждаются актуальные вопросы обучения студентов-нефилологов чтению и аудированию профессионально ориентированных текстов на иностранном языке: стратегии чтения и аудирования; жанры и типы текстов; умения извлекать информацию; приемы обучения чтению и аудированию с учетом их общности и специфики, а также наличия в тексте невербальных компонентов.

Ключевые слова: чтение и аудирование; профессиональная направленность обучения; типы и жанры текстов; поликодовые и полимодальные тексты; задания; познавательные задачи; упражнения; стратегии обучения; стратегия чтения / аудирования.

Pavlova I. P.

Advanced Doctor (Pedagogy), Associate Professor, Professor of FLT Department,
MSLU; tel. : 8 (499) 245 30 51

PROBLEMS OF TEACHING READING AND AUDING PROFESSION-ORIENTED TEXTS IN FOREIGN LANGUAGES TO NON-LINGUISTICS STUDENTS

The article deals with topical problems of teaching reading and auding profession-oriented English texts to non-linguistics students: strategies of reading and auding, genres and types of texts, skills of information processing, the choice of teaching technologies in accordance with peculiarities of visual and aural perception, integrating information from verbal and non-verbal text components.

Key words: reading and auding; profession-oriented language teaching; types and genres of texts; multimedia and multimodal texts; tasks; cognitive tasks; exercises; teaching strategies; reading/auding strategies.

Обучение рецептивным видам речевой деятельности на иностранном языке (ИЯ) – это один из способов профессионализации языкового образования, при этом решение задач обучения напрямую связано с удовлетворением профессиональных потребностей студентов. Чтение иноязычных текстов как способ получения профессионально значимой информации уже давно занимает ведущее место в языковой

подготовке студентов-нефилологов, и здесь накоплен огромный опыт и выполнен целый ряд исследований, позволивших решить кардинальные вопросы методики обучения. Что касается обучения аудированию, то эта цель была включена в программу обучения ИЯ сравнительно недавно, но она стала особенно актуальной в последние годы в связи с бурным развитием источников информации, основанных на применении интернет-ресурсов.

В этой статье мы остановимся на том, как организовать обучение собственно чтению и аудированию¹ с учетом современных технических возможностей и результатов новых исследований в этой области. При этом мы будем учитывать цели авторов текстов, отражающиеся в их структуре и содержании; особенности текстов, принадлежащих к разным типам и жанрам; наличие в них невербальных компонентов и характера последних; наличие у студентов исходных умений, определяемых их опытом владения иностранным языком, а также выбором будущей профессии и соответствующими познавательными потребностями.

Первое, что объединяет чтение и аудирование, – это цель – удовлетворение познавательных потребностей, т. е. понимание содержания текста, извлечение новой профессионально значимой информации. Из этого следует, что восприятию текста должны предшествовать предтекстовые задания, направляющие внимание студента на содержание текста². При этом следует помнить, что глубина и полнота понимания текста зависит от цели:

- определить тему текста или обсуждаемую в нем проблему;
- установить, есть ли в тексте интересующая студента информация;
- понять основное содержание текста, не вдаваясь в детали;
- понять текст досконально, полно, глубоко, чтобы потом обсудить его с коллегами или использовать полученную информацию в своей работе: при подготовке к выступлению; при написании статьи; при подготовке к дискуссии, к проведению

¹ В статье, опубликованной в выпуске № 725 Вестника МГЛУ в 2015 г., нами были рассмотрены вопросы подготовки студентов-нефилологов к чтению / аудированию аутентичных текстов [Павлова 2015].

² Из этого следует, что популярные в учебниках и пособиях для будущих педагогов задания, предлагающие найти в тексте те или иные языковые средства, теряют всякий смысл.

эксперимента; в вузе – при подготовке к семинару, зачету, экзамену, при написании курсовой или дипломной работы.

Именно на этом основаны известные типологии видов / стратегий чтения и аудирования [Фоломкина 1987; Rivers 1983].

В нашей стране наиболее популярна типология видов чтения, предложенная проф. С. К. Фоломкиной [Фоломкина 1987] и послужившая основой для целого ряда дальнейших исследований [Вавилова 1981; Левашов 1983; Полякова 1987] в области обучения разным видам чтения в неязыковых вузах, содержит ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающее чтение. Ознакомительное и изучающее чтение предполагает полное прочтение текста с разной скоростью и разной полнотой и глубиной понимания; просмотровое и поисковое чтение предполагает беглый просмотр текста с пропусками неактуальных для читающего мест; эти виды чтения выполняются с разными целями: просмотровое – с целью понять тему текста, а поисковое – найти интересующую читающего информацию при первом восприятии или повторно, когда читающий знает, что она есть в тексте. В учебном процессе поисковое чтение становится, как и в работе М. Уэста [West 1941], приемом, позволяющим проконтролировать, читали ли студенты текст и нашли ли ответы на заданные вопросы, причем исходно три вида чтения (ознакомительное, просмотровое и изучающее) были предложены для работы школьников с художественными текстами. Для студентов неязыковых вузов предусмотрены все четыре вида.¹

При этом С. К. Фоломкина подчеркивает, что чтение в профессиональной деятельности служит для удовлетворения не столько коммуникативных, сколько познавательных потребностей специалистов [Фоломкина 1987].

У. Риверс различает три вида чтения, на наш взгляд, соотносимые с изучающим, ознакомительным и просмотровым в типологии С. К. Фоломкиной. «It is important to keep in mind the three quite different goals student-reading may be pursuing: reading for precise information or for detailed analysis of a text, reading for enjoyment, and scanning as a timesaving method» [Rivers 1983, с. 89].

¹ Аналогичный подход был предложен И. Д. Салистрой, однако он адресовал виды чтения только студентам для обучения их чтению текстов по специальности: ориентировочное, поисковое, или пеленгующее, и справочное [Салистра 1977].

У. Риверс предложила аналогичную типологию видов аудирования, однако в ее типологию включено также критическое слушание (critical listening). Стратегией «критического чтения» можно назвать чтение профессионалом с целью дать ему критическую оценку при написании рецензии на статью, монографию, журнал; и в то же время такое чтение можно считать вариантом изучающего чтения. Это позволяет утверждать, что виды, или стратегии, чтения и аудирования в принципе аналогичны, а обучение одному из них готовит к работе с другим при совпадении целей. Сходство процессов чтения и аудирования подчеркивает и У. Риверс [Rivers 1983, с. 89–90], и делает вывод, что обучение беглому чтению было бы более рациональным, если бы оно было поддержано программой обучения аудированию, поскольку успешное обучение – это обучение, обеспечивающее перенос: «all good teaching is teaching for transfer» [Rivers 1983, с. 90].

Это подтверждает правильность принципа взаимосвязанного и дифференцированного обучения разным видам речевой деятельности, с учетом их сходства и различия. В обоих случаях предполагается неоднократное¹ смысловое восприятие текста с разными целями, т. е. с извлечением столько и такой информации, которая способствует поставленной цели.

Рассмотрим тексты с точки зрения их принадлежности к разным жанрам и типам. Так, в примерных программах для обучения студентов бакалавриата [Примерная программа... 2011] и магистратуры [Примерная программа... 2014] даны реестры типов текстов, однако, с нашей точки зрения, они скорее относятся не к типам, а к жанрам. Соотнесение текста с жанром основано на его принадлежности к стилю речи [Ахманова 1966], соответственно статья в профессиональном журнале, обзорная статья в газете и статья в словаре относятся к разным жанрам; с другой стороны, к одному стилю речи могут относиться официальные сообщения, сообщения на автоответчике и в газете или журнале. В целом в реестр включены жанры, выделенные на разных основаниях: содержании, степени официальности, месте публикации и способе связи. Доклад, выступление на конференции относятся к одному стилю речи и к одной форме речи (монологу), а интервью

¹ Следует, однако, подчеркнуть, что мы считаем нецелесообразным чтение и аудирование одного и того же текста ни одновременно, ни последовательно.

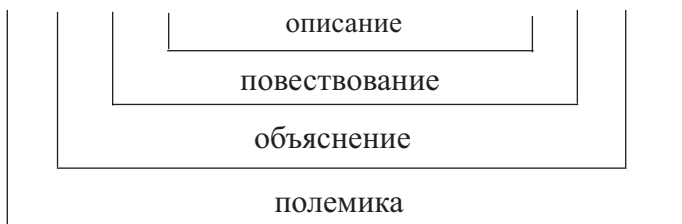
с кем-либо, интервью о чем-либо, теледебаты и ток-шоу – к другой форме речи – диалогу, при этом интервью относится к одному жанру, а ток-шоу – к другому. Помимо этого, диаграммы, графики, схемы – не самостоятельные сообщения, а части поликодовых, а иногда и полимодальных¹ текстов, если они сопровождают устное сообщение. При этом вербальная и невербальная часть составляют неотъемлемое единство. Обучение пониманию тех и других текстов отражено в специальных исследованиях [Богданова 1984; Сыроватская 2017] и статьях [Абрамова 2012; Сыроватская 2017].

Вышесказанное заставляет нас обратиться к типологиям текстов, в частности текстов для чтения. В отечественных исследованиях предлагаются различные типологии. Так, в работах исследователей русского языка наиболее часто называют такие типы текстов, как описание, повествование, рассуждение [Митрофанова 1976; Мотина 1983; Нечаева 1974]. В зависимости от целей автора текста, рассуждение может быть построено по-разному: либо как объяснение, либо как полемика. В первом случае цель автора – создать у читателя понятие, а во втором – убедить его принять точку зрения автора текста о том, как следует решать обсуждаемую проблему [Колкер 1979]. Поэтому более убедительной представляется типология текстов, предложенная Я. И. Колкером [Колкер 1979]. На основе анализа целого ряда риторик, а также анализа целей, содержания и структуры текстов как на английском, так и на русском языке, автор различает два понятия: *форма выражения мыслей* – описание, повествование, объяснение и полемика – и *типы текста*. Поскольку описание и повествование в чистом виде редко функционируют как тексты, автор предлагает различать два типа текстов: объяснение и полемику. При этом четыре формы выражения мысли образуют некую иерархию внутри этих двух типов текстов: описание и повествование входит в объяснение, а все три названные формы входят в полемику. Однако каждая форма характеризуется определенным набором способов развития мысли [Колкер 1979].

В соответствии с целью автора усложняются и структура текста, и языковые средства. Это позволяет определить последовательность

¹ Именно такое понимание модальности было отражено в исследованиях американских психологов, изучавших специфику слушания и чтения в 1970-х гг..

обучения аудированию и чтению: от самого простого (описания) к самому сложному (полюмике)¹. При этом для текстов объяснения характерны рамки-границы «тезис – выводы» и «постулат – подтвержденный постулат», а для полемики – рамки-границы «тезис – антитезис» и «аргумент – контраргумент».



И, наконец, следует подчеркнуть, что тексты по специальности, имеющие для студентов профессиональную значимость, относятся к особому классу текстов, отличающихся как своим особым содержанием, так и сверхструктурностью, так как они являются продуктами или объектами институционального дискурса, к разновидностям которого относятся экономический, политический, административный, педагогический. Наиболее объективным жанром в профессиональном общении считается жанр научной прозы и научно-технической литературы, реализуемой в статьях, тезисах, докладах, рефератах [Гусейнова 2012]. Чтение и слушание сообщений именно этого жанра предполагает однозначное понимание их содержания реципиентами, достаточно компетентными в обсуждаемых вопросах. Исходная предметная компетентность чтеца / аудитора должна обеспечиваться профилирующими кафедрами вуза (факультета), а языковая – предварительной дотекстовой подготовкой по иностранному языку, о которой мы писали в публикации 2015 г. [Павлова 2015].

Обратимся к приемам работы с текстами вышеназванных типов.

Мы уже упомянули предтекстовые задания, которые должны сосредоточивать внимание студентов на содержании текста и ставить перед ними задачу читать (слушать) тексты с определенной целью, детерминирующей «режим» восприятия, а также полноту и глубину понимания текста. Это можно считать первым – *ориентировочным* – этапом работы с текстом.

¹ Опираясь на результаты исследования Я. М. Колкера [Колкер 1979], мы проводили опытное обучение письму студентов II курса КП в МГЛУ.

Второй этап – *исполнительный* – предполагает применение соответствующей стратегии смыслового восприятия текста. При этом чтение текста совершается с определенной скоростью и завершается планируемым результатом [Фоломкина 1987]. Что касается аудирования, то слушатель вынужден подчиняться темпу речи говорящего. Помимо этого, процесс слухового восприятия зависит от того, видит ли слушатель лицо говорящего и может ли опереться на зрительное восприятие его артикуляции и мимики, а также всей ситуации общения; даже чужой голос, в отличие от знакомого голоса педагога, может создать дополнительные трудности аудирования. Кроме того, пониманию текста препятствуют шумы.

Следовательно, особенности зрительного и слухового восприятия заставляют по-разному организовывать процессы обучения чтению и аудированию, учитывая также и конкретные условия, в которых происходит смысловое восприятие печатного или звучащего текста.

Так, *средства графического оформления* печатного текста для чтения: подчеркивание, жирный или полужирный шрифт, курсив, выделение части текста в рамке прямо в тексте или на полях – всё это служит *опорой для просмотрового или поискового чтения* или для понимания *важных моментов: выводов, аргументов* и т. п. в ходе изучающего чтения; противопоставление разных способов решения обсуждаемой проблемы; цифровое обозначение пунктов, условий, характеристик, событий, действий или использование в начале строки знаков «1», «2», «3» либо «•» позволяет лучше *понять* выводы и аргументы автора, степень их важности или порядок действий, рекомендуемых читателю.

При восприятии устного сообщения, особенно записанного на звуковом носителе, замедленный темп речи говорящего свидетельствует об *особой важности* или *новизне* определенных действий, положений, аргументов, условий, а *ускоренный* темп свидетельствует о том, что говорящий считает некоторые условия и данные *известными* или *второстепенными*. Знание этих закономерностей риторики может значительно облегчить понимание сообщения позволяет точнее понять и зафиксировать важные для слушателя данные или идеи.

Вместе с тем и в тех, и в других текстах есть языковые сигналы, которые помогают и читателю, и слушателю прогнозировать в ходе восприятия текста то, что будет следовать дальше. К таким сигналам относятся коннекторы [Каменская 1990; Carter McCarthy 2006]: *for example (for instance)* – свидетельствует о том, что дальше будут

представлены примеры; *thus*, – наоборот, вводит вывод из ранее сказанного, обобщая отдельные события, идеи, аргументы, характеристики.

В текстах типа объяснения, как правило, даются дефиниции понятий, содержащие перечень необходимых и достаточных признаков, а затем возможна классификация, включающая перечисление классов предметов, явлений, выделенных на основе одних и тех же характеристик или группах параметров. Объяснительный текст, представляющий из себя инструкцию к действиям, как правило, содержит перечень деталей механизма или устройства, а затем следует указание на то, как пользоваться этим механизмом или устройством.

Что касается полемических текстов, то в них преобладают такие коннекторы, которые свидетельствуют о наличии в тексте сравнения, сопоставления, противопоставления, оценочных языковых средств, например: *as compared to, on the contrary, but for, however, nevertheless, though, yet, not so ... as* [Carter McCarthy 2006].

Типы и жанры текста со всеми его особенностями во многом определяют характер упражнений и заданий, а также и стратегию обучения пониманию содержания текстов при чтении и аудировании. Довольно часто такие тексты, как печатные, так и звуковые, сопровождаются невербальными компонентами. Понимание их при чтении обеспечивается наличием в них условных обозначений, соответствующих ключевым словам в вербальной части текста. Следовательно, при обучении чтению таких текстов необходимо использовать специальные упражнения, помогающие соотносить их [Сыроватская 2017]. Помимо этого, понимание поликодовых и полимодальных текстов, зависит также от психологических особенностей студентов, определяемых их будущей профессией. Так, математики, химики, физики, инженеры свободно пользуются таблицами, графиками, формулами, встречающимися в профессионально значимых текстах как на родном, так и на иностранном языке¹. Что касается студентов-экономистов, то они, будучи гуманитариями, по характеру, наоборот, плохо ориентируются в невербальных компонентах

¹ Согласно результатам исследования Л. В. Яроцкой, студенты-физики предпочитают хранить в форме таблиц, формул даже алгоритмические правила [Яроцкая 1993]. В исследовании Р. И. Марьясовой формулы и уравнения успешно использовались для семантизации незнакомых терминов и для проверки понимания текстов по химии [Марьясова 1985].

текста, и именно поэтому их надо сначала научить пользоваться невербальными кодами [Сыроватская 2017].

В любом случае необходимо учить студентов неязыковых вузов извлекать информацию и из вербальных, и из невербальных компонентов текстов, в зависимости от цели чтения или аудирования. С этой целью создателям методики следует проводить анализ достаточно репрезентативного числа текстов, отбираемых для обучения чтению или аудированию¹, иначе не удастся выявить закономерности преобладания тех или иных языковых средств (в том числе и коннекторов) и невербальных средств в зависимости от типа / жанра текстов или от их тематики. Подобные данные, во-первых, позволяют выявить умения, которые необходимо развить у студентов в ходе обучения чтению или аудированию текстов с невербальными компонентами, во-вторых, использовать последние как опоры для понимания этих текстов даже при наличии языковых трудностей.

Вместе с тем особенно важной оказывается задача обучения студентов ориентации в самом вербальном тексте. Выше мы уже подчеркнули специфику текстов по профилю вуза или факультета, среди которых преобладают объяснительные и полемические тексты. Их осмысление требует сформированности у студентов умений понимать не только и не столько отдельные факты, сколько их зависимость, взаимосвязь, временную и причинно-следственную соотнесенность, вытекающие из них последствия; делать выводы; обобщать закономерности; соотносить цель, средства и способы ее достижения и результат. Неслучайно в работах С. К. Фоломкиной [Фоломкина 1987], У. Риверс [Rivers 1983] и других исследователей упоминаются такие умения, как понимать тему или обсуждаемую проблему; отличать факты от идей; делать обобщения и выводить закономерности из упомянутых фактов; понимать и оценивать аргументы автора текста; сравнивать, сопоставлять и оценивать разные точки зрения на способы решения обсуждаемых проблем; оценивать предлагаемые способы решения (профессиональных) задач, сопоставлять и оценивать информацию, полученную из *разных иноязычных источников*².

¹ Число текстов, проанализированных в некоторых исследованиях, к сожалению, не соответствует этому требованию [Абрамова 2012].

² Умения чтения и аудирования приведены в Примерных программах по ИЯ для студентов бакалавриата [Примерная программа... 2011] и магистратуры [Примерная программа... 2014].

Здесь мы выходим за рамки понимания изолированных текстов, что предполагает подготовку студентов бакалавриата к чтению и слушанию текстов профессиональной направленностью уже в магистратуре, где они могут создавать собственные банки данных по интересующим их проблемам, в том числе и из текстов, найденных самостоятельно в Интернете [Базанова 2013; Евдокимова 2007]. Отсюда вытекает, что на третьем этапе – *контроля результатов работы с текстом* – характер заданий должен отражать именно эти умения. В некоторых случаях, в частности при подготовке юристов-международников, необходимо учить студентов опираться в своей будущей профессиональной деятельности на сведения, зафиксированные в международных конвенциях, которые создаются и совершенствуются от десятилетия к десятилетию и в которых изменяются условия, требования и т. п. Эти отличия должны быть известны юристам-профессионалам, так как они принимаются во внимание при заключении международных сделок и оценке их выполнения [Девина 2016].

Исследовательская работа студентов может начинаться в магистратуре и продолжаться в аспирантуре, то для этого необходимы умения проследить развитие идей и направлений, находящих отражение в отечественных и зарубежных публикациях; умений анализировать дефиниции, классификации, искать их сходство и различие; при этом важно *критически* анализировать как те, так и другие. Эти умения нужны не только в учебном процессе, но и в дальнейшей практической и исследовательской работе профессионалов. При их сформированности выпускники наших технических, медицинских, экономических и других вузов станут профессионалами в тех областях, в которых мы пока отстаем от Западной Европы и США.

Для того чтобы формировать такие умения уже в вузе, необходимо разрабатывать специальную *методику* обучения студентов чтению и удированию профессионально значимых текстов, которые приучают их к анализу структуры и содержания текстов по специальности на основе *неоднократного* прочтения или прослушивания с *разными задачами*, опираясь на знание специфики структуры текстов-объяснений (в том числе и инструкций) и текстов-полемики [Колкер 1979], а также логических закономерностей развития мыслей [Каменская 1990; Колкер 1979].

Читатели, очевидно, поняли, что мы вышли за рамки бакалавриата и магистратуры. Это сделано не случайно, так как умение

вычитывать, оценивать, критически анализировать актуальную информацию оказывается подчас далеко не сформированным не только у студентов, но и у аспирантов даже при чтении / слушании сообщений на родном языке. Это объясняется отчасти и тем, что студенты учатся по учебникам и по лекциям, которые, как правило, построены как тексты-объяснения, а слово автора учебника или лектора считается истиной в последней инстанции и воспринимается как таковое в качестве основы для подготовки к зачетам или экзаменам. Если же показать студентам, что на решение одной и той же проблемы можно посмотреть с разных исходных позиций, то они научатся критически относиться к читаемым и слушаемым сообщениям и находить свои решения. Таким образом, можно изменить их мотивацию к изучению иностранного языка с внешней, связанной со сдачей зачетов и экзаменов и получением «престижной работы», на внутреннюю, определяемую их познавательными потребностями в ходе подготовки к профессиональной деятельности.

Процесс осмысления завершается результатом чтения или аудирования текстов – принятием студентом решения о новизне, важности, перспективности полученной информации для дальнейшего использования иностранного языка в профессиональной подготовке в бакалавриате, магистратуре, практической деятельности или исследовании, экспериментировании, а в ходе обучения в вузе – в подготовке к выступлению на студенческой конференции (в том числе и через Интернет).

С этой целью на *третьем* этапе работы с текстом, после чтения или слушания сообщения они должны не воспроизводить факты или мысли автора, а *оценить* текст с точки зрения его новизны, оригинальности идей, логичности, убедительности аргументов, перспективности использования *полученной* из него *информации* для решения учебных и профессиональных задач.

Для формирования этих умений и должны быть предложены *послетекстовые задания*¹ (языковые средства для выражения отношения к полученной информации должны быть отработаны заранее с помощью специальных упражнений [Павлова 2015]).

¹ Примеры подобных заданий см. в статье К. С. Сыроватской в этом же выпуске Вестника МГЛУ [Сыроватская 2017].

Ниже даны предтекстовые задания для обучения студентов аудированию, включающие их в получение информации, важной для профессиональных целей. К каждому заданию предлагаются варианты ответов, студенты должны выбрать из них те, которые отражают содержание текста.

1. Туристы планируют поход в горы. По радио сообщают прогноз погоды на ближайшие дни. (Вы отвечаете за безопасность группы). Что для вас важнее всего?

- температура
- направление и сила ветра
- возможность осадков
- характер облаков
- наличие укрытий на случай плохой погоды

2. Судно проходит сложный участок в океане. Радист слушает прогноз погоды. Какие данные он должен сообщить штурману в первую очередь?

- о направлении и силе ветра
- о маршруте других судов
- о «большой волне»
- о «магнитной буре»
- о погоде в ближайшей гавани

3. В районе аэропорта, куда летит самолет, туман. Какую информацию от наземных служб должен понять пилот?

- о наличии других самолетов в аэропорту?
- о ближайшем аэропорте, который готов принять борт
- о том, что туман сгущается или рассеивается
- о взлетающем самолете

4. По радио рекламируют новое лекарство. Что должен учесть пациент, слушающий рекламу, а что – врач?

- цена лекарства
- назначение лекарства
- противопоказания к его применению
- побочные действия лекарства
- взаимодействие лекарства с другими препаратами

5. Идут переговоры, предшествующие заключению контракта о строительстве АЭС в другой стране. В делегацию этой страны включен эколог. Какой пункт договора для него наиболее важен:

- цена строительства АЭС
- мощность АЭС
- надежность защитных средств
- степень компетентности обслуживающего персонала

- место, где будет построена АЭС
- где будут перерабатываться отходы

Какие задания Вы дадите студентам после про слушания сообщений на названные темы в указанных ситуациях?

Ниже даны задания для обучения аудированию / чтению. Соотнесите их с умениями извлекать информацию из текстов по специальности.

1. Прочитайте / прослушайте сообщение и выберите из ряда предложенных заголовков / аннотаций / резюме наиболее точно соответствующие теме текста.

2. Прочитайте / прослушайте сообщение и сравните его с планом: отражает ли он порядок событий / рассуждений автора.

3. Прослушайте / прочитайте сообщение и определите, соответствуют ли содержанию текста данные иллюстрации; если да, то расположите их в определенной последовательности.

4. Прочитайте / прослушайте текст и заполните таблицу данными из него.

5. Прослушайте / прочитайте текст и выберите из приведенных формул / уравнений соответствующие его содержанию. В каком порядке их следует разместить?

6. Прослушайте / прочитайте текст и отметьте те вопросы, которые в нем не обсуждались.

7. Прослушайте / прочитайте текст и дорисуйте схему, чертеж, график, диаграмму.

8. Прослушайте / прочитайте текст и оцените аргументы автора. Согласны ли вы с ними?

9. Прочитайте заголовок текста и запишите вопросы, на которые вы ожидаете получить ответы в тексте.

10. Прослушайте / прочитайте текст диалога и решите, с кем из его участников вы согласны, а с кем нет.

11. Прослушайте сообщение и сравните точку зрения его автора с точкой зрения автора текста, который вы до этого прочитали.

12. Что нового вы узнали из текста, который прочитали / прослушали: существование новой проблемы, новое решение известной вам проблемы, новый способ решения задачи, новые условия для решения задачи.

13. Прочитайте вопросы, прослушайте / прочитайте текст и подберите подходящий ответ на каждый вопрос.

14. Будете ли вы использовать информацию, полученную из прочитанного / прослушанного текста в своей учебно-научной деятельности, а в дальнейшем – в профессиональной?

15. Сравните прочитанный / прослушанный текст с текстом, который вы сами нашли в Интернете. Который из них содержит больше интересной для вас информации?

Какие из этих заданий вы дадите перед восприятием текста, а какие после?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абрамова Е. В.* Влияние визуальных опор на понимание англоязычных интернет-сообщений на слух (неязыковой вуз) // Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. С. 9–18 (Вестн. Моск. гос. лингвистич. ун-та, вып. 3 (636). Серия Педагогические науки).
- Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
- Базанова Е. М.* Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий (магистратура, неязыковой вуз.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 24 с.
- Богданова Е. Г.* Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса: дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. 268 с.
- Вавилова М. Г.* Обучение пониманию текста при чтении на иностранном языке во взрослой аудитории: дис. ... канд. пед. наук. М., 1981. 380 с.
- Гусейнова И. А.* Принципы обучения профессиональному иноязычному общению в неязыковом вузе // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. С. 25–31 (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (645). Серия Педагогические науки).
- Девина Л. И.* Incoterms 2010. ICC Rules for the use of domestic and international trade terms: учеб. пособие для студентов I курса магистратуры МПФ. М. : ВАВТ Минэконом развития России, 2016. 88 с.
- Евдокимова М. Г.* Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2007. 49 с.
- Каменская О. Л.* Текст и коммуникация: пособие для студентов иностранных языков. М. : Высшая школа, 1990. 152 с.
- Колкер Я. М.* Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (англ. яз., яз. вуз): дис. ... канд. пед. наук. М., 1979. 240 с.
- Левашов А. С.* Обучение прогнозированию при чтении на иностранном языке (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 251 с.
- Марьясова Р. И.* Методика обучения студентов неязыкового вуза оперированию терминологической лексикой при чтении текстов по специальности

- (с применением обучающих программ): дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 416 с.
- Митрофанова О. Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. М. : Русский язык, 1976. 199 с.
- Мотина Е. И.* Язык и специальность: лингвистические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М. : Русский язык, 1983. 170 с.
- Нечаева О. А.* Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ : Бурятское книжн. изд-во, 1974. 260 с.
- Павлова И. П.* Как сделать аутентичный текст доступным для студентов // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. М. : МГЛУ, 2015. С. 152–167 (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (725). Сер. Педагогические науки).
- Полякова Т. Ю.* Методика обучения чтению на старшем этапе неязыкового вуза с учетом профессиональной ориентации студентов (англ. яз.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 23 с.
- Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 30 с.
- Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. 50 с.
- Салистра И. Д.* Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку. М. : Высшая школа, 1977. 166 с.
- Сыроватская К. С.* Формирование стратегий чтения иноязычных поликодовых текстов экономической направленности // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 88–94 (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 4 (775). Серия Образование и педагогические науки).
- Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М. : Высшая школа, 1987. 207 с.
- Яроцкая Л. В.* Экспериментальное исследование учебной ценности алгоритмов при обучении пассивной грамматике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 20 с.
- Carter R. McCarthy.* Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar in Use. Cambridge : CUP, 2006. 973 p.
- Rivers W. M.* Speaking in many tongues: Essays in foreign language teaching. 3rd ed. Cambridge : CUP. 1983. 258 p.
- West M.* Learning to Read in Foreign Language. Lnd. : Longmans, 1941. 100 p.

УДК 811 378

К. С. Сыроватская

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

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Результаты нашего исследования особенностей поликодовых текстов экономической направленности свидетельствуют о необходимости формирования специальных умений и стратегий для овладения профессионально ориентированным чтением на иностранном языке. В статье приводятся примеры упражнений, составленных для поэтапного формирования указанных стратегий чтения.

Ключевые слова: невербальные компоненты; поликодовый текст; стратегии чтения.

Syrovatskaya K. S.

Post-graduate student at FLT Department, Moscow State Linguistic University;
e-mail: niakse@rambler.ru

DEVELOPING STRATEGIES OF READING FOREIGN LANGUAGE MULTIMEDIA ECONOMICS TEXTS

Our research on special characteristics of multimedia texts on economics suggests that specific reading skills and strategies should be developed to enable students to understand foreign texts for special purposes. The article gives examples of exercises aimed at progressive development of those strategies.

Key words: non-verbal components; multimedia text; reading strategies.

Опыт преподавания иностранного языка (ИЯ) в неязыковом вузе показывает, что студенты уровня бакалавриата владеют определенными стратегиями чтения, в частности, стратегиями, зависящими от цели чтения (поисковое, изучающее и др.). Однако данные стратегии в большинстве случаев применяются ими интуитивно, т. е. студенты выбирают наиболее рациональный способ понимания читаемого, скорее неосознанно, полагаясь на имеющийся опыт.

Следует отметить, что в неязыковом вузе профессионально ориентированные тексты, помимо вербальной части, включают разнообразные невербальные компоненты (рисунки, графики, таблицы и т. п.). Сочетание вербального и невербального кодов в таких текстах позволяет назвать их поликодовыми (ПКТ).

Выявленные в ходе проведенных исследований особенности поликодовых текстов (усложненная структура, вербально-изобразительная когерентность и др.) свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования стратегий чтения ПКТ по специальности, которые могут быть применены в схожих ситуациях чтения.

Понимая под стратегиями чтения ПКТ совокупность действий, обеспечивающих контроль восприятия, вероятностное прогнозирование, использование аналитической обработки информации и ее оценки, мы полагаем, что обучение стратегиям чтения ПКТ может осуществляться через систему заданий, оптимизирующих познавательную деятельность учащегося.

Нами была разработана методика обучения профессионально ориентированному чтению, представленная в виде серии заданий, направленных на формирование стратегий чтения ПКТ экономической направленности. Учебный процесс протекает в определенной последовательности: от анализа особенностей ПКТ экономической направленности (типичных невербальных компонентов, жанрового разнообразия текстов и др.) к синтезу, т. е. интеграции смыслов, извлеченных из вербального и невербального компонентов ПКТ.

Процесс формирования стратегий чтения ПКТ экономической направленности состоит из двух этапов: подготовительного и основного, каждый из которых разработан в соответствии с необходимостью последовательного формирования умений чтения таких текстов.

Основная часть умений чтения ПКТ экономической направленности была выделена нами с учетом теоретических и практических исследований в области обучения чтению, проведенных С. К. Фоломкиной [Фоломкина 1987] и Н. Ф. Коряковцевой [Коряковцева 2010].

Вместе с тем мы принимали во внимание, что сущностной характеристикой поликодовых текстов является наличие невербальных компонентов. Понимание этих невербальных компонентов в рамках ПКТ экономической направленности, их структуры и функционально-семантических особенностей, стало объектом специального обучения [Ананьев 1996]. Поэтому помимо основных, мы выявили целый ряд специальных умений, необходимых для понимания семиотически осложненных текстов.

В соответствии с вышесказанным, в задачи первого, *подготовительного этапа* обучения входило формирование умений,

обеспечивающих декодирование наиболее частотных невербальных компонентов экономических текстов.

Это объясняется тем, что бакалавры экономических факультетов, в силу преимущественно гуманитарного склада ума часто неспособны правильно «прочсть» информацию, представленную в виде гистограммы, линейного графика, многокомпонентной таблицы и т. д. Поэтому прежде всего нами были выделены умения, обеспечивающие понимание невербальных компонентов ПКТ экономической направленности на уровне значения, т. е. вне вербального текста. Например, к таким умениям, формируемым на подготовительном этапе обучения чтению ПКТ, относятся:

1) умения устанавливать структурные и смысловые связи между элементами невербальных компонентов текста:

- интегрировать данные, отображенные на вертикальных и горизонтальных осях координат в линейном графике, отслеживать количественные изменения явления или процесса;
- понимать данные столбиковой диаграммы (гистограммы), сравнивающие один или несколько предметов / явлений по выделенному признаку / признакам;

2) умение определять главные и второстепенные данные, представленные в невербальном виде, например найти и выделить необходимые для анализа данные в блок-схеме, многокомпонентной таблице;

3) умение прогнозировать динамику количественных изменений, представленных в виде линейного графика, гистограммы, таблицы и др., т. е. предвидение элементов, которые следуют за уже воспринятыми.

Формирование перечисленных умений целесообразно начинать с упражнений, обеспечивающих автоматизацию узнавания и понимания наиболее частотных невербальных элементов ПКТ по экономике. Декодирование невербального компонента ПКТ сопряжено с выявлением смысловых отношений между его элементами. Как и в перцептивной обработке вербального текста, студент должен уметь анализировать структурные элементы невербальных компонентов ПКТ и синтезировать извлеченные части смысла.

Предлагаем следующую последовательность обучения пониманию линейных графиков. Их перцептивную обработку необходимо начинать с анализа заголовка графика, названий вертикальной

и горизонтальной осей, а также фиксации в памяти единиц измерения по осям (дат, процентов, денежных единиц с указанием валюты, меры длины / веса и др.). Линии графика также имеют обозначения: названия линий могут быть как внутри графика, так и за его пределами (рядом с графиком). Лексемы, аббревиатуры или буквенные обозначения линий графика дублируются в вербальном тексте и могут служить маркерами структурной соотнесенности невербальной и вербальной частей текста.

Для формирования умения интегрировать данные, отображенные на вертикальных и горизонтальных осях координат в линейном графике, отслеживать количественные изменения, мы предлагаем использовать следующие упражнения, направленные на выявление, анализ и семантизацию отдельных и общих тенденций изменений:

Рассматривая график, отображающий долю розничных продаж испанских марок «Mercadona», «El Corte Igles», «Carrefour» ответьте на следующие вопросы:

What company shows a steady growth and what retail market share does it have in 2015?

What company had the largest and the smallest retail market share in 2006?

Невербальные компоненты поликодовых текстов по экономике чаще всего не являются самодостаточными: чтобы их понять, читатель должен найти пояснения в вербальном тексте. Таким образом, фактическая информация, извлеченная из невербальных элементов, ее дальнейшее осмысление невозможно без установления структурных и семантических связей вербальной и невербальной частей ПКТ.

Поэтому оказалось необходимым выделить *специфические умения*, сформированность которых позволяет студентам не только извлекать, но и синтезировать смыслы вербального и невербального компонентов поликодового текста. Владение такими умениями чтения свидетельствует о способности студентов осознанно выстраивать свои действия в последовательности, оптимальной для понимания ПКТ, т. е. применять специальные стратегии чтения. Формирование таких умений определило задачи *основного этапа обучения* в рамках разработанной методики.

По нашему мнению, в начале основного этапа целесообразно обратиться к формированию умений, связанных с пониманием различных жанров ПКТ экономической направленности.

В качестве материалов для чтения были отобраны ПКТ следующих жанров: аналитический комментарий, производственная инструкция, общеисследовательская статья и научная статья.

Умения ориентироваться в структуре основных жанров ПКТ по экономике и выявлять наиболее постоянные структурно-смысловые связи невербального компонента и вербального текста позволят учащемуся, в частности, быстро определить круг вопросов, затрагиваемых в том или ином источнике, и найти нужную информацию (просмотровое и поисковое чтение).

Приведем пример задания, предлагающего студенту найти в тексте данные, которые с наибольшей вероятностью включены в определенную часть ПКТ: введение, основная часть, заключение.

1. Найдите в тексте научной статьи, где говорится о результатах проведенных автором исследований. Проанализируйте форму представления результатов: в виде текста и / или невербального компонента (таблицы, диаграммы и др.)

Читая текст, в том числе и ПКТ, студенту необходимо понимать отдельные факты, смысловые связи между ними, в том числе и иерархические, видеть их как смысловое целое. Согласно С. К. Фоломкиной, «умение разграничивать и выбирать для анализа отдельные факты является важнейшим для адекватного извлечения информации» [Фоломкина 1987, с. 157]. В зависимости от цели чтения студенту необходимо выделить и проанализировать все факты, изложенные в тексте (т. е. осуществить изучающее чтение), или найти и проанализировать отдельные доводы автора в пользу или в противовес сформулированного тезиса (осуществляя поисковое чтение). Особенностью поликодовых текстов экономической направленности является то, что искомые факты могут быть представлены и в невербальном виде: в таблице, графике, диаграмме и т. д.

Следовательно, в качестве материала для чтения в последующей группе упражнений сначала должен использоваться смысловой блок ПКТ, небольшой объем которого адаптирует студентов к такого рода упражнениям, а затем и цельные ПКТ разных жанров. Студенты учатся анализировать и синтезировать факты, представленные как в вербально, так и невербально, выделять среди них главные и второстепенные. Примеры упражнений:

1. В предложенном отрывке (тексте) найдите и подчеркните факты, подтверждающие / опровергающие следующие утверждения:

- a)
- b)
- c)

Утверждения даются в виде парафраз формулировок фактов в тексте. Некоторые факты содержатся в невербальных компонентах отрывка / текста.

2. Выберите из предложенных ниже вариантов факты, которые стали следствием события, изложенного в тексте:

- a)
- b)
- c)

В предложенных вариантах даются факты, имеющие причинно-следственные связи, причем часть фактов представлена в виде вербальных формулировок, а часть – в виде числовых показателей невербального компонента текста.

В завершении основного этапа обучения стратегиям чтения ПКТ по специальности необходимо, на наш взгляд, обратиться к формированию умений, обеспечивающих прогнозирование содержания текста экономической направленности.

Место прогностических умений в представленной очередности объясняется также и тем, что студенту приходится иметь дело с текстами на иностранном языке (с преодолением трудностей языкового прогнозирования), включающими разные семиотические коды в рамках различных жанров (преодоление трудностей смыслового прогнозирования).

Прогностические умения в чтении основываются на прошлом опыте студента: языковом и учебном. Следовательно, такой опыт должен быть сформирован, в нашем случае благодаря многократному обращению к различным жанрам ПКТ экономической направленности.

Умения, связанные с прогнозированием содержания ПКТ текста на смысловом уровне, являются логическим продолжением умений анализировать фактическую информацию, представленную в вербальном и невербальном виде. Прогностические умения уже могут быть частично или полностью сформированы у студентов в чтении на родном языке. Задача разработанных нами упражнений состоит в том,

чтобы адаптировать и развить данную способность студентов в чтении поликодовых текстов по специальности на иностранном языке.

Знание основных, наиболее типичных структурно-функциональных связей невербальных компонентов и вербального текста определенного жанра позволит студенту научиться прогнозировать содержание поликодового текста. Для формирования данного умения может быть использовано, например, следующее задание:

Не читая текста, проанализируйте характер невербальных компонентов (таблиц, графиков, диаграмм и др.) и их положение в тексте. Составьте краткий перечень фактов и событий, которые вероятнее всего упоминаются в тексте.

Таким образом, по нашему мнению, поэтапное формирование стратегий чтения целесообразно начинать с подготовительной стадии (формирование умений, необходимых для понимания изолированных невербальных компонентов ПКТ), затем продолжать формировать умения, связанные с пониманием ПКТ экономической направленности с учетом их жанровой принадлежности и заканчивать прогностическими умениями.

Вышеперечисленные умения и формируемые на их основе стратегии чтения, на наш взгляд, дадут возможность оптимизировать понимание студентом профессионально ориентированного поликодового текста, в частности, позволят сконцентрироваться как на его вербальной части, так и на его невербальных компонентах. Выполнение комплекса упражнений поможет студенту неязыкового вуза осознать и усвоить возможную последовательность действий для наиболее эффективного чтения ПКТ по специальности. Таким образом, студент осваивает и осознает применяемые стратегии чтения ПКТ, что свидетельствует о становлении зрелого читателя, владеющего разными стратегиями чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания / под ред. А. А. Бодалева. М. : Институт практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 384 с.
- Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингвист. фак-тов. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2010. 192 с.
- Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. М. : Высшая школа, 1987. 207 с.

УДК 371

И. С. Идилова

кандидат педагогических наук; доцент Департамента иностранных языков Московского физико-технического института (государственного университета);
e-mail: idirene@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МАГИСТРАНТОВ УМЕНИЙ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена проблемам обучения магистрантов технических специальностей речевой деятельности. Рассматриваются трудности порождения иноязычной речи у студентов и возможные способы их преодоления; выделяются формы коммуникативного взаимодействия и ключевые умения устной коммуникации; описывается умение структурирования высказывания как одно из важнейших умений в обучении студентов академическому английскому языку; подчеркивается роль и возможности использования структурных опор при формировании умений устной речи на примере преподавания английского языка в магистратуре МФТИ.

Ключевые слова: интеллектуальный вызов; умения устного общения; магистранты; трудности порождения речевого высказывания; продуктивные умения; устная речь; сферы коммуникации; формы коммуникативной деятельности; структурирование; структурная опора; дебат.

Idilova I. S.

PhD (Ed); Associate Professor, Department of Foreign Languages; Moscow Institute of Physics and Technology (State University)
e-mail: idirene@yandex.ru

DEVELOPING MASTERS' ENGLISH LANGUAGE SPEAKING SKILLS IN NON-LINGUISTICS UNIVERSITY

The article deals with the issues of teaching English language oral communication to master students of technical universities. It focuses on difficulties in oral speech production and ways of overcoming them; on forms of communicative interaction and key oral communication skills of master students; on the skill of speech structuring as one of the essential skills in Academic English. The article deals with ways of using structural scaffolding for developing oral communication skills with reference to teaching English in MIPT.

Key words: intellectual challenge; oral communication skills; master students; difficulties of oral speech production; productive skills; oral speech; domains of communication; forms of communicative activity; structuring; structural scaffolding; debate.

Вопросы организации обучения иностранному языку студентов технических вузов привлекают сегодня всеобщее внимание, поскольку язык, не являясь их основной специальностью, всё больше и больше становится необходимым инструментом профессиональной и личностной самореализации. В условиях быстро меняющейся действительности требования к уровню владения языком как студентами, так и преподавателями возрастают. Возникает необходимость уточнять цели и задачи обучения и искать более эффективные способы их решения.

Поступая в магистратуру, студент уже имеет определенный уровень и опыт изучения иностранного языка. Обеспечивая гибкость индивидуальной траектории обучения, многие вузы предоставляют магистрантам возможность дальнейшего формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции с возможностью специализации либо «углубления» в один из аспектов – чтение, письмо, аудирование и / или говорение в зависимости от индивидуальных целей и предпочтений. В Московском физико-техническом институте (государственном университете) (МФТИ), магистрант может выбрать изучение семестровых (один семестр по 4 часа / нед.) или годовых модульных спецкурсов (два семестра по два часа / нед.), таких как: «Академическое общение: аудирование и говорение» (B1+ / B2), «Устное общение в академических целях» (B2+ / C1), «Академический стиль: чтение и письмо» (B2), «Теория и практика перевода» (B1+). Кроме того, студенты могут изучать второй иностранный язык (немецкий, французский, испанский, японский). Перечисленные курсы пользуются спросом у сегодняшних магистрантов, поскольку они позволяют им подготовиться к продуктивной профессиональной коммуникации в современном многоязычном, многополярном мире.

Как показывает опыт, многие студенты, поступая на первый курс магистратуры, считают необходимым направить свои основные усилия в области изучения иностранного языка на совершенствование умений устного общения, выбирая соответствующую программу.

Целью обучения в рамках такой программы является формирование иноязычной межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на пороговых уровнях B1+ или B2 и продвинутом уровне B2+ или C1 (по Общеввропейской шкале уровней владения иностранными языками) в области устного общения,

т. е. готовности к точному пониманию смысла дискурса и к эффективной формулировке собственной устной иноязычной речи в ситуациях формального академического общения, таких как лекция, семинар, обсуждение кейсов, презентация результатов исследования, конференция, диспут и др. Магистранты готовятся использовать иностранный язык для продолжения обучения, возможно, выбрав англоязычные программы, а также для научных исследований или профессиональной деятельности.

Кроме того, наряду с иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией в рамках изучения иностранного языка у магистрантов формируются когнитивные умения, умения критического мышления, память, воображение и т. д., другими словами помимо практической цели обучения иноязычному общению особую значимость приобретает цель развивающая.

Формулируя задачи обучения иностранному языку в магистратуре, руководствуемся видами профессиональной и академической деятельности, в которой участвуют либо будут участвовать в ближайшем будущем студенты. Такой подход позволяет определить набор навыков, умений, компетенций, которые необходимо формировать у студентов.

Поскольку многие магистранты планируют продолжение обучения в аспирантуре российского или зарубежного вуза, занимаются научно-исследовательской деятельностью и / или используют английский язык в профессиональном общении, они должны быть готовы к таким формам коммуникативного взаимодействия, как:

- диспут;
- презентация результатов исследования;
- восприятие и суммирование содержания лекции;
- участие в семинаре;
- обсуждение проблемной ситуации с принятием и обоснованием смыслового решения в парах или малых группах.

Перечисленные формы коммуникативной деятельности – объект нашего внимания в программах магистратуры «Устное общение в академических целях» и «Академическое общение: аудирование и говорение». Эти формы определяют набор умений устной коммуникации, необходимых магистрантам для решения коммуникативных задач в ситуациях формального научно-академического общения.

Для проведения диспута на иностранном языке у магистрантов должны быть сформированы умения¹:

- суммировать проблему;
- сформулировать точку зрения;
- сформулировать аргументы / контраргументы;
- расположить аргументы в порядке значимости;
- подкрепить аргументы объяснением и примерами;
- отделить факты от мнений;
- выразить согласие / несогласие;
- структурировать высказывание;
- суммировать сказанное;
- сделать вывод.

Презентация результатов исследования требует умений:

- суммировать проблему;
- суммировать результаты исследования;
- объяснить ход рассуждений;
- создать у собеседника точное представление о каком-либо предмете или явлении, объясняя ранее неизвестное понятие;
- дать дефиницию;
- описать понятие;
- исследовать факты и связи;
- объяснить причины и следствия;
- сделать вывод;
- структурировать высказывание.

Для восприятия и записи содержания лекции необходимо уметь:

- выделить основные мысли;
- отделить факты от мнений;
- отделить существенную информацию от несущественной;
- использовать сокращения;
- структурировать записи.

Для участия в семинаре студенты должны быть способны:

- выделить основные мысли;
- отделить факты от мнений;
- суммировать проблему;
- сформулировать точку зрения;
- сформулировать аргументы / контраргументы;

¹ Речь идет только о «ядерных умениях» (термин Я. М. Колкера) [Колкер, Устинова 2001].

- объяснить;
- привести примеры;
- суммировать сказанное;
- сделать вывод;
- структурировать высказывание.

Обсуждение проблемной ситуации с принятием и обоснованием смыслового решения в парах или небольших группах требует умений:

- суммировать проблему;
- выделить релевантную информацию в соответствии с заданным коммуникативным намерением;
- перефразировать мысль;
- исследовать факты и связи;
- объяснить причины и следствия;
- сформулировать точку зрения;
- сформулировать аргументы/контраргументы;
- привести примеры;
- суммировать сказанное;
- сделать вывод;
- структурировать высказывание¹.

Предложенный перечень умений может несколько варьироваться в зависимости от особенностей коммуникативной ситуации, т. е. от того, где происходит общение, когда, кто в нем участвует, какова тема / проблема обсуждения, каковы коммуникативная задача и индивидуальные особенности коммуникантов.

Из приведенного перечня умений видно, что некоторые из них являются общими для различных видов иноязычной коммуникативной деятельности, например умения суммировать и структурировать высказывание. Очевидно, что они должны формироваться в первую очередь и служить основой для других умений. В то же время, некоторые из вышеназванных умений являются сложными и могут быть разделены на более простые составляющие, требующие отдельного формирования. Этот «принцип матрешки» можно использовать и для того, чтобы понять, на какие языковые навыки опираются интересующие нас умения. Такой анализ структуры сложных умений, в свою

¹ Под умением структурирования высказывания мы понимаем способность организовать мысли и смысловые части дискурса в логическом порядке так, чтобы высказывание было завершенным, последовательным, связным.

очередь, нужен, чтобы обеспечить градацию трудностей, логичность и последовательность заданий на занятиях, а также системность и преемственность целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения.

В процессе формирования умений устной речи преподаватель помогает студентам преодолеть три блока трудностей: трудности, связанные с содержанием (что сказать?); трудности, связанные с формой высказывания (как сказать?); трудности психологического, мотивационного характера (зачем говорить?).

Помогая снять трудности содержательного характера, преподаватель предъявляет студентам информационный материал для обсуждения в виде устного (аудио-, видео-) или письменного текста; организует такие виды деятельности, как «мозговой штурм»; предлагает студентам различные смысловые опоры в виде картинок, схем, плана высказывания, ключевых слов и др.

Для того чтобы помочь студентам преодолеть трудности, связанные с формой речевого высказывания, преподавателю необходимо: методически грамотно выстраивать последовательность задач в учебном курсе, а также отчетливо представлять, формирование каких навыков, умений, компетенций является целью каждого отдельного занятия. Такая иерархия целей и задач важна, поскольку позволяет обеспечить градацию трудностей при формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Наконец, нежелание отдельных студентов участвовать в активном речевом общении на занятии или их стремление ограничиться минимальными высказываниями преодолевается прежде всего путем повышения мотивации обучающихся к этому виду деятельности.

Как упоминалось выше, постоянная вовлеченность студентов в речемыслительную деятельность, вызов, необходимость поиска решения проблем в коммуникативной деятельности, развитие критического мышления и интерактивное взаимодействие на всех этапах учебного занятия являются неперенными условиями эффективного формирования речевой компетенции студентов технических специальностей. Только в этом случае включается внутренняя мотивация обучающихся, и процесс научения («присвоения знаний») становится успешным [Puchta].

Например, презентация нового грамматического времени может проходить индуктивным способом: прочитав или прослушав два

контекста, один из которых содержит новое грамматическое явление, а второй – хорошо известное, студенты сравнивают их, работая в парах, отвечают на вопросы, предложенные преподавателем, сравнивают ответы с друг другом и таким образом через общение приходят к пониманию сути нового грамматического явления.

Рассмотрим пример последовательности заданий на занятии по иностранному языку, направленном на формирование продуктивных умений устной речи.

Как известно, процесс формирования продуктивных умений устного общения неразрывно связан с умениями восприятия информации и способностью ее запомнить и воспроизвести. Поэтому мы можем представить его в виде трех последовательных взаимосвязанных и пересекающихся этапов.

Таблица

Формирование продуктивных умений устного общения

Этапы	Виды учебных действий
<i>1 этап:</i> актуализация рецептивных умений устного общения + «информационная поддержка»	• просмотр/прослушивание/чтение с целью понять основное содержание текста • просмотр/прослушивание/чтение с целью понять детали в содержании текста
<i>2 этап:</i> активизация репродуктивных умений	• суммирование основного содержания • отбор и воспроизведение релевантных деталей в соответствии с заданной коммуникативной задачей • озвучивание прослушанного видео
<i>3 этап:</i> совершенствование продуктивных умений	• обсуждение проблемных вопросов: выражение собственного мнения и его аргументация • ранжирование качеств/причин/факторов/критериев и обоснование решения • обсуждение кейсов с принятием и обоснованием смыслового решения

Как следует из таблицы, на первом этапе формирования продуктивных умений устного общения происходит актуализация рецептивных умений устного общения в сочетании с «информационной поддержкой» обучающихся с использованием аудио-, видео- и/или текстового материала. Студенты просматривают видео, прослушивают

аудиоматериал или читают текст с целью понять основное содержание текста. Повторное предъявление текста обычно направлено на понимание студентами деталей просмотренного, прослушанного или прочитанного.

На *втором этапе* формирования умений устного общения активизируются репродуктивные умения, например студентам может быть предложено суммировать основное содержание просмотренного, прослушанного или прочитанного; отобрать и воспроизвести релевантные детали в соответствии с заданной коммуникативной задачей; озвучить просмотренное видео и др.

Третий этап включает совершенствование продуктивных умений, «перемещение» в сферу личного опыта, знаний, эмоциональной сферы магистрантов. Ряд возможных заданий на этом этапе включает обсуждение проблемных вопросов с выражением собственного мнения и его аргументацией, ранжирование качеств / причин / факторов / критериев и обоснование решения, обсуждение кейсов с принятием и обоснованием смыслового решения и др.

В современной методической литературе всё чаще встречается мысль о том, что эффективность занятия по иностранному языку зависит в большей мере не от используемого материала, а, скорее, от того, что происходит в аудитории, как организовано общение, взаимодействие между студентами в группе, а также студентами и преподавателем и какова атмосфера на занятии.

Кроме того, важным представляется сознательный подход студентов к изучению языка. Такая сознательность студентов предполагает не только понимание ими учебного материала и возможностей его употребления в общении, но и осознание целей занятий, заданий. Преподаватель, сообщая студентам предполагаемый ход и результат занятия в коммуникативных терминах, становится на позицию сотрудничества с обучающимися; он – организатор, помощник, разделяющий с ними ответственность за конечный результат их совместной деятельности. Процесс формирования умений общения становится понятным для студентов и не менее интересным, чем результат [Колкер, Устинова 2001].

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что научить общению можно только через само общение, т. е. оно является как целью, так и средством обучения. Для того чтобы обеспечить студентам практику речевой деятельности, на занятиях создаются собственно коммуникативные и псевдокоммуникативные, т. е. моделирующие реальное

общение ситуации. На этапе речевой практики магистранты участвуют в пресс-конференциях, ролевых играх, диспутах, в обсуждениях проблемных ситуаций и пр.

Моделирование псевдокоммуникативных ситуаций хорошо работает, в том числе и на этапе тренировки, когда вырабатывается навык владения языковым материалом. Обучающийся в таком случае привыкает к использованию языкового материала в подходящем контексте, понимает его практическую значимость вместо того, чтобы «раскрывать скобки» и «вставлять пропущенные слова». Например, тренировочное задание на отработку языкового навыка приобретет коммуникативную окраску, если вместо инструкции «Составьте предложения с глаголами *should / would* и перфектным инфинитивом» студентов попросить «послушать, что произошло недавно и высказать критику, упомянув, что было сделано не так»:

I didn't help my son yesterday. He got a bad mark in English.

You should have helped him. He wouldn't have got a bad mark.

Интерактивное взаимодействие студентов на занятии приобретает форму парной, групповой работы, причем состав интерактивных групп меняется, так чтобы студенты имели возможность общения с разными собеседниками. Для стимулирования и направления коммуникативных усилий обучающихся в интерактивных видах деятельности, а также для профилактики ошибок преподаватель может использовать различные виды коммуникативных опор: логических, языковых (грамматических, словарных, стилистических), смысловых, структурных.

Исходя из нашего опыта, формирование умения структурирования высказывания при реализации заданного коммуникативного намерения играет огромную роль в обучении говорению магистрантов. Этому умению уделяем особое внимание в магистратуре, поскольку правильная организация мыслей и речи очень важна для общения в ситуации научного или профессионального общения. В этом магистрантам помогают структурные опоры¹, которые мы часто используем на занятиях.

¹ Структурной опорой мы называем план высказывания, который показывает студентам, как может развиваться мысль и как можно выстраивать свою речь в предложенной коммуникативной ситуации для достижения цели общения.

Например, при изучении темы «Производство» [Lansford 2014] студенты I курса магистратуры работают над умением объяснять суть сложного многоступенчатого процесса. В этом им помогает структурная опора для объяснительного монологического высказывания:

1. Вступление. Что вы собираетесь объяснять и почему?
2. Основная часть.
Дайте общую характеристику процесса. Скажите, какова его цель, функции, роль и т. д.
Разделите процесс на ступени и объясните, что происходит на каждой из них.
Скажите, как ступени процесса соотносятся друг с другом и являются ли они взаимозаменяемыми.
3. Заключение. Суммируйте основные положения вашего объяснения. Сделайте вывод.

Однако следует признать, что без некоммуникативных заданий трудно обойтись на самом первом этапе формирования языковых навыков [Колкер, Устинова 2009; Колкер, Устинова 2001], также как нельзя отрицать их роль в самостоятельной работе студентов дома, в организации которой неocenимую роль играют платформы онлайн-обучения.

Обучение в техническом вузе сегодня трудно представить без интеграции аудиторного и онлайн-обучения. Согласно программам профессионального образования, аудиторные занятия составляют примерно 50% времени, отводимого студентам на освоение дисциплины. Другую часть времени студент занимает самостоятельно, выполняя домашние и дополнительные задания с использованием таких образовательных ресурсов, как платформы: МайИнглишЛэб (MyEnglishLab) издательства Пирсон (Pearson); система управления обучением издательства Кэмбридж (Cambridge LMS); платформа Мудл (Moodle) и др. Такая интеграция онлайн-обучения в наши учебные программы, безусловно, помогает интенсифицировать учебный процесс и делает его еще более приятным и интересным для многих студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Колкер Я. М., Устинова Е. С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. М. : Научная книга, 2009. 352 с.

- Колкер Я. М., Устинова Е. С.* Практическая методика обучения иностранному языку. М. : Академия, 2001. 264 с.
- Lansford L.* Unlock 4. Listening and Speaking Skills. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 223 p.
- Scriven M., Paul R. W.* Critical Thinking // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. National Council for Excellence in Critical Thinking. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Puchta H.* Bored students? Tap into the brain's own reward system! URL: http://www.herbertpuchta.com/wp-content/files_mf/1342188999Rewardhandout13July.pdf/

УДК 81-13

Т. Ю. Полякова

доктор педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой иностранных языков Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ); e-mail – kafedra101@mail.ru

ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена проблеме отбора и организации иноязычной терминологии в учебном двуязычном терминологическом словаре-минимуме. Сформулированы основные положения лексикографической концепции словаря, которая позволила определить его цель, адресата, макроструктуру, словарную статью, количество терминологических единиц и метод их отбора.

Лексикографическая концепция была реализована при составлении двуязычных выпусков серии «Учебные терминологические словари», которые были изданы в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) в рамках Программы стратегического развития вуза (2012–2016).

Ключевые слова: терминология; учебный двуязычный терминологический словарь-минимум; овладение английским языком; магистры и аспиранты инженерных вузов.

Polyakova T. Y.

Advanced Doctor (Pedagogy), Associate Professor; Head of the Foreign Languages Department of Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI); e-mail: kafedra101@mail.ru

SELECTION AND ORGANIZATION OF SPECIFIC FOREIGN LANGUAGE TERMINOLOGY FOR ENGINEERING UNIVERSITY GRADUATE STUDENTS

The article is devoted to the problem of selecting and organizing foreign language terminology in a learners' two language terminology glossary. It describes the basic statements of the glossary lexicographical concept allowing determination of its aim, target audience, macrostructure, dictionary entry, the number of terms and the method of their selection.

The lexicographical concept was used for compiling two language glossaries as issues of the series "Learners' Terminology Glossaries" that were published in Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) as part of the University Strategic Development Program (2012–2016).

Key words: terminology; learners' two-language terminology glossary; English learning; engineering university graduate students.

Развитие международных связей в области экономики, науки и образования, а также академической и профессиональной мобильности специалистов расширяет возможности иноязычного общения выпускников магистратуры и аспирантуры российских инженерных вузов в сфере профессиональной деятельности. Потребность как в устном, так и письменном профессиональном общении на иностранном языке (ИЯ), в первую очередь английском, определяет необходимость владения магистрантами и аспирантами специальной терминологией.

Отбор лексических единиц, предназначенных для овладения обучающимися разных уровней подготовки, всегда являлся одной из ключевых задач методики преподавания иностранного языка. Накоплен значительный опыт отбора общеупотребительной и общенаучной лексики на научной основе, в частности с учетом принципа частотности ее употребления в том или ином виде речевой деятельности.

Специальная терминология представлена, прежде всего, в отраслевых словарях, которые в силу своего относительно большого объема и расположения терминов в алфавитном порядке не могут быть использованы для самостоятельной работы магистрантов и аспирантов по овладению базовой терминологией. Необходимый отбор терминов и составление терминологических списков по конкретным специальностям на старших курсах обучения, как правило, осуществляется преподавателями иностранных языков на базе имеющихся в их распоряжении письменных научно-технических текстов с опорой на собственную интуицию. В результате предлагаемые для изучения терминологические словники для конкретной области знаний не всегда учитывают структуру ее логического построения и не отражают в полной мере ее основные разделы и связи между ними.

Таким образом, до настоящего времени существенной проблемой остается определение необходимого количества терминов, предназначенных для овладения магистрантами и аспирантами инженерных вузов, составление их перечня, а также создание методического аппарата, направленного на их усвоение.

Для решения этой проблемы было предпринято исследование, которое проводилось в рамках Программы стратегического развития Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) в период с 2012–2016 гг. Его целью являлось составление и издание серии учебных двуязычных терминологических

словарей-минимумов для магистрантов и аспирантов по приоритетным направлениям развития вуза, а также для слушателей дополнительной профессиональной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (ППК).

Словари-минимумы предназначены для организации самостоятельной работы обучающихся по овладению специальной терминологией, для использования в учебном процессе при изучении иностранного языка, а также для учебно-методической работы преподавателей иностранного языка по составлению учебных материалов и совершенствованию рабочих программ, применяемых на втором и третьем уровнях высшего профессионального образования.

Для достижения поставленной цели было необходимо определить исходные теоретические положения, разработать лексикографическую концепцию учебного терминологического словаря-минимума, определить число включаемых терминов и способ их отбора, разработать проспект типового словаря-минимума, составить и издать словари-минимумы: «Автомобильные дороги», «Автомобильные дорожки», «Транспортные тоннели», «Автомобильный сервис».

Для решения первой и второй задач исследования был предпринят анализ классической и современной лексикографической и методической литературы. Создание учебного двуязычного терминологического словаря-минимума связано одновременно с положениями специальной, терминологической и учебной лексикографий [Лингвистический энциклопедический словарь 1990].

Специальная лексикография занимается созданием словарей в той или иной профессиональной области знаний. Целью терминологической лексикографии, или терминографии, является описание определенной области знаний [Sager 1984]. При этом нередко не проводится четких разграничений между специальной лексикографией и терминографией [Bowker 2003]. Терминологические словари, являющиеся целью специальной и терминологической лексикографии, представляют собой особый тип словаря, для которого свойственны некоторые отличительные признаки: они описывают систему терминов и всегда профессионально ориентированы.

Учебные словари относятся к учебной лексикографии, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты педагогически ориентированного описания языковых единиц в словарях и других изданиях словарного типа, предпринимаемого в учебных

целях [Азимов 1999]. Учебная лексикография по сравнению с академической обладает ярко выраженной обучающей направленностью. Исходя из этого, учебный словарь как лексикографическое произведение может быть любого жанра и объема, так как его основным предназначением является оказание помощи в изучении языка. Отличительной чертой учебных терминологических словарей этого типа является избирательность, которая предусматривает целенаправленный отбор отраслевых терминов.

В качестве основной лексической единицы терминологического словаря, включая учебный, выступает термин. Под термином принято понимать слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности [Лингвистический энциклопедический словарь 1990]. Термин может входить в общую лексическую систему языка, но только через конкретную терминологическую систему. К особенностям термина относятся его системность, однозначность, наличие дефиниции, тенденция к моносемичности, отсутствие экспрессии, стилистическая нейтральность. В терминологическом словаре возможно и желательно включение определений терминов, так как они фиксируют наиболее существенные признаки.

В методике преподавания иностранных языков под минимумом понимается набор языковых и речевых средств, обязательных для усвоения и обеспечивающих определенный уровень владения языком в заданных учебной программой параметрах [Лингвистический энциклопедический словарь 1990]. Лексический минимум – это лексические единицы, которые должны быть усвоены обучающимися за определенный промежуток учебного времени [Лингвистический энциклопедический словарь 1990]. На этом основании терминологический минимум можно определить как совокупность терминов конкретной области знания на ИЯ, предназначенную для усвоения обучающимися в определенный промежуток учебного времени.

Отбор терминов, предназначенных для усвоения магистрантами и аспирантами, требует определения количественного минимума, принципов отбора терминологических единиц и поиска формы их представления в словаре.

Что касается количества терминов, входящих в минимум, в соответствии с исследованием С. Ю. Поздняковой [Позднякова 2005], для студентов бакалавриата рекомендуется словарь-минимум узкоспециальных терминов, содержащий приблизительно 160 лексических

единиц. Объем терминологического словаря-минимума для магистрантов и аспирантов был увеличен более чем вдвое и составил около 400 терминов. В дальнейшем он может быть расширен за счет узкоспециальной лексики, связанной с проблематикой магистерских и кандидатских диссертационных исследований.

Что касается отбора терминов, то в методике преподавания иностранных языков известно четыре подхода к отбору лексического материала: эмпирический, статистический, методический и лингвистический [Азимов 1999]. При эмпирическом подходе отбор осуществляется на основе опыта преподавателя. Статистический подход предусматривает учет количественных характеристик лексических единиц, главным из которых является частотность их употребления. При методическом подходе доминирует ориентация отбора на цели обучения. В основе лингвистического подхода лежит сочетаемость лексических единиц, их словообразовательная ценность, стилистическая неограниченность и т. д.

При отборе терминологического минимума наиболее перспективным представляется методический подход [4]. Недостатком эмпирического отбора лексического материала при решении данной задачи, несмотря на его экономичность с точки зрения временных затрат, является субъективность. В результате его применения в разных вузах могут быть получены разные результаты. Статистический подход имеет большое значение при отборе общеупотребительной и общенаучной лексики, так как общеизвестно, что первая тысяча слов в частотном списке обеспечивает понимание более 70 % содержания текста средней сложности. В то же время на состав терминологического минимума на основе частотности употребления терминов решающее влияние оказывает выборка анализируемых текстов, а обоснование ее репрезентативности всё еще представляет серьезную проблему для исследователей. Кроме того, стремительное развитие техники и технологии, отражающееся в письменных источниках информации, приводит к постоянной динамике наиболее частотных терминов. Лингвистический подход также не представляется актуальным, так как к этому этапу обучающиеся уже владеют навыками сочетаемости слов и словообразовательными моделями, и данные свойства (столь важные при отборе общеупотребительной лексики) не имеют решающего значения при отборе терминов [Полякова 2012].

Как отмечалось выше, в качестве определяющей доминанты методического подхода рассматриваются цели конкретного этапа

обучения, задачи составления того или иного терминологического словаря-минимума, а также условия обучения. Исходя из главной цели учебного двуязычного терминологического словаря-минимума, заключающейся, в широком смысле, в оказании помощи обучающимся в процессе освоения специальной терминологии конкретной предметной области знаний, в качестве ведущего принципа отбора лексических единиц может рассматриваться тематический принцип.

Тематическая организация терминов позволяет включать слова и словосочетания, которые составляют ядро терминологической системы конкретной сферы деятельности, отражают структуру ее логического построения и классификацию ее разделов, и при этом служат базой для формирования в дальнейшем более полного словарного запаса. Тематический принцип отбора можно рассматривать как дальнейшее развитие принципа ситуативно-тематической организации учебного материала, который отражает специфику функционирования учебного материала в ситуациях и темах, что облегчает и ускоряет процесс формирования требуемых речевых навыков и умений.

Определение исходных теоретических положений, количественных показателей совокупности терминов и метода их отбора дали возможность осуществить разработку лексикографической концепции учебного двуязычного терминологического словаря-минимума, составление и издание англо-русских и русско-английских словарей-минимумов по приоритетным направлениям вуза.

Лексикографическая концепция учебного двуязычного терминологического словаря-минимума серии предполагает определение цели, адресата, макроструктуры словаря, описание состава словарной статьи, т. е. микроструктуры словаря: характеристику значения терминологической единицы, графическое изображение, отсылки, описание элементов словарной статьи, описание помет, сокращений и условных обозначений, указание источников, описание приложений.

На основе исходных положений было сформулировано определение учебного двуязычного терминологического словаря-минимума и его главная цель. Составление учебного двуязычного терминологического словаря-минимума по специальности обусловлено необходимостью конкретизации содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе посредством строгого отбора языкового материала и его рациональной организации. Терминологический словарь-минимум представляет собой качественно ограниченную, определенным образом отобранную

и организованную совокупность учебных терминологических единиц, отвечающих целям и задачам профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Терминологический словарь-минимум включает лексические единицы, которые составляют ядро терминологической системы конкретной сферы деятельности, отражают структуру ее логического построения и классификацию ее разделов, а также создают потенциальный лексический запас, основанный на способности самостоятельной семантизации незнакомых терминов на базе известных основ и словообразовательных моделей. Главная цель словаря – оказание помощи в усвоении системообразующих терминов конкретной области знаний, которые могут служить базой для формирования более полного словарного запаса при дальнейшей профессиональной работе специалиста.

Представление об адресате учебного словаря имеет гораздо большее значение, чем для словарей другого назначения. Это объясняется тем, что учебный словарь направлен на формирование языковой компетенции обучающихся и должен учитывать их познавательные потребности в целом и иноязычные коммуникативные потребности, в частности, принимать во внимание уровень их мотивации и другие факторы. В качестве адресата словарей-минимумов выступают магистранты, аспиранты и слушатели дополнительной профессиональной программы «ППК» инженерных вузов. Опыт показывает, что они достаточно мотивированы, готовы к самостоятельной работе и обладают специальными знаниями в конкретной области. Словарь может быть применен ими при написании статей, подготовке презентаций, чтении и переводе научно-технической литературы. Практика показала, что словарями также пользуются специалисты, стремящиеся овладеть базовой терминологией.

Учебный двуязычный терминологический словарь-минимум содержит предисловие, раздел «Как работать со словарем», три словника, библиографию и приложения. В предисловии описывается назначение словаря, его адресат, а также приводятся основные положения разработанной лексикографической концепции, значимые для обучающихся и преподавателей ИЯ. В раздел «Как работать со словарем» даются конкретные указания по его использованию.

Три словника представляют собой основные части словаря. Первый словник построен по тематическому принципу и представляет терминологические единицы (по разделам), в которых они также

даются в последовательности, отражающей логику конкретной области знаний. Как указывалось выше, словарь включает около 400 лексических единиц. Все термины пронумерованы. Во вторую и третью части словаря вошли те же термины, расположенные в алфавитном порядке. Во второй части представлен список терминов на ИЯ, в третьей – список терминов на русском языке. В библиографии приводится список литературы, использованной при составлении словаря.

При составлении учебного словаря-минимума корпус источников информации не ограничивается только лексикографическими работами, а именно двуязычными и одноязычными политехническими и отраслевыми словарями, а включает также фундаментальные учебники по конкретным направлениям, научно-техническую энциклопедическую и нормативную литературу как на русском, так и на ИЯ.

Приложения содержат учебный материал, отражающий особенности каждой специальности, и направлены на преодоление возникающих у обучающихся трудностей.

Для каждой из трех частей словаря была разработана своя словарная статья, которая в главной тематической части представлена наиболее полно. Она включает заголовочную единицу, фонетическую и грамматическую характеристики, а также значение. Некоторые словарные статьи сопровождаются графическим изображением.

Заголовочная единица представляет собой отобранный для словаря термин в его исходной форме. Весьма важным для учебного словаря представляется включение не только однословных терминов, но и терминов-словосочетаний. С одной стороны, это отражает их широкое использование в научно-технической литературе, с другой стороны, они обладают значительной возможностью для повышения эффективности словаря, так как восприятие словосочетания как единого целого облегчает их запоминание и дальнейшее применение в различных видах речевой деятельности.

Фонетическая характеристика заголовочной единицы имеет особое значение в двуязычных словарях-минимумах, предназначенных для изучения терминологии на тех ИЯ, в которых наблюдаются различия между графическим и фонетическим оформлением лексических единиц, например в англо-русских словарях. Фонетическая характеристика терминов представлена в словарной статье в форме транскрипции и знака ударения.

Грамматическая характеристика заголовочной единицы относительно ограничена, так как термины, включаемые в учебный словарь, выражены главным образом существительными и прилагательными. В словарной статье предусмотрена маркировка частей речи с помощью традиционных лексикографических помет.

В тематической части словаря-минимума используются три способа семантизации терминов. В силу однозначности термина основным способом является размещение в словарной статье переводного эквивалента. Однако, принимая во внимание не полное совпадение значений некоторых терминов в двух разноязычных культурах, многие из них снабжены дефиницией термина с целью обеспечения максимальной определенности его значения. Это приближает разрабатываемые словари к глоссариям, которые, как известно, представляют собой списки неоднозначно понимаемых слов, сопровождаемых так называемыми глоссами, т. е. объяснениями в форме определений, слов-синонимов, коротких фраз, переводных эквивалентов. Признавая положительную роль визуального восприятия в овладении терминологией некоторые словарные единицы, не носящие абстрактного характера, снабжены иллюстрациями, например в виде схем, чертежей и рисунков.

Словарные статьи двух алфавитных частей имеют идентичную сокращенную микроструктуру: заголовочное слово, переводной эквивалент, отсылку. Соответственно в одной из частей словарная статья представлена термином на ИЯ и его эквивалентом на русском языке, а в другой части наоборот. Особую роль в данных словарных статьях играют отсылки на соответствующий номер, под которым помещен термин в тематической части, так как это позволяет обучающемуся максимально быстро получить полную информацию о значении термина, включая его транскрипцию, дефиницию и иллюстрацию. При этом используются внешние однонаправленные отсылки.

В результате проведенной работы было подготовлено и издано четыре выпуска серии: учебные англо-русские и русско-английские терминологические словари-минимумы «Транспортные тоннели» [Полякова, Джафаров, Дмитриев, Каменецкая 2013], «Автомобильные дороги» [Полякова, Ерещенко, Ременцов, Синявский 2013], «Автомобильный сервис» [Полякова, Карасева, Поляков 2015] и «Автомобильные мосты» [Полякова, Маковский, Тишкова 2013], готовится к изданию немецко-русский и русско-немецкий словарь «Автомобильный сервис».

Разработанная лексикографическая концепция была положена в основу двуязычных словарей-минимумов для магистрантов и аспирантов технических вузов Киргизии, издание которых было одобрено и финансируется фондом «Русский мир».

Практика применения словарей-минимумов в учебном процессе показала не только их эффективность, но и возможность дальнейшего применения данной лексикографической концепции для разработки как двуязычных, так и трехязычных терминологических словарей. Так, уже имеется опыт издания русско-вьетнамско-английских и русско-китайско-английских словарей-минимумов.

Использование словарей-минимумов в практике преподавания английского языка показало эффективность их применения для организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся, а также потенциальные возможности словарей для составления учебных материалов и совершенствования рабочих программ преподавателями английского языка.

Разработанная лексикографическая концепция дает возможность значительного расширения серии «Учебные терминологические словари-минимумы». Она может быть положена в основу двуязычных терминологических словарей, предназначенных для изучения других иностранных языков другими адресатами, а также может найти применение при составлении трехязычных словарей для иностранных студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Автомобильные дороги: учебный англо-русский и русско-английский терминологический словарь-минимум / Полякова Т. Ю. [и др]. Серия «Учебные терминологические словари-минимумы». Вып. 2. М. : МАДИ, 2013.
- Автомобильный сервис: учебный англо-русский и русско-английский терминологический словарь-минимум / Полякова Т. Ю. [и др]. Серия «Учебные терминологические словари-минимумы». Вып. 3. М. : МАДИ, 2013. 144 с.
- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
- Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1990. 684 с.
- Позднякова С. Ю. Когнитивный подход к отбору и организации учебного словаря-минимума узкоспециальных военно-авиационных терминов (нем. яз., неязыковой вуз): дис. канд. ... пед. наук. Иркутск, 2005. 217 с.

- Полякова Т. Ю. Терминология как основа формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции инженера. М. : Вестник ФГОУ ВПО МГАУ им. В. П. Горячкина, 2012. С. 31–34.
- Полякова Т. Ю., Карасева Н. Г., Поляков Д. В. Автодорожные мосты: учебный англо-русский и русско-английский терминологический словарь-минимум. Серия «Учебные терминологические словари-минимумы». Вып. 4. М. : МАДИ, 2015. 119 с.
- Полякова Т. Ю., Маковский Л. В., Тишкова И. А. Учебный англо-русский и русско-английский терминологический словарь-минимум «Транспортные тоннели» / под ред. Л. В. Маковского. М. : МАДИ, 2013. 99 с.
- Bowker L. Specialized lexicography and specialized dictionaries. A Practical Guide to Lexicography. Terminology and Lexicography Research and Practice. Vol. 6. (Sager J. C., Ed.). Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2003. P. 154.
- Sager J. C. Terminology and the Technical Dictionary. (Hartmann R. R. K., Ed.). Tübingen : Niemeyer, 1984. P. 326.

УДК 378

Н. Н. Гавриленко

доктор педагогических наук; профессор кафедры иностранных языков
Инженерной академии РУДН; e-mail: nngavrilenko@narod.ru

СЕТЕВАЯ ПЛАТФОРМА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ

В статье рассмотрены возможности интеграции естественно-научной и гуманитарной культур при разработке модели обучения профессионально ориентированному переводу. Новое направление структурного подхода – анализ социальных сетей, – позволяет исследовать взаимодействия между социальными объектами и представить по-новому саму модель подготовки переводчиков. Такая обучающая сеть представляет собой структуру, которая объединяет представителей учебных заведений, переводчиков и учащихся и способствует созданию учебного контекста и оптимальных условий для учения, самообучения, совершенствования в области профессионально ориентированного перевода.

Ключевые слова: профессионально ориентированный перевод; сетевой анализ; компетентность; личностно-деятельностный подход; модуль.

Gavrilenko N. N.

Advanced Doctor (Pedagogy), Professor; Professor of the Department of Foreign Languages, Engineers' Academy, Peoples' Friendship University of Russia; e-mail: nngavrilenko@narod.ru

NETWORK PLATFORM FOR TEACHING PROFESSION-ORIENTED TRANSLATION

The article describes the possibility of natural-scientific and humanitarian cultures' integration when developing a profession-oriented translation teaching model. The new direction of the structural approach – social network analysis – makes it possible to study interaction between social objects and to present a new model of translators' training. This training network is a structure that joins the representatives of educational institutions, translators and students together and promotes academic context and optimal conditions for learning, autonomous training and self-improvement in the field of profession-oriented translation.

Key words: profession-oriented translation; network analysis; competence; learner-centred and action-oriented approach; module.

«Все может быть переведено», такими словами начинает описание перевода французский исследователь Д. Гуадек, отмечая, что сегодня перевод выступает центральным звеном многоязычной

и мультимедийной коммуникации [Gouadec 2009]. В нашем исследовании нас интересует профессионально ориентированный перевод как процесс передачи научной и технической мысли, выраженной на одном языке, средствами другого языка. С психологической точки зрения в данном случае речь идет о разновидности профессиональной деятельности, а именно переводческой.

В конце прошлого столетия в России Министерством образования был предложен достаточно перспективный, на наш взгляд, проект о дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Устоявшегося термина до сих пор нет, хотя переводчик, специализирующийся в переводе текстов, относящихся к определенной области знаний, становится всё более востребованной профессией.

Сегодня эту дополнительную квалификацию переводчика никто не отменял, но диплом государственного образца больше не выдается. Неязыковые вузы по-прежнему готовят переводчиков, используя собственные «наработки», отсутствуют единые требования, программы, не учитываются международные стандарты по данной специальности. И, самое главное, данная подготовка, за редким исключением, осуществляется без привлечения практикующих переводчиков, без учета требований переводческого рынка. К этому следует добавить, что и у самих переводческих компаний накопили претензии к начинающим переводчикам. К ним работодатели относят:

- отсутствие правильного понимания и оценки самой профессии «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»;
- плохое знание информационных технологий на всех этапах переводческой деятельности;
- отсутствие знаний о возможных специальностях на рынке переводческих услуг: технолог, терминолог, верстальщик и т. д.;
- неумение работать в команде;
- плохое знание русского языка;
- несформированное «системное» мышление и др.

Несмотря на возникающие трудности, обучение переводу студентов / выпускников неязыковых вузов, владеющих иностранным языком на уровне B1–B2, представляется весьма перспективным. В пользу такого пути обучения свидетельствуют высказывания переводоведов и требования заказчиков / работодателей к профессионализму переводчика.

Долгое время в российском переводоведении преобладал лингвистический подход к моделированию деятельности переводчика. Постепенное перемещение центра внимания с анализа исходного текста и текста перевода на личность субъекта перевода позволило значительно расширить представление о данной профессиональной деятельности. Следует отметить, что в российском переводоведении всегда присутствовало стремление проанализировать действия самого переводчика [Гавриленко 1989; Крюков 1989; Миньяр-Белоручев 1969; Халеева 1989; Чернов 1980]. С развитием когнитивистики предлагается и экспериментально обосновывается комплексная модель перевода как когнитивно-эвристического речемыслительного процесса, в котором различные знания переводчика взаимодействуют с семантическим потенциалом исходного текста [Минченков 2008].

Одним из возможных путей дальнейшего развития модели обучения переводу выступает интеграция естественно-научной и гуманитарной культур. Необходимость междисциплинарного подхода в обучении повлекла за собой возникновение новой научной парадигмы – теории самоорганизации или синергетики, которая ставит целью «сшить» пространства естественных и гуманитарных наук и математического творчества, а также научиться готовить не узких профессионалов, знающих «всё ни о чем», а команды «специалистов по решению комплексных проблем», способных осмысливать целое, а не отдельные части» [Когнитивный вызов и информационные технологии 2011, с. 31]. Синергетический подход позволяет рассматривать как физические, так и общественные явления, исследовать процессы самоорганизации различных систем. Пример такого подхода в обучении переводу мы видим в работах Л. В. Кушпиной, которая рассматривает перевод «не просто как динамическую, а как саморазвивающуюся, самоорганизующуюся систему, что позволяет отнести его к разряду синергетических систем и исследовать в рамках синергетической лингвистики / лингвосинергетики» [Кушнина 2014, с. 6].

Сегодня профессионально ориентированный перевод служит распространению научных и технических достижений в различных областях знаний, продвижению идей, товаров и т. д. Изменился и портрет современного переводчика таких текстов. За последнее десятилетие переводчик должен был освоить различные информационные технологии, чтобы продолжать переводить тексты. От него уже не требуют бумажный вариант перевода, уже больше десяти лет не просят

дискету, не просят переслать файл перевода по электронной почте. Сегодня почти вся деятельность переводчика происходит в Сети, он может получить текст для перевода в формате PDF с таблицами в Excel и сносками внизу страницы в Word, и всё это потребуется объединить в тексте перевода и вывесить в Сети.

Переводчик может работать на предприятии / фирме, в бюро переводов или быть фрилансером. Работа фрилансера требует его включенности в профессиональные сообщества, в которых формируются стандартные требования к переводу, переводчику и создаются терминологические базы по различным областям знаний. В Сети начинают появляться отдельные «островки» таких тематических (медицинских, юридических и др.) баз данных. Важную роль в профессиональной деятельности переводчика играют и социальные сети, позволяющие переводчикам осуществлять профессиональное общение.

Анализ социальных сетей представляет собой новое направление структурного подхода, которое позволяет исследовать взаимодействия между социальными объектами. Природа структурирована иерархически в различного типа открытые и нелинейные структуры. И деятельность переводчика представляет собой открытую динамическую систему, в которой отсутствие равновесия является необходимым условием ее развития. «Переводческое пространство – открытая, саморазвивающаяся система, состоящая из разнородных смысловых полей. Переводчик оперирует смыслами в каждом поле переводческого пространства. Этот процесс носит креативный характер, так как переводчик не может заранее предположить, каким будет текст перевода» [Кушнина 2014, с. 11].

Сетевая технология позволяет представить по-новому саму модель перевода, которую традиционно представляли в одной плоскости – линейно. Социологи рассматривают социальную сеть как объединение социальных позиций – социальных акторов и их связей. Часто для понимания сети используют математическое понятие графа, который возможно представить как множество вершин (узлов), соединенных ребрами. Социальная сеть представляет собой группы узлов, которыми являются социальные акторы, и связи между ними (социальные взаимодействия) с целью обмена ресурсами [Синергетика и сетевая реальность 2013].

По своей сути, профессиональная деятельность переводчика как открытая система включает много вершин-графов, от которых

тянутся нити-связи к различным элементам. Так, например, переводчик связан с заказчиком, т. е. с той социальной средой, в которой он осуществляет перевод. Понимание исходного профессионально ориентированного текста происходит на основе переводческого анализа: особенностей общения в определенной профессиональной среде; социального института, который сложно рассматривать в отрыве от соответствующих организаций, вузов, традиций, норм общения и т. д., коммуникативной ситуации, которая представлена такими «вершинами», как «кто, где, когда, с какой целью, для кого?» создавал исходный текст и т. д. Создание текста перевода происходит с учетом характеристик получателя, его профессиональной принадлежности, той коммуникативной ситуации, в которой он будет использоваться. В свою очередь, каждый из этих элементов связан с массой других определяющих факторов. Совокупность этих связей и представляет собой сетевую модель перевода.

Таким образом, сегодня наблюдается четко выраженный интегративный подход к анализу деятельности переводчика. Весь путь развития переводоведения позволяет говорить, что моделируя объект данной науки, исследователи расширяют понятийный аппарат, анализируют данную деятельность с позиций лингвистики, психолингвистики, когнитивистики, культурологии, историографии, социологии и т. д. Исследователи отмечают, что по мере развития «постлингвистической» теории перевода наблюдается постепенный отказ от традиционных лингвистических подходов «со сменой ракурса в сторону культурологического и когнитивного аспектов переводческой деятельности» [Ремхе 2011, с. 262]. По всей видимости, моделируя процесс перевода, мы не отходим от лингвистического или деятельностного подходов, а расширяем спектр используемых подходов, «наращивая» количество рассматриваемых параметров не отказываясь от традиционных лингвистических аспектов, но «вплетая» их в создаваемую модель перевода. Такая модель по своей сути становится интегративной / сетевой моделью перевода.

Существующие модели социальных сетей по целям исследования разделяют на две основные категории: модели формирования социальных сетей и модели распространения нововведений в социальных сетях. Модель обучения профессионально ориентированному переводу можно отнести к моделям распространения профессионального опыта обучения. В начале 2000 г. появилась разработка Web 2.0, что

позволило пользователям создавать и распространять в сети различного типа контент и образовывать социальные сети, задача которых выполнять не только коммуникационные функции, но и функции обучающие [O'Reilly 2005].

Обучающие сети представляют собой структуры, посредством которых профессиональные группы обмениваются информацией, координируют исследовательскую и педагогическую работу, свои подходы и действия, направленные на формирование искомых компетентностей. Такие сети в области образования объединяют представителей учебных заведений, которые общаются между собой, обмениваются взглядами по вопросам образования, что способствует открытию новых образовательных площадок и уточнению понятий и ролей тьютора и учащихся [Berry 2007; Ferjolja 2002]. Примерами таких учебных сетей могут служить площадки, ориентированные на преподавание иностранных языков: Babel (11 языков, более 1 млн пользователей), Busuu (7 языков и более 9 млн пользователей), Livemocha (35 языков и более 9 млн пользователей).

Важной задачей для поддержания и сохранения российских традиций обучения переводу представляется создание общей теоретической платформы для переводческих вузов и факультетов. В настоящее время отсутствует единое определение сети в обучении. Под данным термином часто подразумевают вывешенные в Интернете учебники, видеолекции, презентации и т. п. Тем не менее постепенно формируется новая среда жизнедеятельности переводчика и его подготовки, в которой меняется понимание пространства и времени. Невозможно обучать переводу в отрыве от сообщества профессиональных переводчиков, которое существует в контексте потоков информации, профессиональных групп и сайтов, баз данных, технологий взаимодействия с переводческими компаниями и заказчиками, руководителями проектов, с коллегами-переводчиками и т. д. Особенно это проявляется при выполнении профессионально ориентированного перевода, который, по мнению французского исследователя Н. Фролижера, находится на стыке точных и гуманитарных наук и представляет собой «обручение аналогового и цифрового подходов» [Froeliger 2013, с. 21].

Каким же образом, кого и что следует объединять в данном образовательном контексте? Значимым для создания подобного контекста представляется такое качество сетевой коммуникации, как многоканальность, ячеистость, что позволяет охватывать большие

пространства. Такая обучающая сеть не сводится только к коммуникационным сетям, главным связующим узлом здесь выступает сам социальный субъект – обучающийся.

Проведенный анализ акторов сети, которые в той или иной степени могут способствовать подготовке переводчиков профессионально ориентированных текстов, позволил выделить четыре значимых информационных канала.

Во-первых, это – вузы, высшие школы и факультеты, которые готовят переводчиков. Здесь сконцентрированы исследователи перевода, которые аккумулируют современные достижения в области профессионального перевода и переводоведения. Эти знания и информация могут сохраняться и передаваться через учебные сети, которые представлены университетами и факультетами, специализирующимися в области межкультурной коммуникации. Данные организации распространяют стандарты желаемого профессионального поведения, информацию о лучших практиках, что позволит сформировать базы данных научных и практических публикаций, переводческих информационных ресурсов, адреса и резюме преподавателей, вместе с условиями доступа к их услугам и т. д. Преподаватели перевода помогут учащимся разрабатывать пути обучения, необходимые для достижения поставленных целей.

Во-вторых, знания и стратегии решения организационных и профессиональных вопросов могут поступать через профессиональные ассоциации, союзы переводчиков, переводческие сайты, от профессиональных переводчиков и переводчиков-фрилансеров. Здесь могут быть представлены частные вопросы обучения переводу, разработанные переводческими бюро программы онлайн-обучения, консультации переводчиков, которые готовы поделиться своими умениями и навыками и продемонстрировать их на практике и т. п.

В третьих, информация может поступать через сети, в которых участвуют бюро перевода и организации, часто пользующиеся услугами переводчиков. Здесь могут решаться вопросы взаимодействия с заказчиками, потребителями, сотрудниками бюро переводов. В данных сетях распространяется информация об административно-правовых и технологических нововведениях, которые играют важную роль в работе переводчиков, о существующих терминологических базах данных, новых переводческих программах и др.

В четвертых, для поддержания данной сети необходима группа «администраторов сетей». Они знакомят с оборудованием и техникой, посредством которых может происходить обучение профессиональному переводу, а также обеспечивают создание, поддержку доступа к имеющимся ресурсам и их безопасность [Гавриленко 2016].

Для того чтобы быть эффективным, обучение в такой среде должно опираться на знания и опыт слушателей, быть интерактивным, личностно ориентированным, давать возможность учиться на практике и работать совместно с другими, чтобы найти решения, которые можно использовать в различных контекстах. Преподаватели перевода должны становиться мультипликаторами приобретенных ими знаний. Поэтому вопросы, связанные с распространением опыта и материалов, должны быть встроены в содержание модулей.

Модульные технологии в обучении широко используются в современной высшей школе. Специалисты в области модульного образования выделяют различные их составляющие: модуль как пакет учебного материала, как учебная единица, как блок информации, как набор учебных дисциплин, как программа профессионального обучения конкретной профессии и т. д. [Макаров 2007]. Модуль позволяет сохранить целостность учебного материала и обеспечивает его усвоение по отдельным структурным элементам. Например, в системе инженерного образования создана и реализуется в ряде вузов система РИТМ (развитие индивидуального творческого мышления), одним из принципов которого является модульность обучения. Модуль понимается как часть образовательной программы, которая синтезирует вопросы и проблемы стыковки различных дисциплин. При обучении иностранному языку с применением информационных технологий предлагается использовать позадачный подход, выделяя макро- и микрозадачи. Решение макрозадач должно проходить в социальном контексте, создавая предпосылки к общению и взаимодействию с другими участниками учебного процесса, приближая его к реальному профессиональному общению. Тогда как решение микрозадач представляет собой отработку необходимых операций и протекает более автономно и индивидуально [Grosbois 2013].

Для того чтобы представить модульную систему обучения профессионально ориентированному переводу, нами был проведен анализ всех составляющих профессиональной компетентности переводчика и определена последовательность стоящих перед ним задач

[Гавриленко 2015]. Каждая из ключевых компетентностей переводчика включает ряд компетенций – внутренние ресурсы переводчика. Данный состав профессиональной компетентности переводчика представляет собой открытую структуру, может изменяться, дополняться по мере дальнейшей разработки важных для данной профессии аспектов.

Компетентностный подход при обучении переводу предполагает взаимосвязь и взаимодействие личностного и деятельностного компонентов. Любая профессиональная деятельность протекает в определенном социальном контексте, поэтому в соответствии с деятельностным подходом к обучению формировать переводческую компетентность можно поэтапно в процессе решения стоящих перед переводчиком задач.

Для предвещения в сетевой модели обучающих модулей, составляющие переводческой компетентности были последовательно соотнесены с выделенными задачами. В результате каждый из полученных учебных модулей содержал сформулированную переводческую задачу и профессиональные знания, умения и личностные качества переводчика, необходимые для ее решения [Гавриленко 2009]. Примерами такой модульной технологии могут служить разработанные модели обучения профессионально ориентированному переводу [Алферова 2010] и модель обучения чтению переводчиков профессионально ориентированных текстов [Бирюкова 2016].

В сети каждый учебный модуль включает конкретную макрозадачу, способы ее решения, информационные ресурсы, позволяющие ее решить, необходимые компетенции, банк упражнений, способы проверить уровень сформированности компетентности, возможность общения с другими учащимися, с практикующими переводчиками и с преподавателями. Такое интерактивное обучение позволяет познакомить учащихся с другой культурой в процессе общения с ее представителями, обсуждать сложности перевода с носителями языка и т. д. При таком общении повышается мотивация, каждый может помочь и получить помощь, развиваются способности к взаимодействию, работе в команде и т. п. При работе с микрозадачами, наоборот, в большей степени формируется способность к автономной работе.

Таким образом, интегративный подход к обучению профессионально ориентированному переводу позволяет определить *разрабатываемую учебную платформу как опосредованное информационными*

технологиями взаимодействие между преподавателями, переводчиками и учащимися, которое способствует созданию учебного контекста и оптимальных условий для учения, самообучения, совершенствования в области профессионально ориентированного перевода. Такая обучающая платформа находится в стадии разработки, ее основы представлены на сайте школы «Дидактика перевода» [Школа «Дидактика перевода»].

Сеть профессионалов в области обучения профессионально ориентированному переводу должна постоянно развиваться, учитывать новые технологии, прогнозировать их развитие. Например, можно предположить, что в скором времени в процесс подготовки переводчиков войдут «Серьезные игры» и традиционная организационная форма – «класс-группа» будет постепенно уступать место понятию «сообщество». Перспективной для такой сетевой модели обучения представляется проектная методика. Такая платформа позволит представлять различные методические и научные школы перевода, сохранять накопленный опыт в области переводоведения и дидактики перевода, осуществлять онлайн-общение между преподавателями и учащимися, соответствовать современным требованиям, предъявляемым к специальности переводчика профессионально ориентированных текстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алферова Д. А. Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 272 с.
- Бирюкова Ю. Н. Интегративная модель обучения чтению как компоненту профессиональной деятельности переводчика (английский язык, специальность «Информатика и вычислительная техника»: дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 261 с.
- Гавриленко Н. Н. Обучение аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика: дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 187 с.
- Гавриленко Н. Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Кн. 1. М. : Научно-техническое общество им. академика С. И. Вавилова, 2009. 178 с.
- Гавриленко Н. Н. Методика реализации компетентностного подхода при обучении переводу // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в лингвистическом вузе. Серия Образование и педагогические науки. Вып. 14 (725). М. : МГЛУ, 2015. С. 113–127.

- Гавриленко Н. Н. Сетевая модель обучения профессионально ориентированному переводу // Русский язык в мировом контексте и международных организациях: Международный форум. 2016 г., Рим: материалы конф. М. : Форум, 2016. С. 67–77.
- Когнитивный вызов и информационные технологии / Г. Г. Малинецкий [и др] // Вестник РАН. Т. 81. № 8. 2011. С. 707–716.
- Крюков А. Н. Теория перевода. М. : Изд-во Военного института, 1989. 176 с.
- Кушнина Л. В. Введение в синергетику перевода: монография / Л. В. Кушнина, И. Д. Хайдарова, С. С. Назмутдинова [и др.]; под общ. ред. Л. В. Кушниной. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. 278 с.
- Макаров А. В. Модульное обучение: аналитический обзор. М. : Высшая школа, 2007. № 3. С. 66–67.
- Минченков А. Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода (на материале английского языка): дис. ...д-ра филол. наук. СПб., 2008. 319 с.
- Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод. М. : Воениздат, 1969. – 288 с.
- Ремхе И. Н. Языковая личность переводчика и когнитивные особенности переводческого процесса // Вестник Челябинского гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. Вып. 57. 2011. С. 262–264.
- Синергетика и сетевая реальность / Т. С. Ахромеева [и др.] // Препринты ИПМ им. М. В. Келдыша. 2013. № 34. 32 с. URL: <http://library.keldysh.ru/preprint.asp?id=2013-34>.
- Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М. : Высшая школа, 1989. 238 с.
- Чернов Г. В. Лингвистические основы синхронного перевода: дис. ... д-ра филолог. наук. М., 1980. 423 с.
- Школа «Дидактика перевода» URL: www.gavrilenko-nn.ru
- Berry B., Norton J., Byrd A. Lessons from networking. Educational Leadership, 2007. P. 48–52.
- Ferjolja T. Beyond a command performance: reflection on classmates as a new teacher preparation initiative // Asia Pacific Journal of Teacher Education. # 36(1). 2002. P. 947–967.
- Froeliger N. Les noces de l'analogique et du numérique. De la traduction pragmatique. Paris : Les Belles Lettres, 2013. – 294 p.
- Gouadec Daniel. Profession Traducteur. Paris : La maison du Dictionnaire , 2009. 359 p.
- Grosbois M. Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux. Paris : Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2013. 177 p.
- O'Reilly. What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next generation of Software. 2005. URL: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

УДК 37.01:81'243

Т. В. Кожевникова

кандидат педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой иностранных языков Московского технического университета связи и информатики;
e-mail: ino@mtuci2.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются основные преимущества интерактивной доски, обеспечивающие ей лидирующее положение среди технических средств при развитии умений профессионально ориентированного чтения на иностранном языке в неязыковом вузе, и предлагаются способы ее использования как самостоятельно, так и совместно с мобильными устройствами и традиционными печатными материалами.

Ключевые слова: интерактивная доска; профессионально ориентированное чтение; традиционные и новые технологии и средства обучения, интеграция их в учебный процесс.

Kozhevnikova T. V.

PhD (Ed), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Moscow Technical University of Communication and Informatics;
e-mail: ino@mtuci2.ru

USING INTERACTIVE WHITEBOARD FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE READING SKILLS IN NON-LINGUISTICS UNIVERSITY

The article considers the main advantages of the interactive whiteboard due to which it occupies the leading position among other technical devices used for the development of profession-oriented reading in a foreign language in a non-linguistics university. It also suggests some ways of using it both independently and integrated with mobile devices and traditional printed materials.

Key words: interactive whiteboard; profession-oriented reading; traditional and new means and techniques, their integration into the learning process.

Как преподаватели, так и студенты живут сегодня в оцифрованной среде, частью которой являются ноутбуки: беспроводные интернет-соединения, цифровые камеры, спутниковое телевидение, плееры MP3 и MP4, камкодеры, навигационные системы, список которых можно продолжать практически до бесконечности. Однако далеко не

все вышеперечисленное привносится в учебную аудиторию. Часто наблюдается нехватка современного оборудования и недостаточное привлечение высоких технологий к применению их в учебном процессе [Кожевникова 2016].

Оснащение учебной аудитории интерактивной доской (ИД) можно считать революционным переворотом в организации занятий, в том числе по иностранному языку, так как с ее помощью воспроизводится не только текст, звук, неподвижное и подвижное изображение, видео, но и полноценный, интерактивный, мультимедийный контент [Martin 2015].

Основное преимущество интерактивной доски – сосредоточение в одном устройстве практически всех существующих технических средств, включая компьютер. Это обеспечивает массированное воздействие на аудиторию и помогает расширить спектр методик преподавания иностранного языка.

Другая важная характеристика, обеспечивающая ИД лидирующее положение среди учебных технических средств, возможность выхода в Интернет, что позволяет приблизить аудиторное изучение иностранного языка к реальной жизни. Применение ИД в Московском техническом университете связи и информатики (МТУСИ) позволило расширить границы учебного общения до связи со всем миром: от виртуальной экскурсии в Политехнический музей с ее последующим обсуждением в группе до проведения совместной тематической онлайн-конференции со студентами NICT (Национального университета информационно-коммуникационных технологий) в Японии; от исследования обучающих ресурсов до общения на иностранном языке в студенческих блогах; от просмотра новейших зарубежных телекоммуникационных клипов до создания собственных.

Мгновенное решение учебных задач – особенность интерактивной доски, обеспечивающей доступ к разнообразным интернет-ресурсам и спонтанную организацию онлайн-обсуждения проблем с заинтересованными лицами, – это то, что делает ее незаменимой при реализации требований современной методики обучения иностранному языку.

Сейчас, когда стирается грань между виртуальным и реальным, интерактивная доска создает платформу для дальнейшего развития этой тенденции. Она приближает обучение по учебнику к виртуальной реальности, предлагая новый, технизированный подход к изучению

языковых явлений, текстов, тем для высказывания, а также позволяет осуществлять отбор дополнительных (к учебнику) интересных и информативных для обучаемых материалов. Всё это способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка [Kozhevnikova 2016].

С целью организации аудиторной и внеаудиторной учебной работы в перспективе возможно совместное применение интерактивной доски и мобильных устройств. Задания, предполагающие совместное использование этих технических средств должно подготовить студентов к реальной современной жизни, к использованию ими информации выдаваемой бесчисленными мобильными приложениями и помочь им организовать учебную работу по иностранному языку не только в учебной аудитории и дома, но и в любую свободную минуту.

Обладая неограниченным техническим потенциалом, интерактивная доска не исключает традиционных методик, связанных с предъявлением материала на жестком носителе, не принижает их значимости для овладения иностранным языком, но гармонично с ними сочетается, осовременивая и обновляя их, предоставляя им новые перспективы воплощения в учебном процессе [Kozhevnikova 2016].

ИД облегчает преподавателю составление и подготовку заданий, направленных на развитие у студентов умений чтения на иностранном языке. Допускается рукописная запись (одно- или многоцветную) специальным карандашом и сохранение печатных текстов, а также тиражирование сохраненного материала по мере необходимости или его рассылка на мобильные устройства студентов.

Регулирование объема текста (его сокращение или расширение) и размера шрифта от минимума до максимума позволяет преподавателю (а впоследствии – студентам) выделить главное и второстепенное как на этапе ознакомления с языковым материалом, так и на стадии тренировки в его распознавании и употреблении, а также при развитии умений чтения на текстах разного объема: от предложения до абзаца и полноценного завершенного текста. При этом преподаватель может пользоваться экранной клавиатурой, благодаря которой изображаемое на доске может быть представлено более наглядным и доступным для обучающихся образом.

Применяя разную окраску записей и текстов, преподаватель организует работу в минигруппах, присвоив каждой из них свой цвет.

Пометки в тексте и в выполненных письменно заданиях также отмечаются разными цветами. Возможна полная или частичная подсветка текста.

Подготовленные и занесенные преподавателем в память ИД печатные материалы могут использоваться на занятиях наряду с информационными материалами спутникового телевидения. Например, возможно проведение сравнения содержания новостей и способа их изложения представленных преподавателем с последними новостями ВВС, транслируемыми по спутниковому телевидению.

Для поддержания интереса студентов к профессионально ориентированному чтению иноязычных текстов рекомендуется постоянно дополнять и обновлять материалы учебника, так как описываемые в нем устройства и явления устаревают с течением времени, а многократное переиздание учебника по объективным причинам затруднительно [Kozhevnikova 2016]. Следует заметить, что для обучения иностранному языку могут быть заимствованы из Интернета или оцифрованных источников не только иноязычные патенты, статьи, отрывки из книг технической тематики, но и аутентичные произведения художественной литературы, содержащие описание высоких технологий [Кожевникова 2014; Кожевникова 2016; Kozhevnikova 2016].

Эффективности обучения иностранному языку способствует обсуждение студентами иноязычного текста (прочитанного с доски или печатного источника) с виртуальным партнером (предлагаемым преподавателем или самостоятельно выбираемым студентами из Интернета). При обсуждении прочитанного могут использоваться не только стационарные, но и мобильные устройства. В таком случае виртуальное и реальное в процессе обучения чтению направлены на достижение единой практической цели.

Отдельно хотелось бы отметить специфические инструментариИД: Dice Image (проецирование графиков, фото и т. п.), Clone (резервное копирование, когда копируются не все, а только нужные для занятия данные), флэш-анимация с воспроизведением видео-и аудиозаписей [Buttner 2011]. Данные возможности ИД применимы на всех этапах формирования умений чтения. Материал может предъявляться и в озвученном виде. Высокая технологичность ИД близка к восприятию студентами МТУСИ действительности, соответствует их видению учебного процесса по иностранному языку

и стимулирует их к его изучению, в том числе приобретению умений чтения иноязычных текстов.

Одно из наиболее популярных сегодня направлений в современном преподавании иностранного языка является CLIL (Content and Language Integrated Learning: интегрированное изучение языка и содержания), которое теснейшим образом связано с применением ИД, так как именно благодаря ее использованию студенты знакомятся с передовыми технологиями в процессе изучения иностранного языка и одновременно они овладевают иностранным языком благодаря использованию передовых технологий. При таком подходе ИД гарантирует новизну и наглядность предъявления учебного материала, имеющего для студентов информационную ценность. Чтение различных иноязычных текстов и обсуждение прочитанного в группе или с партнером (в том числе с использованием мобильных устройств), позволяют определить степень сформированности у студентов умений чтения (т. е. понимания) профессионально ориентированных иноязычных текстов [Martin 2015].

В заключение изложенного в статье еще раз подчеркнем, что многолетняя практика использования интерактивной доски в МТУСИ (20–30 минут на каждом занятии) показала, что данное техническое средство обучения является своего рода катализатором мотивации студентов к изучению иностранного языка, в том числе к приобретению умений в чтении профессионально ориентированной литературы.

Одновременно ИД стимулирует и преподавателя иностранного языка к совершенствованию своей профессиональной деятельности, к поиску новых способов взаимодействия со студентами в ходе овладения ими иностранным языком. Владеющий высокими технологиями преподаватель уже просто не может ограничиваться исключительно традиционной методикой. Он неизбежно начинает рассматривать себя не только как источник информации для студентов, но и как их руководитель и спутник, а в некоторых случаях и как соавтор в сложном мире познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кожеевникова Т. В. Развитие умений профессионально ориентированного online-чтения в неязыковом вузе // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. М. : МГЛУ, 2014. С.141–148. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).

- Кожевникова Т. В.* Роль и место интерактивной доски в развитии умений профессионально ориентированного чтения // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: материалы Международной науч.-метод. конф., 11–13 мая, 2016. СПб. : Санкт-Петербург. политех. ун-т Петра Великого. С. 393–395.
- Кожевникова Т. В.* Роль и место современной англоязычной художественной литературы в развитии умений профессионально ориентированного online-чтения в неязыковом вузе // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М. : МГЛУ, 2016. С. 116–122. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та, вып. 14 (753). Серия Педагогические науки).
- Buttner A.* Getting the most out of your interactive whiteboard: a practical guide. N. Y. : Larchmont: Eye on Education, 2011. 157 p.
- Kozhevnikova T. V.* A modern English language textbook as an integral part of various learning media // Humanising language teaching, 2016. № 6. Kent: Pilgrims. 6 p. URL: www.hltmag.co.uk
- Kozhevnikova T. V.* Some ways of using modern English language literature for professional development of technical students // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. науч. ст. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2016. С. 284–288.
- Martin D.* Activities for interactive whiteboards. Helbling languages, 2015. 179p.

УДК 372.881.1.

Е. А. Лебедева

преподаватель Департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации; e-mail:enterle@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье обсуждаются проблемы создания и применения компьютерных обучающих программ для самостоятельной внеаудиторной работы студентов, а также их специфика, цели, содержание и структура. Рассматривается компьютерная программа для обучения пониманию английских условных предложений в различных контекстах и их употребление в продуктивной речи. Описаны преимущества компьютерной обучающей программы.

Ключевые слова: программированное обучение; обучающая программа; алгоритм; самостоятельная внеаудиторная работа.

Lebedeva E. A.

Lecturer of the Foreign Language Department, Financial University under the Government of the Russian Federation; e-mail:enterle@yandex.ru

USING COMPUTER TRAINING PROGRAMS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES

The article focuses on the problem of creating and using computer training programs for students' autonomous work, their specific features, aims, contents and structures. It presents a computer training program for teaching to understand conditional clauses in different contexts and describes the results of its usage, as well as its advantages.

Key words: programmed learning; training program; algorithm; autonomous work.

Одной из наиболее приоритетных задач современного общества является непрерывное самообразование. Сегодня востребован образованный человек, который может непрерывно повышать свою профессиональную квалификацию. К специалисту в области иностранного языка (ИЯ) предъявляются такие требования, как умение подстраиваться под изменения в языке. Конечная цель обучения ИЯ определяется как «формирование языковой личности, осуществляющей свою

деятельность в пределах лингвистического пространства» [Халеева 2013, с. 31]. Одним из средств формирования может стать компьютерная обучающая программа (КОП).

Следует различать понятия «обучающая программа» как программа курса обучения и «обучающая программа» как инструмент, учебный материал, формирующий, например, конкретный речевой навык. В статье речь идет об обучающей программе последнего типа, т. е. о специфическом учебном пособии [Павлова, Евдокимова, Багрова 2005], предназначенном для самостоятельной внеаудиторной работы студентов и построенном на *алгоритмическом принципе изучения иностранного языка*. Применение компьютерных обучающих программ открывает большие возможности для желающих повысить уровень иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку адаптивность этих программ к индивидуальным возможностям человека позволяет сформировать высокий уровень его *самостоятельности* в процессе изучения иностранного языка.

В 1970-х гг. отечественные исследователи указывали на необходимость разработки обучающих программ на основе личностно-деятельного подхода в обучении и сознательного отношения учащихся к изучению предлагаемого в программе учебного материала¹. В программах перед учащимся ставилась цель, предлагались возможные пути к ее достижению с помощью иерархии учебных задач, а также оперативно оценивался ход выполнения заданий и результаты работы обучающегося с программой [Павлова 1989]. Предполагалось, что процесс изучения ИЯ должен сначала делиться на шаги, а информация, представленная в программе – на дозы, которые должны были обеспечивать выполнение этих шагов (учебных действий) и быть логически завершенными. Необходимо было предусмотреть наличие оперативной обратной связи, позволяющей вносить коррективы в ход учебного процесса. В качестве средства обратной связи использовались выборочные или конструируемые решения учебных задач, представленных в каждом шаге обучающей программы.

Компьютерная обучающая программа не является универсальным средством обучения. С ее помощью можно обеспечить овладение

¹ Впервые концепция обучающих программ была представлена Б. Ф. Скиннером в 1954 г. Его подход к разработке таких программ впоследствии был подвергнут критике (см. напр. [Павлова 1989]), так как он основывался на сугубо бихевиористических взглядах.

только операциями, выполнение которых можно представить в виде алгоритмов. Исследователями было предложено создавать серии обучающих программ, что привело к необходимости выделения: *алгоритмических предписаний (правил)* и *алгоритмов учения* [Павлова 1992].

Алгоритмы учения могут быть представлены в виде *инструкций*. Их можно охарактеризовать как последовательность шагов, необходимых для решения учебной задачи. Алгоритм показывает, какие учебные действия и в каком порядке должен выполнять обучающийся [Павлова 1992]. Таким образом, создание компьютерных обучающих программ напрямую связано с предварительной разработкой алгоритма самостоятельной работы студента.

Развитие самостоятельности означает переход от деятельности под руководством учителя к «такой деятельности, когда ученик начинает руководить сам собой» [Павлова 1989, с. 7]. При помощи КОП управление самостоятельной работой студентов как одной из разновидностей учебной деятельности выполняется опосредованно (через обучающую программу), без непосредственного контакта с преподавателем.

Организация самостоятельной работы студентов должна отвечать следующим требованиям: «соответствие конкретной цели обучения ИЯ; привитие обучающимся навыков самостоятельной познавательной деятельности; использование самостоятельной работы как средства развивающего воздействия; опосредованного управления самостоятельной познавательной деятельностью студентов; формирования у них знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач; включение вариативных заданий, обеспечивающих максимально успешное выполнение самостоятельной работы каждого студента» [Павлова 1989, с. 107].

В ходе работы с КОП студенты учатся самостоятельно оценивать результаты своих действий сначала с помощью ключей, а позже по критериям правильности, которые содержатся в алгоритме обучения. Программа должна также обеспечивать и поиск способов учебных задач, и в конечном счете должна подготовить студентов к их самостоятельной постановке. Компьютерная обучающая программа, характер правил, виды и последовательность заданий, представленных в программе, должны отражать конечные цели обучения ИЯ, а именно, формирование речевых навыков и умений как составляющих коммуникативной компетенции, поэтому правила в обучающей

программе должны быть сформулированы в форме инструкций, «которые служат руководством к действию» [Салистра 1977, с. 28].

Мы предлагаем следующие этапы создания КОП:

- 1) анализ учебного материала с точки зрения прогнозирования возможных трудностей при работе с этим материалом;
- 2) разработка алгоритма учебной работы по обучающей программе (в зависимости от особенностей выбранного материала);
- 3) предварительная разработка обучающей программы в текстовой форме (т. е. без применения компьютерного редактора КОП);
- 4) проверка предварительного варианта ОП;
- 5) коррекция ОП по результатам проверки;
- 6) перенос финального варианта обучающей программы в компьютерный редактор КОП.

В качестве примера разработки КОП предлагается описание фрагментов одной из созданных нами компьютерных обучающих программ «Условные предложения в английском языке».

Усвоение данного раздела английской грамматики представляет собой особую сложность для студентов, изучающих английский язык, так как в данном случае родной язык является источником интерференции, и, как следствие, источником частых ошибок в употреблении форм глаголов в главной и придаточной частях предложения. Нами был разработан и протестирован предварительный вариант КОП, затем он был перенесен в созданный нами компьютерный редактор КОП, представляющий собой специальную компьютерную программу, позволяющую редактировать и разрабатывать задания по образцам либо делать это при помощи переноса текстового документа непосредственно в программу. Данный редактор позволяет преподавателю создавать КОП, не прибегая к помощи программиста (см. рис. 1, 2).

Предварительный вариант задания на рис. 1 на бумажном носителе строился следующим образом:

Правило 1. Средства выражения условия в английском языке

Для того, чтобы описать условие, в английском языке используется конструкция

If ..., ...

... if ...

Например:

- If I feel thirsty, I make a cup of tea.

FormEdit

создание задания: задание: замена текста

задании: выбор варианта

задании: замена текста

Результат

№	Тема	Код	Имя задания	True	False

ТЕМА:

(NAME) [1]Название упражнения

(ASK) Описание задания

(VAR) [a]Вариант ответа

[b]Вариант ответа

(VAR) [a]Текст вопроса

[b]Текст вопроса

(HELP) Комментарий

(END)

Список доступных тем (файлов заданий)

Код	Название темы

записать файл темы

Список заданий в выбранной теме

Код	Имя задания
[1]	Название упражнения

← установить текущее задание в карту маршрута

→ записать задание

добавить задание

вырезать задание

вставить задание

создать карту

загрузить карту

назад

назад

Рис. 1. Окно создания заданий КОП с выбором варианта ответа

FormTABYESNO

Задание Упражнение 1

сброс 0 из 5

☒ Ответ отображать текстом
☒ Подсветка ошибок

Проанализируйте предложения, данные в таблице ниже. Являются ли они условными предложениями?

№	Вариант	Ваш ответ
1	If I don't know the way, I always ask other people	Да
2	He asked me if I knew a new address of our university professor.	Да
3	If he comes tomorrow, send for me.	Нет
4	I wonder if he will go.	Нет
5	He pays John if John does his job well.	Нет

Предложения 2, 4 не являются условными.
Предложение 2 вводит косвенный вопрос при помощи союза *if*, а предложение 4 содержит придаточное дополнительное предложение (на это указывают глаголы *to ask, to wonder*). Все остальные предложения содержат в себе условие.

Рис. 2. Готовое задание, разработанное при помощи редактора КОП

Однако, союз *if* употребляется не только в условных предложениях, но и в дополнительных придаточных. Этот союз может также вводить косвенный вопрос (на который нам могут указывать такие глаголы, как *to ask, to wonder* и др.)

Упражнение 1

Проанализируйте предложения, данные в таблице. Являются ли они условными предложениями? Да – ☐, Нет – ☐.

If I don't know the way, I always ask other people	
He asked me if I knew a new address of our university professor.	
If he comes tomorrow, send for me.	
I wonder if he will go.	
He pays John if John does his job well.	

Сверьте свои ответы с ключами по ссылке

Ключ к упражнению 1

If I don't know the way, I always ask	☐
He asked me if I knew a new address of our university professor.	x
If he comes tomorrow, send for me.	☐
I wonder if he will go.	x
He pays John if John does his job well.	☐

Предложения 2, 4 не являются условными. Предложение 2 вводит косвенный вопрос при помощи союза *if*, а предложение 4 содержит в себе придаточное дополнительное предложение (на это указывают глаголы *to ask*, *to wonder*). Все остальные предложения содержат в себе условие. Если упражнение выполнено верно, переходите к следующей странице. Если вы совершили ошибку, перейдите к дополнительному упражнению 2 (ссылка).

Структура созданной нами КОП представляет собой комплекс заданий и упражнений, направленных на осознание и усвоение семантики форм глаголов в условных предложениях. Один цикл обучающей программы включает в себя одно правило-инструкцию, одно или несколько упражнений и ключи к ним. Ключи сопровождаются комментариями, если это необходимо для помощи в преодолении возможных трудностей понимания смысла сложных предложений, содержащих условные придаточные предложения.

В качестве возможных форм ответа для различных типов заданий были предложены задания с выбором варианта ответа, раскрытием скобок и самостоятельным конструированием ответа при помощи ключевых слов. В финальной части программы было дано задание для *самостоятельного составления алгоритма выбора формы глагола в зависимости от коммуникативной цели*.

Финальный вариант КОП «Условные предложения в английском языке» с целью опытной проверки был предложен в 2015 г. студентам второго курса МГЛУ (факультета экономики и права). Целью

опытного обучения было: определить место компьютерной обучающей программы в учебном процессе по иностранному языку; проверить полноценность предлагаемых в программе ключей к заданиям, эффективность и продолжительность обучения студентов по данной программе. Особенности КОП являются *интерактивный диалоговый режим работы*; возможность создания средств наглядности; постоянная оперативная обратная связь. На наш взгляд, программа должна занимать не более 30 минут. Если программа большая, то она может быть предложена обучающимся по частям.

Преимущества КОП также являются:

- легкость в перемещении по разделам программы, возможность блокировки ключа от преждевременного использования;
- возможность совмещения выполнения задания или упражнения с использованием правила или комментария (два диалоговых окна, открытых одновременно);
- возможность включения внутреннего таймера программы для самопроверки.

Перед работой с программой был проведен диагностирующий контроль умения распознавать и понимать предложения, в которых сообщалось о состоявшихся или не состоявшихся событиях в зависимости от реальных или нереальных условий.

Исследование показало, что около 40 % студентов не смогли точно выполнить задание. Им было предложено изучить особенности условных предложений при помощи составленной нами КОП, в которой они могли самостоятельно отработать данный раздел английской грамматики и выполнить ряд упражнений с целью коррекции допускаемых обучающимися ошибок в понимании смысла условных предложений. Каждое упражнение, предложенное в программе, имеет ключ и комментарий к нему, а иногда комментарий или новое задание, позволяющее обучающемуся самостоятельно вывести закономерности в употреблении форм глаголов в главном и придаточном предложении, содержащем реальное или нереальное условие.

Выполнение контрольного задания показало хороший результат. Опрос студентов о работе предложенной им КОП позволил внести ряд коррекций в ключи и комментарии программы.

В заключение следует отметить, что КОП должны стать частью учебно-методического комплекса материалов, предназначенных для обучения иностранному языку. Организация самостоятельной

учебной деятельности студентов с использованием этих программ позволяет сэкономить время для некоторых видов работ в аудитории, требующих непосредственного контакта учащихся с преподавателем. Применение КОП во внеаудиторное время способствует повышению результатов обучения и интенсификации учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Павлова И. П., Евдокимова М. Г., Багрова А. Н.* Применение компьютера в преподавании иностранных языков в вузе: учеб. пособие для преподавателей. М. : МГЛУ, 2005. 104 с.
- Павлова И. П.* Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 438 с.
- Павлова И. П.* Проблемы и перспективы применения обучающих программ по иностранным языкам в вузе. М. : МГИИЯ им. М. Тореца, 1989. 110 с.
- Салистра И. Д.* Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку. М. : Высшая школа, 1977. 166 с.
- Халеева И. И.* Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. М. : МГЛУ, 2013. 31 с.

УДК 81.112.2(077)

Т. А. Болдова

доктор педагогических наук; профессор кафедры русский как иностранный
Московского государственного педагогического университета;
e-mail: bos1173@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕХМЕРНЫХ МОДЕЛЕЙ СЦЕНАРИЕВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются возможности применения трехмерных моделей сценариев в курсе иностранного языка для студентов неязыковых вузов. Автор предлагает создавать в учебном процессе интерактивные модели сценариев в работе при обучении интерактивному общению на определенные темы, связанные с их будущей специальностью.

Ключевые слова: аддитивные технологии; трехмерные объекты в Сети; интерактивные модели сценариев; учебный процесс; иностранный язык.

Boldova T. A.

Advanced Doctor (Pedagogy), Professor; Moscow Pedagogical State University (MSPU); e-mail: @bos1173@mail.ru

POSSIBILITIES OF USING THREE-DIMENSIONAL MODELS OF SCRIPTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article considers the possibility of using three-dimensional models of scripts in a foreign language course for non-linguistics students. The author suggests creating educational interactive models of scripts for teaching students to communicate within topics connected with their future profession.

Key words: additive technologies; three-dimensional objects in networks; interactive models of scripts; educational process; foreign language.

В статье мы рассмотрим сценарии построения занятий по иностранному языку в неязыковых вузах. Сценарий определяется как рекурсивная последовательность событий, т. е. процесс, который может проходить произвольно или при выполнении определенных условий в виртуальной среде, будучи обусловленным действиями преподавателя или студента [Schaffer 2010]. Мы предлагаем подобные сценарии как имитации развития процессов в интерактивном режиме. Сценарный подход можно применить к построению моделей для планирования и создания собственного учебного курса по иностранному языку в неязыковых вузах. В моделях сценариев применяются аддитивные технологии (от англ. *to add* – *добавлять, плюсовать*) для полноты

раскрытия темы¹, когда объекты, факты, события и другие элементы сценария связаны с интерактивными действиями. Работа осуществляется постепенным и послойным созданием трехмерного объекта 3D в Сети. Сценарный подход к решению сложных задач приобретает всё большую популярность. В частности он используется для создания динамичных моделей с последовательной взаимосвязью действий студентов в Сети при определенных условиях обучения иностранным языкам. Прямая коммуникация в Сети требует знаний определенных терминов, лексических единиц, правил ведения дискурса, которые позволяют строить «правильные» фразы на изучаемом языке. Правильными фразами считаются те, которые соответствуют определенным правилам семантики и синтаксиса. Такой порядок можно использовать при организации семинарского занятия, направленного на получение определенных знаний для понимания в любой предметной области на изучаемом языке.

В нашем случае речь идет о том, как пользователь по-новому моделирует учебный процесс. Трехмерное моделирование как создание определенных эталонов экономит время и избавляет от многих ошибок в действиях. Можно смоделировать любой учебный процесс и оценить правильность произведенных студентами действий. В масштабах технических перемен проявляется противоречие между развитием аддитивных технологий, расширением сфер влияния разнообразных форм глобального коммуникативного пространства и недостаточной разработанностью самого учебного процесса в гипертекстовом коммуникативном пространстве. Преподаватели иностранных языков должны получить «реперные» точки для выстраивания своего курса, часто ограниченного временем и сложностью тематики. В ходе внедрения аддитивных технологий в обучение иностранным языкам проявляется противоречие между упрощенным феноменологическим пониманием этих технологий, сложившимся в методике, и сложностью психических процессов, составляющих основу обучения и развертывания учебной коммуникации. Современный учебный процесс по иностранному языку предполагает использование различных форм наглядности: языковой и изобразительной (анимация, демонстрация виртуальных действий, схемы, таблицы, графики), зрительной и слуховой (текстовый материал, образцы инструкций в интерактивном

¹ Темой мы называем не языковой материал, а единицу содержания речевого взаимодействия на иностранном языке.

режиме, музыка, звучащая речь, ритмическое оформление для чтения текстов).

Предлагаемые модели обучения ориентированы на преодоление трудностей, с которыми встречаются как преподаватели, так и студенты. Преподаватель должен уметь выявить свои собственные трудности и трудности студентов, возникающие при работе с текстовой информацией. Например, учебная работа, связанная с выбором текстов по изучаемой теме, требует от преподавателя собрать лингвистический и языковой материал в новой компоновке с использованием аддитивных технологий, найти разнообразные материалы по выбранной теме и соединить их в интерактивном режиме. В ходе такой работы с текстами студенты переосмысливают культурные традиции, осуществляют взаимодействие, анализируют содержание текстов. Такая работа является для них сложной, потому что они недостаточно владеют терминологией, не умеют ориентироваться в структуре предложения и целого текста. В целях преодоления этих трудностей могут помочь аддитивные технологии путем моделирования текстовой информации, ориентированной на выстраивание определенного порядка составных частей и структур текста, где основными составными частями являются микро- и макроуказатели, артикли, указательные структуры, т. е. графемы, морфемы и лексемы (WordNet). Одновременно при чтении текстов возможно использование визуальных и аудиоканалов коммуникации различных систем, поисковых систем, медиальных объектов, таких как звук, анимация, видеоинформация, что должно помочь студенту. Например, преподаватель выступает в роли модератора, который дает задание студентам:

- Подберите газетную статью по изучаемой теме, используя веббиблиотеку (www.zeitung.de) или поисковую систему по ключевым словам (www.tageszeitung.de; www.online-zeitung.de).
- Прочитайте статью, выбранную вами, и попытайтесь понять ее содержание. Составьте список незнакомых слов и выражений (15–25 слов), перевод которых можно найти в словарях (www.clossar.de, www.rambler.ru).
- Составьте план, с помощью которого вы передадите содержание статьи.
- Обменяйтесь информацией в режиме «студент – студент», чтобы каждый студент вашей группы согласно заданию рассказал, что он прочитал (другие студенты задают дополнительные вопросы по содержанию статьи).

- Задание на дом: подготовьтесь к общей дискуссии по теме различных газетных статей с изложением собственной позиции по проблеме. Например, «Что сегодня интересного в мире?» Прочитав статью, составьте пошаговое выполнение задания: в веблитеке выберите статью, которая будет вам интересна. Если статья трудна для вас, воспользуйтесь словарем при чтении текста: а) ответьте на вопросы, которые Вы получили; б) напишите краткую аннотацию.

Цель задания – получить информацию из интернет-газет; понять содержание онлайн-версии популярных немецких газет; сравнить их содержание (можно сравнить обзор какой-либо темы в «серьезной» и «бульварной» прессе); определить какая информация наиболее актуальна на сегодняшний день (для этого используется поисковая система www.paperball.de). Для сравнительного лексического анализа блогов и создания собственных моделей на материалах различных СМИ нами была разработана таблица.

Таблица

Название газет	Die Welt	taz	Bild	Frankf. Allgemeine
Кратко, в виде ключевых слов, представьте титульную страницу газеты				
Иллюстрации, фото, карикатурыв онлайн-газетах				
Отметьте содержательно насыщенные источники информации, которые через интерактивные приемы воздействуют на читателя	...	...	...	...
Подготовьте собственные анимации для электронных газет и создайте их видео-выставку в Сети	...	...	...	...
Принадлежность, стиль				
Дискурс, базируется на письменном тексте, в котором надо определить тексты внутри гипертекста (междисциплинарные тексты, научные тексты).	...	...	...	...
Создайте собственных модели проектов, e-mail-танDEMов, игр, блогов на материале прочитанного	...	...	...	...

Рубрики				
Основные рубрики газет с использованием электронных энциклопедий и словарей				
Распределите рубрики газет по темам:	Forum	Flim-mern	Extra	Politik Kultur
Разработайте собственные модели рефератов по специальности, используя онлайн-информацию				
Язык онлайн-версий				
Терминологическая лексика				
Стереотипы, клишированные фразы, речевые штампы				
Дискурсивные формулы-клише				

Если сценарий работы написан правильно, то действия студентов по образцу «текст – текст (интерактивный интерфейс) – контакты» как новый вид текста с многопредметной информацией в трехмерном пространстве текстов, графиков, диаграмм, таблиц в гипертекстовом поле будут эффективны. Предлагаемые модели помогут выявить, спрогнозировать и спроектировать учебную и исследовательскую деятельность, используя ресурс моделируемых содержательных структур, применяя инструмент аддитивных технологий для моделирования и коммуникативных действий в Сети. В такие модели заложены:

- 1) терминологическая лексика;
- 2) стереотипы, клишированные фразы, речевые штампы, которые обеспечивают однозначное понимание и передачу информации;
- 3) дискурсивные формулы-клише и функционально-обусловленные обороты, однозначно определяющие тип данного дискурса для выражения модальности, оценки и т. п.

Содержание моделей общения даст пошаговый ход дискуссии в зависимости от особенностей организации коммуникативного действия, покажет возможности театрализации коммуникативного поведения в Сети и т. д. В представленных моделях акцент будет сделан на коммуникативно-ролевых действиях партнеров. Такой акцент необходим для программирования собственного коммуникативного действия и для разработки прогнозирования ответных действий

других партнеров в межличностном сетевом общении. Студенты получают дополнительную практику в Сети для подготовки к занятиям, для написания курсовых и дипломных работ по специальности, используя целый ряд оригинальных примеров, сведений о содержании специализированных текстовых сегментов Сети. Обсуждение промежуточных результатов, дискуссии, рефераты обретает иное качество, поскольку они содержат не только материал учебников и справочников, но и другую интерпретацию фактов и явлений.

Таким образом, будет наглядно показано, какие факторы необходимо учитывать, какие элементы необходимы в различных гипертекстах, какие следует изменить, к каким приемам можно прибегнуть для обеспечения электронного перевода в иноязычной культурной (в широком смысле) среде. Созданные модели общения помогут научить осваивать и использовать в учебных целях сетевое пространство, основные информационные и коммуникативные потоки для общения между профессиональными представителями различных специальностей. Основными задачами в таких моделях являются:

- оценка актуального языкового состояния коммуникативного пространства (гипертексты);
- выявление потенциала для овладения процессом общения;
- накопление терминологических единиц для иноязычной коммуникации;
- овладение приемами работы в открытых сетевых пространствах с новыми формами их представления.

Включая студентов в процесс осмысления их собственных ошибок, преподаватель целенаправленно готовит их к будущей профессиональной и социальной деятельности, в которой резко усиливаются оценочные и рефлексивные компоненты, предполагающие сформированность умений выбора стратегии действий, умений оценивания достижений и результатов. Это позволяет по-новому решать творческие задачи, изменяя сложившийся стиль мыслительной деятельности как процесса синергетического и конструктивистского взаимодействия со всеми очевидными и неочевидными объектами.

Создавая такие сценарии, преподаватель использует аддитивные технологии в роле катализатора коммуникации на основе аутентичного, комплексного гипертекста. Преподаватель предлагает карту построения диалогов в зависимости от уровня владения студентами иностранным языком. Выбранная тема, может быть по желанию

развита дальше, с последующим изменением или введена совершенно по-новому. Тема развивается в Сети, она остается в сетевом разговоре, просматривается на сайте новыми лицами, читающими этот текст. Хотя преподаватель как модератор дает одну и ту же модель, студенты воспроизводят эти модели по-разному, т. е. каждый конструирует свою модель, в зависимости от знаний и способностей. В моделях реализуется целый ряд интересных и перспективных идей, характеризующих современную методику преподавания иностранных языков. Это – идеи формирования многоязычия (пусть и в небольшом круге самых универсальных ситуаций общения); познание через рассказы, истории (нарративность); обучение общению в широком контексте (социализация); интеграция иностранного языка с другими дисциплинами; использование аутентичной речи в ее интернациональном, конвенциональном и эмоциональном разнообразии (сокращения, итерации); интенсификация развивающего потенциала предмета; включение в учебный процесс ранее не применявшихся игр, проектных и творческих работ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Schaffer D. Old Whine online: prescriptive grammar blogs on the Internet. *English Today* 104, Vol. 26. № 4. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. P. 23–28.

УДК 378

А. Н. Кузнецов, Е. Н. Щавелева

Кузнецов А. Н., кандидат педагогических наук, доцент; профессор кафедры иностранных языков Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева»; e-mail: andremos@inbox.ru

Щавелева Е. Н., кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий Национального исследовательского технологического университета «МИСиС»»; e-mail: e.shchaveleva@gmail.com

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»: ОТ КОНЦЕПЦИИ К ВНЕДРЕНИЮ

В статье теоретически обоснован подход к проектированию фондов оценочных средств как актуального в настоящее время вида учебно-программной документации по дисциплинам, относящимся к образовательной области «Иностранный язык». В основу проектирования положен компетентностный потенциал профессиональной подготовки. Представлен разработанный авторами статьи алгоритм проектирования содержания и технологии осуществления контрольных мероприятий в контексте компетентностного подхода.

Ключевые слова: фонд оценочных средств; компетентностный потенциал дисциплины / подготовки; проектирование содержания; компетентностный подход; преподавание иностранных языков; дидактическое проектирование.

Kuznetsov A. N.

PhD (Ed); Professor, Department of Foreign Languages; Russian State Agrarian University – MAA named after K. A. Timiriazev; e-mail: andremos@inbox.ru

Shchaveleva E. N.

PhD (Ed); Associate Professor, Department of Modern Languages and Communication Technologies; National University of Science and Technology – MISIS; e-mail: e.shchaveleva@gmail.com

DEVELOPMENT OF ASSESSMENT MEANS FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING: FROM CONCEPT TO IMPLEMENTATION

The paper substantiates the theoretical approach to the development of assessment means within university syllabi and curricula related to foreign language training. The approach is grounded on the authors' concept of the competency potential of vocational and professional training. Particular attention is paid to the authors' algorithm of designing the content and technology of assessment in the context of the competency approach.

Key words: assessment means; competency potential of academic subject / training; content-designing; competency approach; foreign language training; didactic design.

Вопросы о том, какие результаты могут быть достигнуты при подготовке по дисциплине «Иностранный язык» (с вариациями названия) в неязыковом вузе, а также о том, как эти результаты максимизировать и оценить остаются основными в образовании. Актуальность поиска ответов на эти вопросы связана с внедрением обучения компетентностного подхода [Косырев, Кузнецов 2006; Крупченко, Кузнецов 2014; Кузнецов 2016]. Целью современного профессионального образования является формирование личности профессионала, т. е. комплексное развитие профессионально-значимых компетентностей [Кузнецов 2016]. В системе профессионального образования готовность к межкультурному взаимодействию, предполагающему использование иностранного языка, является лишь одним из ожидаемых результатов профподготовки.

В целях оценивания уровня учебных достижений обучающихся сегодня предлагается проектирование фондов оценочных средств (ФОС). Под фондом оценочных средств понимается банк контрольных материалов для проверки уровня сформированности компетенций, обозначенных в рабочих программах дисциплины согласно ФГОС ВО по направлениям подготовки.

В контексте новых образовательных и профессиональных стандартов компетенция рассматривается в парадигме личностно-деятельностного подхода. Учитывая, что компетенция поведенческой характеристикой личности, уровень ее сформированности может проверяться / диагностироваться только в ходе деятельности обучающихся [Кузнецов 2014]. В связи с этим в структуре ФОС должны быть разработаны специализированные средства и методы контроля, предполагающие профессиональную деятельность, предстоящую выпускникам [Кузнецов 2015].

В качестве базы исследования основ проектирования ФОС, проводившегося авторами настоящей статьи с 2013 по 2016 гг., были использованы три московские образовательные организации: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева и Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Нормативную базу разработки ФОС составляют следующие документы:

- Приказ Минобрнауки РФ №1367 от 19.12.2013;
- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям подготовки, доступные на сайтах Минобрнауки России (fgosvo.ru, Минобрнауки.РФ);
- Профессиональные стандарты (fgosvo.ru);
- Основные профессиональные образовательные программы (ОПОП), разрабатываемые на уровне вуза или профильного НМС по направлениям подготовки;
- Общеευропейские компетенции владения иностранным языком (англ. CEFR) [Общеευропейские компетенции владения ... 2000].

В соответствии с требованиями п. 21 Приказа Минобрнауки РФ №1367 от 19.12.2013 г. в состав ФОС должны входить: перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы, описание показателей и критериев оценивания компетенций на разных этапах их формирования, описание шкал оценивания.

Ученые [Барышникова 2014; Ефремова 2012; Оганесян, Щавелева 2015], проводившие ранее исследования в этой области, расходятся во мнениях относительно состава ФОС; но они соглашаются с правоммерностью и рациональностью следующего практически инвариантного компонентного состава:

- модель компетенций;
- программа и план-график проведения контрольно-оценочных мероприятий;
- совокупность контрольно-оценочных средств;
- методические материалы, определяющие процедуры оценки компетенций;
- технологии и методы обработки результатов оценивания (в том числе критерии оценки и шкалы, формы отчетов);
- рекомендации по обновлению ФОС.

Проведенный нами анализ нормативной документации [Кузнецов, Щавелева 2015] позволил сделать вывод о том, что при рассмотрении проблемы проектирования ФОС в качестве ключевых понятий следует рассматривать:

- этапы формирования (в рамках ОПОП), подразумевающие очередность единиц рабочего учебного плана, связанных с формированием конкретной компетенции, а также допускающие параллелизацию формирования разных компетенций в рамках одного этапа;
- описание показателей оценивания через показатели «знать», «уметь» и «владеть»;
- описание шкал оценивания через выделяемые уровни сформированности компетенций (допороговый, пороговый, базовый, продвинутый) и уровни оценки (общепринятую вузовскую шкалу «неудовлетворительно / удовлетворительно / хорошо / отлично»);
- описание критериев оценивания для показателей «знать», «уметь» и «владеть»;
- материалы для оценки знаний, навыков, умений и / или опыта, т. е. виды учебных заданий (тесты, кейсы, проектные задания, деловые игры и т. п.);
- материалы, определяющие процедуры оценивания – описание условий оценивания, выполнения заданий (логистика, время, оборудование и т. д.).

В результате проведенного исследования основ проектирования ФОС были достигнуты существенные научные и практико-методические результаты. Особое значение как для лингводидактики, так и для практики преподавания иностранных языков в вузе имеет разработанный нами алгоритм проектирования содержания и технологии осуществления контрольных мероприятий (элементов ФОС) в контексте компетентного подхода. Суть этого алгоритма заключается в том, что проектирование осуществляется в рамках основных двенадцати этапов-«шагов».

Алгоритм проектирования ФОС

Шаг 1. Разработка паспорта компетенций по образовательному стандарту направления подготовки и профессиональному стандарту (знать / уметь / владеть).

Шаг 2. Составление списка дисциплин, обеспечивающих формирование данных компетенций.

Шаг 3. Определения очередности порядка дисциплин (т. е. этапов формирования компетенций в рамках ОПОП).

Шаг 4. Определение содержания каждого этапа.

Шаг 5. Проектирование содержания каждой дисциплины, входящей в данный этап, исходя из анализа дисциплинарных компетентностей (т. е. компетентностного потенциала дисциплины).

Шаг 6. Проектирование содержания контроля по каждой дисциплине.

Шаг 7. Проектирование технологии контроля: отбор средств и форм контроля – оценочных средств (виды заданий) для контроля уровня сформированности данных компетенций.

Шаг 8. Разработка критериев оценки по каждому виду учебной деятельности (осуществляемой на этапе контроля).

Шаг 9. Разработка балльно-рейтинговой подсистемы, соотнесенной с критериями оценки по каждому виду учебной деятельности (с учетом рейтинга каждой проверяемой компетентности).

Шаг 10. Разработка шкалы оценки на основе выстроенного рейтинга компетентностей, формируемых в рамках дисциплины.

Шаг 11. Описание материалов, определяющих процедуры оценивания.

Шаг 12. Публикация системы оценки (обеспечение к ней доступа студентов).

В качестве примера реализации шагов 1–7 можно привести проектирование элементов ФОС для компетенции способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения, которая наиболее часто встречается в ФГОС ВО по техническим направлениям подготовки.

Принимая во внимание авторский концепт «компетентностно-сопряженные дисциплины»¹, среди дисциплин, обеспечивающих формирование данной компетенции, могут и должны рассматриваться «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Основы научно-технического перевода» и др. (с вариациями названий, принятыми в конкретном вузе при проектировании ОПОП).

¹ Компетентностно-сопряженные дисциплины – комплексы учебных дисциплин учебного плана, имеющих потенциал сквозного и параллельного формирования одних и тех же компетентностей, т. е. дисциплин частично или полностью гомогенных по номенклатуре целей формирования профессионально-значимых компетентностей [Кузнецов 2014; Кузнецов 2015].

Контроль уровня сформированности компетенций может быть осуществлен разными средствами в зависимости от проверяемого аспекта компетенции: знания выявляются через тестовые задания, умения – через действия, владение – через анализ портфолио.

Например, оценочными средствами для диагностики уровня сформированности умений, входящих в рассматриваемую компетенцию, в рамках дисциплины «Иностранный язык» могут выступать следующие (см. табл.).

Таблица

**Оценочные средства для контроля уровня
сформированности компетенций**

Формулировка аспекта компетенции	Форма проявления сформированности компетенции
самостоятельно пользоваться иностранным языком как средством научного и профессионально-делового общения	участие в дискуссии
представлять себя и обозначать свои цели и намерения, делать доклад, участвовать в беседе с использованием соответствующих коммуникативных функций в зависимости от ситуации общения	презентация проекта, решение кейса
качественно представлять результаты исследований в виде отчетов, аналитических обзоров, научных публикаций и выступать с докладами на профессиональных и научных обсуждениях	написание отчета

Результаты анализа опыта внедрения в вузах Москвы данного алгоритма проектирования фондов оценочных средств, основанного на концепции компетентностного потенциала дисциплины, свидетельствует о том, что подобная методическая работа весьма успешна: вузы, использовавшие данный алгоритм, прошли процедуру государственной экспертизы, проводимую Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзором). Таким образом, данный подход к дидактическому проектированию может быть рекомендован для более широкого внедрения в вузах России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Барышникова О. В.* Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 252 с.
- Ефремова Н. В.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М. : Национальное образование, 2012. 416 с.
- Косырев В. П., Кузнецов А. Н.* Моделирование отбора содержания профессиональной подготовки на основе компетентностного подхода // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. 2006. № 2. С. 24.
- Крупченко А. К., Кузнецов А. Н.* Современный уровень и перспективы развития профессиональной лингводидактики // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. 2014. №1. С. 76–81.
- Кузнецов А. Н.* Как подготовка по иностранному языку способствует развитию профессиональной, социальной и учебной компетентностей студентов // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 34–44. (Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (753). Сер. Педагогические науки).
- Кузнецов А. Н.* Компетентностный потенциал дисциплины (на примере образовательной области «Иностранный язык»). М. : МГАУ, 2014. 120 с.
- Кузнецов А. Н.* Развитие аспектов языковой личности в вузе: компетентностный потенциал лингвистической подготовки // Языковая личность и лингвистические интерпретации: монография. Новосибирск : СибАК, 2015. С. 7–33.
- Кузнецов А. Н., Щавелева Е. Н.* Развитие информационной компетентности студентов технического вуза как аспект реализации компетентностного потенциала дисциплины «Иностранный язык» // Теория и методика профессионального образования. М. : ФГОУ ВПО МГАУ, 2015. Вып. 4 (68), 2015. С. 45–50.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Совет Европы; Департамент по языковой политике. Страсбург. 2003. 256 с.
- Оганесян Н. М., Щавелева Е. Н.* Разработка матриц оценивания: опыт НИТУ «МИСиС» // Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе. Кн. 2. Аксиология иноязычного образования. Т. 2. ; отв. за вып. А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов. М. : Изд-во АПКППРО, 2015. С. 184–189.

УДК 378

Н. В. Каменская

доцент кафедры иностранных языков Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова; e-mail: kamimail@mail.ru

ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В ХОДЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Статья посвящена проблеме разработки и использования в учебном процессе по иностранному языку фондов оценочных средств с позиции компетентностного подхода. Особое внимание уделяется созданию фонда оценочных средств для проведения текущего контроля и оценки результатов обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза. В связи с этим рассматриваются вопросы: объекты контроля; оценочные средства; показатели качества объекта оценивания; критерии оценки. Статья содержит практические рекомендации.

Ключевые слова: магистратура; неязыковой вуз; курс обучения профессиональному английскому языку; компетентностный подход; контроль и оценка качества обучения.

Kamenskaya N. V.

Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Ilya Glazunov's Russian Academy of Painting, Sculpture and Architecture; e-mail: mailto:kamimail@mail.ru

CURRENT ASSESSMENT OF NON-LINGUISTICS STUDENTS' ACHIEVEMENT IN MASTER'S FOREIGN LANGUAGE COURSE

The article is devoted to the problem of creating and using foreign language assessment means within the framework of competency-based teaching. Particular attention is paid to establishing the pool of assessment means to monitor current achievement results in the master's foreign language course at non-linguistics institutions of higher professional education. In this context, the article focuses on such matters as objects of assessment, assessment means, quality indicators in objects of assessment, and assessment criteria. The article also contains practical recommendations.

Key words: master's course; non-linguistics institution of higher professional education; vocational English language training course; competency-based teaching; assessing the quality of education.

В Федеральных государственных образовательных стандартах последнего поколения указывается на необходимость в целях

проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов по изучению дисциплин, в том числе иностранного языка, создания и использования фондов оценочных средств (ФОС), которые представляют собой комплекс методических и контрольно-измерительных материалов. ФОС текущего контроля предполагает разработку таких материалов для осуществления регулярного контроля и оценки результатов обучения по одной теме (разделу) обучающей программы и / или совокупности ее тем (разделов), составляющих определенный этап обучения. ФОС промежуточной аттестации предназначен для установления результатов обучения дисциплине.

В настоящей статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с созданием фонда оценочных средств текущего контроля (ФОС ТК): объекты контроля, формы оценочных средств, показатели результатов обучения иностранному языку (ИЯ), критерии оценки достижений студентов в овладении ИЯ. Данные вопросы предлагается рассмотреть в ходе изложения собственного опыта создания ФОС ТК применительно к обучению английскому языку (АЯ) в магистратуре Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова в рамках разработанного нами учебного курса «Профессиональный иностранный язык (английский)», направление подготовки «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия».

Разработке нами ФОС ТК предшествовало изучение теоретических исследований и практического опыта неязыковых вузов, связанных с проблемой проведения контроля и оценки качества обучения ИЯ. Анализ публикаций на эту тему показал, что актуальность, новизна и сложность проблемы создания современных контрольно-измерительных материалов для проверки и оценки качества обучения ИЯ на каждой ступени высшего образования связаны с потребностью разработки реализации ФОС с позиции компетентностного подхода.

Магистратура является второй ступенью высшего образования, обеспечивающей ее выпускнику приобретение более высокого уровня владения ИЯ и открывающей ему возможность дальнейшего повышения в аспирантуре / ассистентуре-стажировке, а также самостоятельно. Спецификой изучения ИЯ в магистратуре является овладение терминологией будущей профессии и особенностями подязыка специальности в целях осуществления различных видов общения.

В рамках современной компетентностной парадигмы обучения главной целью преподавания ИЯ в магистратуре неязыкового вуза

является формирование и развитие иноязычной (межкультурной) профессионально ориентированной коммуникативной компетенции [Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» 2014]. Данная компетенция является сложной по структуре, овладение ею предполагает овладение составляющими ее структурными компонентами-компетенциями. При разработке учебных курсов по иностранному языку для студентов магистратуры определяются цели и указываются объекты обучения. При контроле результатов обучения задачи контроля определяются адекватно целям обучения, а объекты обучения становятся объектами контроля. В связи с этим нами были выделены следующие объекты контроля и оценки:

- формируемые и развиваемые компетенции;
- профессионально-коммуникативные умения в осуществлении разных видов речевой деятельности;
- владение речевыми средствами (в рецептивном и продуктивном плане), включая профессиональный тезаурус;
- формируемые и развиваемые свойства личности, важные как в плане изучения ИЯ, так и в плане использования его при решении профессиональных задач (производственных / научно-исследовательских) [Каменская 2015 МГИИТ].

Названный выше курс обучения АЯ предназначен для первого года обучения в магистратуре (108 часов аудиторных занятий) и направлен на овладение ИЯ уровня В2 (по европейской шкале). Он разработан в результате: изучения компетентностной модели профессиональной деятельности магистров направления подготовки «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия»; выделения на базе уточненных сфер и видов их профессиональной деятельности тем и проблем профессионально ориентированного обучения ИЯ; составления номенклатуры возможных ситуаций применения АЯ в будущей профессиональной деятельности магистров; определении ситуативно-тематических блоков (разделов) и их последовательности в структуре обучения [Каменская 2015 НГИ; Каменская 2015 МГИИТ]. В соответствии с ФГОС [Каменская 2015 НГИ] данный курс обучения направлен на формирование и развитие у магистрантов общекультурной (ОК-2) и профессиональной (ПК-9) компетенций. Содержание компетенции ОК-2: способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения. Содержание компетенции ПК-9: способность на современном уровне оформлять результаты научных исследований с подготовкой презентаций, реферативных

обзоров, публикаций на иностранном языке и представлять результаты исследования профессиональному и академическому сообществам. Курс обучения ориентирован на параллельное формирование и развитие взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов ОК-2 и ПК-9.

Для организации учебного процесса отвечающего целям обучения был, разработан также перечень планируемых у выпускников магистратуры конкретного профиля подготовки профессионально-коммуникативных умений в отдельных видах речевой деятельности (чтении, говорении, аудировании, письме) соответственно ситуациям иноязычного общения (см. табл. 1).

Таблица 1

Профессионально-коммуникативные умения

Вид речевой деятельности	Умения
Ч т е н и е	• использовать разные виды / способы чтения (ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающее) • извлекать основную связанную с профессией информацию, содержащуюся в разных типах текстов (журнальная статья, презентация, реферат, аннотация, интервью, обсуждение, сообщение, обращение, реклама, инструкция, объявление) • понимать аналитическую статью о предпроектных, проектных, реконструкционных и реставрационных работах по объектам архитектурного наследия и о результатах этих работ • выделять в текстах важные даты, конкретные данные о новшествах в интересующей профессиональной области и разные в связи с этим точки зрения • понимать точное содержание словарной статьи в толковом профессиональном словаре и комментарии к диаграммам / схемам / графикам, содержащимся в текстах • понимать точное содержание словарной статьи в толковом профессиональном словаре и комментарии к диаграммам / схемам / графикам, содержащимся в текстах

Вид речевой деятельности	Умения
Ч т е н и е	• понимать основные требования в материалах-документах, касающихся научно-исследовательских предпроектных, проектных работ по реконструкции объектов архитектурного наследия, и итоговых заключениях о проведении этих работ • понимать общий смысл информации на сайтах фирм / предприятий / профессиональных сообществ в области архитектурного наследия, а также дискуссий в блогах и отдельные сообщения в Интернете о новых исследованиях в области охраны, реконструкции и реставрации объектов архитектурного наследия • отобрать в Интернете публикации по определенной теме с целью составления обзора результатов обсуждения конкретной проблемы
Г о в о р е н и е	• уметь представиться и сообщить о главной цели разговора (в том числе по телефону) в связи с установлением делового контакта с зарубежным коллегой • задавать вопросы зарубежным коллегам в процессе беседы / дискуссии, связанной с проблемами охраны / реконструкции / реставрации объектов архитектурного наследия • дать всестороннюю оценку значению и состоянию объекту архитектурного наследия и сообщить решение о его охране (консервации) / реконструкции / реставрации • сделать сообщение о научных подходах / фактах / событиях / исследованиях в области охраны / реконструкции / реставрации объектов архитектурного наследия • изложить план исследования объекта архитектурного наследия • обосновать предложения по охране / реконструкции / реставрации объекта архитектурного наследия • оценить потенциал предлагаемых разработок проектов по реконструкции / реставрации конкретных объектов архитектурного наследия • сделать презентацию обзора решений по конкретным проблемам научно-исследовательской работы, связанной с изученным архитектурным объектом, с разработкой плана его реконструкции и реставрации, и аргументировать стратегии этих видов деятельности

Вид речевой деятельности	Умения
Г о в о р е н и е	• выступить с сообщением / докладом по теоретическому и практическому вопросу в области охраны архитектурного наследия • подвести итоги своей проектной работы (по существующей сегодня форме отчета) и оценить отчет коллеги о проделанной им проектной работе
А д и р о в а н и е	<i>понимать на слух:</i> • высказывания коллег в рамках содержания пройденных лексических тем • вопросы коллег в рамках содержания пройденных лексических тем • общий смысл докладов экспертов в области охраны / реконструкции / реставрации объектов архитектурного наследия • общий смысл объявлений об особенностях научно-исследовательской / проектной работы в связи с реконструкцией / реставрацией архитектурных объектов • суть позиций отдельных участников совещания в связи с принятием решений о проведении реконструкции / реставрации объектов архитектурного наследия • требования и комментарии заказчика к решению инженерных проблем реставрации и реконструкции архитектурных произведений (с опорой на видеоряд / график / таблицы) • реферат о публикациях по знакомой тематике; • отдельные фрагменты рекламы (с опорой на видеоряд) • общий смысл рекламных видеороликов • репортаж в Интернете и в телепрограммах о важных социальных событиях, связанных с охраной / реконструкцией / реставрацией объектов архитектурного наследия

Вид речевой деятельности	Умения
П и с ь м о	<i>уметь написать:</i> • деловое письмо (в том числе по электронной почте), факс, содержащий краткое сообщение (приглашение, предложение, запрос, рекламацию, конкретную информацию и др.) • резюме профессиональной деятельности • заявление об участии в конференции / семинаре • рецензию / заключение / обзор предложений / рекомендации в связи с принятием решения по совершенствованию архитектурного объекта • реферат по конкретной проблеме; аннотацию к публикации / серии публикаций по теоретическому / практическому вопросу в области охраны архитектурного наследия • план предпроектных / проектных реконструкционных или реставрационных работ по объекту(ам) архитектурного наследия (согласно принятым формам документации) • отчет о выполнении этих видов работ (согласно принятой форме документации)

Безусловно, с развитием науки в области архитектуры и лингводидактики, с накоплением опыта в обучении АЯ магистрантов, а также с изменением количества учебных часов (желательно в сторону их увеличения), с совершенствованием технологий и средств обучения, а также с изменением характера потребностей архитекторов, занимающихся реконструкцией и реставрацией объектов архитектурного наследия, в использовании ИЯ возможно сокращение / расширение и детализация перечисленных в таблице 1 профессионально-коммуникативных иноязычных умений. Однако наличие подобного перечня умений очень значимо для преподавателя ИЯ, так как он указывает как на цели обучения – формирование и развитие конкретных умений, так и на определение объектов контроля – проверку их сформированности.

Как указывалось выше, в целях формирования компетенций ОК-2 и ПК-9 планируется изучение отобранных профессионально ориентированных тем (разделов).

На *первом этапе* формирования компетенций (в течение 1-го семестра) предлагается изучение следующих тем:

1. Историко-культурная значимость деятельности архитектора-реставратора.

2. Определение необходимости реконструкции и реставрации объекта архитектурного наследия.

3. Современный опыт реконструкционного и реставрационного проектирования.

4. Архитектурное и градостроительное наследие.

5. Функциональное обновление объектов культурного наследия.

На *втором этапе* (во 2-м семестре) планируется изучение тем:

1. Международное сотрудничество в области реконструкции и реставрации архитектурного наследия.

2. Архитектурные выставки.

3. Концепции развития реконструкции и реставрации архитектурного наследия.

4. Особенности архитектуры культовых сооружений и их реставрации.

В завершение первого этапа формирования ОК-2 и ПК-9 проводится зачет, в конце второго этапа – промежуточная аттестация уровня владения АЯ в форме экзамена.

Создаваемый нами ФОС текущего контроля предполагает разработку комплекса контрольно-измерительных материалов для проверки оценки достижений магистрантов в приобретении знаний, иноязычных профессионально-коммуникативных умений в ходе и результате формирования у них ОК-2 и ПК-9 в рамках прохождения ими одного раздела (темы) учебного курса и нескольких тем (на зачете).

Программа обучения АЯ предусматривает:

- 1) проведение анкетирования студентов в начале освоения дисциплины с целью определения личностных и профессиональных потребностей студентов, а также с целью планирования способов и путей совершенствования курса обучения магистрантов дисциплине;

- 2) предварительное ознакомление студентов с планируемыми формами контроля в ходе изучения АЯ в магистратуре. На первом занятии преподавателю рекомендуется объяснить студентам значение проведения контроля успешности усвоения учебного материала в ходе учебного процесса. Это позволит настроить студентов на сознательное и заинтересованное отношение к проводимым формам контроля в процессе освоения дисциплины.

ТК успеваемости в освоении дисциплины предполагается осуществлять:

а) в ходе проверки преподавателем выполнения магистрантами письменных домашних работ (рекомендуется индивидуальный контроль с использованием электронной почты во внеаудиторное время [Каменская 2014]);

б) в ходе выполнения устных домашних заданий и заданий на практических занятиях по АЯ (в аудиторное время);

в) при проведении письменного и устного зачетов.

В настоящее время с учетом продолжительности курса обучения, условий и возможностей вуза используются оценочные средства (ОС), перечисленные в таблице 2. В ней указаны практикуемые нами при проведении ТК наряду с традиционными формами контроля (опрос, контрольная работа, коллоквиум и др.) и его инновационные формы (кейс-задача, деловая игра и др.). В таблице дается краткая характеристика каждого ОС и информация о представлении его в ФОС текущего контроля.

Таблица 2

Перечень оценочных средств

№ п/п	Наименование оценочного средства	Краткая характеристика оценочного средства	Представление оценочного средства в фонде
1	2	3	4
1.	Опрос	Средство контроля усвоения учебного материала темы, организованное на учебном занятии в виде вопросо-ответной формы работы преподавателя с обучающимися	Вопросы для контроля / самоконтроля по темам дисциплины
2.	Письменное домашнее задание	Средство текущего контроля самостоятельной работы обучающимися, позволяющие преподавателю оценить ход освоения лексико-грамматического материала конкретной темы / раздела дисциплины	Вопросы и упражнения / задания по темам дисциплины

1	2	3	4
3.	Деловая игра	Совместная деятельность группы под управлением преподавателя в виде ролевой игры, позволяющий преподавателю оценить умения обучающихся осуществлять иноязычное общение в возможных профессиональных ситуациях	Тема (проблема), формируемые умения, навыки, ожидаемый результат, план проведения ролевой игры
4.	Кейс-задача	Проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы	Задания для решения кейс-задачи
5.	Сообщение, доклад	Презентация на групповом учебном занятии результатов самостоятельного обзора и анализа информации из различных источников в связи с решением определенного вопроса / проблемы в рамках изучаемой темы	Темы сообщений / докладов
6.	Аннотация	Продукт самостоятельной работы обучающегося, представляющий собой краткое изложение основных данных публикации и сути исследуемой в ней проблемы и позволяющий оценить уровень сформированности умения студента осуществлять обзор профессионально ориентированных и научно-исследовательских публикаций по определенной проблеме	Требования и рекомендации для студента к написанию аннотации

1	2	3	4
7.	Коллоквиум	Средство контроля усвоения учебного материала темы / раздела дисциплины, организованного как учебное занятие в виде собеседования преподавателя с обучающимися	Вопросы по темам / разделам дисциплины
8.	Дискуссия	Обсуждение спорных вопросов, проблем, позволяющих контролировать уровень способности студента аргументировать собственную точку зрения	Вопросы дискуссии
9.	Составление терминологического словаря специальности	Периодическая оценка преподавателем правильности составления студентом словаря подязыка специальности в процессе изучения тем ОП и пополнения его в ходе самостоятельного выполнения заданий. Проверка выполнения студентом данного вида работы позволяет оценить развитие его учебных умений в овладении подязыком специальности	Требования и рекомендации для студентов к составлению словаря подязыка специальности
10.	Тест	Система стандартизированных заданий, позволяющих автоматизировать процедуру измерения знаний и умений обучающихся	Фонд тестовых заданий
11.	Контрольная работа	Средство проверить, насколько глубоко изучен материал по теме / темам, каков уровень сформированности планируемых компетенций и качеств личности, какова способность применять полученные знания для решения задач определенного типа по теме или разделу	Тема, комплект типовых контрольных заданий по вариантам

1	2	3	4
12.	Творческое задание (групповое / индивидуальное)	Выполнение задания, имеющего нестандартное решение, позволяет оценить умения студентов интегрировать знания разных областей и аргументировать собственную точку зрения	Комплект групповых и индивидуальных творческих заданий по изученным темам

В целях создания фонда материалов ТК каждое ОС, утвержденное кафедрой иностранных языков, должно иметь методическое описание, в котором указываются цель и объект контроля; условия и место его проведения; *показатели* качества объекта оценивания (знания, навыки, умения, опыт деятельности) и *критерии*, на основании которых проводится оценка показателей («да – нет»; «выполнено – не выполнено» или «оценка отлично / хорошо / удовлетворительно / неудовлетворительно / зачтено / не зачтено» выставляется магистранту, если ...»). Например, при анализе кейса, выполненном студентом непубличной (письменной) презентации, Г. А. Дубинина предлагает считать удовлетворительным (т. е. выполненным / зачтенным), если:

- «большинство проблем, имеющих в кейсе, были не только сформулированы, но и проанализированы;
- при этом было проведено максимально возможное количество расчетов;
- были сделаны собственные выводы на основании информации о кейсе;
- составленные документы по смыслу и содержанию отвечают требованиям» [Дубинина 2011, с. 186].

Наличие методических описаний ОС бесспорно является большим подспорьем для преподавателей ИЯ (особенно для начинающих) и обеспечивает объективную и справедливую оценку выполненного магистрантом задания.

Зачет, проводимый в нашем случае в конце 1-го этапа формирования компетенций ОК-2 и ПК-9, в результате изучения 1–5 тем (см. выше), тоже должен иметь методическое описание. Традиционно в таком описании указываются: срок проведения; формы контроля; перечень вопросов к зачету; задания, предназначенные для проведения устного зачета. Проверяется качество усвоения магистрантами учебного материала в рамках пройденных разделов (тем) программы курса обучения.

С внедрением компетентностного подхода требуется проведение контроля с целью определения результатов формирования компетенций (ОК-2) и (ПК-9). В связи с этим методическое описание зачета должно включать и контрольные задания, необходимые для оценки знаний, навыков, умений, опыта деятельности, описание показателей и критериев оценивания компетенций, описание шкал оценивания.

Студент, закончивший бакалавриат РАЖВИЗ Ильи Глазунова должен владеть уровнем АЯ **В1** (в соответствии с европейской шкалой оценки). Он должен в рамках компетенции ОК-2:

знать: базовую общеупотребительную, общенаучную и общепрофессиональную (включая ряд терминов) лексику в рамках конкретной тематики; базовые наиболее частотные грамматические категории; различие в области лексики, грамматики и стилистики родного и английского языков;

уметь: понимать и интерпретировать основную информацию из прочитанных и прослушанных аутентичных текстов (по конкретной архитектурной тематике); порождать тексты на английском языке в устной и письменной формах в рамках конкретной тематики; применять базовые приемы реферирования англоязычных текстов на общекультурные и общепрофессиональные темы;

владеть: речевыми средствами и формулами для осуществления англоязычного устного и письменного общения (в рамках общекультурной и общепрофессиональной тематики); рядом умений учебной деятельности по изучению иностранного языка (планирование, поиск, анализ, систематизация закономерностей и др.).

В рамках компетенции ПК-9 поступивший в магистратуру студент должен:

знать: сферы и основные ситуации профессионально ориентированного делового общения;

уметь: понимать и интерпретировать основную информацию устных и письменных англоязычных аутентичных профессионально ориентированных текстов (в рамках общепрофессиональных тем по архитектуре);

владеть: информацией о достижениях в области зарубежной архитектурной науки, благодаря использованию англоязычных источников.

Формирование в магистратуре компетенций от исходного уровня **В1** к итоговому уровню **В2** по программе курса обучения профессиональному английскому языку осуществляется постепенно. Программа

планирует к зачету достижение магистрантами такого уровня овладения английским языком в профессиональных целях, который указывает на динамику в формировании компетенций, но не означает пока еще достижение ожидаемого итогового уровня (B2). Такой уровень может быть условно обозначен как B1+. (Показатели этого уровня обозначены в табл. 3). В методическом описании зачета должны быть представлены показатели и критерии их оценивания (см. табл. 3).

Таблица 3

**Описание показателей и критериев оценивания компетенций на зачете
(в результате 1-го этапа их формирования)**

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания (шкала оценивания)	Критерий оценивания
«зачтено»		
знает	• сферы, виды и ситуации профессиональной деятельности (ОК-2) • базовую лексику (включая терминологию) и грамматические структуры подъязыка специальности разделов 1–5 ОП (ОК-2) • источники информации по специальности (ОК-2; ПК-9) • правила и способы оформления на английском языке документации, связанной с проектно-исследовательской деятельностью (в рамках разделов ОП 1–5) (ПК-9)	Компетенции осваиваются в соответствии с уровнем B1+ (см. раздел 3 в ОП). Продemonстрировано: – усвоение лексико-грамматического материала, изученного за аттестуемый период (семестр); – приобретение знаний, языковых и речевых навыков, коммуникативных умений в различных видах речевой деятельности в соответствии с уровнем владения английским языком B1; – способность к профессиональному устному и письменному иноязычному общению (в пределах пройденной тематики (семестра))
умеет	• понимать и интерпретировать информацию из прочитанных и прослушанных англоязычных текстов по специальности (ОК-2) • порождать профессионально ориентированные тексты на английском языке в устной и письменной формах (ОК-2) • участвовать в официальном и неофициальном общении, в том числе относительно хода и результатов проектно-исследовательской деятельности (в рамках тематики разделов 1–5) (ОК-2; ПК-9) • учебными стратегиями и технологиями для эффективной деятельности по изучению английского языка (ОК-2) • умениями использовать английский язык для решения профессиональных задач	

владеет	умениями осуществлять профессионально ориентированное общение (устное / письменное) на английском языке (в рамках тематики разделов ОП 1–5)	
«не зачтено»		
знает	ОК-2, ПК-9: компетенции не сформированы	Не продемонстрировано достижение ни по одному (по большинству) из показателей оценивания
умеет	ОК-2, ПК-9: компетенции не сформированы	
владеет	ОК-2, ПК-9: компетенции не сформированы	

При оценке «зачтено / не зачтено» рекомендуется учитывать показатели результатов текущего контроля в течение 1-го этапа формирования компетенций. На наш взгляд, если ТК результатов качества изучения магистрантом отдельных разделов (тем) курса обучения свидетельствовал о его растущих учебных достижениях в овладении ИЯ и даже если при оценке выполнения им зачетных заданий были продемонстрированы не все показатели уровня владения ИЯ В1+, то при отсутствии академических задолженностей ему может быть выставлен «зачет».

Важным представляется проведение преподавателем анализа итогов зачета, способствующего совершенствованию ФОС ТК: внесению уточнений / изменений, аннулированию / включению новых оценочных средств. Необходим поиск оценочных средств, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности, т. е. обеспечивающих «воспроизведение предметного и социального контекста специальности» [Федеральный государственный образовательный стандарт, с. 3].

В заключение изложенного в статье, следует заметить, что сегодня в области создания ФОС с позиции компетентного подхода делаются первые шаги. Для развития и обогащения ФОС требуются специальные научно-практические исследования, а при его формировании и проведении процедуры контроля и оценки качества обучения соблюдение ключевых принципов: валидности и надежности, справедливости и эффективности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Барышников О. В.* Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.
- Дубинина Г. А.* Оценка результатов обучения продуктивным видам иноязычной речевой деятельности // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 175–188 (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки).
- Каменская Н. В.* К вопросу организации учебных занятий по иностранному языку в аудитории и во внеаудиторное время // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. С. 130–140 (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки).
- Каменская Н. В.* К проблеме разработки программно-методического обеспечения магистерского курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Диалог языков и культур в современном мире: материалы Пятой междунар. науч.-практ. конф. Электросталь : Новый гуманитарный институт, 2015. С. 58–62.
- Каменская Н. В.* Некоторые вопросы разработки программно-методического обеспечения курса иностранного языка в магистратуре // Актуальные проблемы лингвистической подготовки в неязыковом вузе: сб. науч. ст. и материалов V Междунар. науч.-практ. конф., Москва 20–30 октября 2015 г. М. : МГИИТ, 2015. С. 69–89.
- Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014–54 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 07.04.02 «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия (уровень магистратуры)». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/070402.pdf>

УДК 37:81'243

О. В. Барышникова

кандидат педагогических наук; доцент кафедры иностранных языков
Московского государственного технического университета «СТАНКИН»;
e-mail: ol.baryshnikova@yandex.ru

ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В БАКАЛАВРИАТЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматриваются возможные способы организации процедуры итогового контроля по иностранному языку в бакалавриате неязыкового вуза в русле требований ФГОС. Раскрываются современные дидактические подходы, лежащие в основе предлагаемой методики, и предлагается опыт МГТУ «СТАНКИН» в организации и проведении итогового контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку бакалавра с помощью социально ориентированных технологий.

Ключевые слова: качество подготовки по иностранному языку; итоговый контроль; межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция; ФГОС последнего поколения; социально ориентированные технологии.

Baryshnikova O. V.

PhD (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department,
Moscow State University of Technology "STANKIN"; e-mail: ol.baryshnikova@
yandex.ru

FINAL ASSESSMENT OF PROFESSION-ORIENTED FL PROFICIENCY IN BACCALAUREATE OF NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES

The article describes possible final assessment procedures of the quality of foreign language training at technical high school in line with new curricula and federal standards of education. It also discusses modern language-pedagogy approaches underlying the given methods and considers the experience acquired by MSTU "STANKIN" in organizing final assessment procedure by using social educational technologies.

Key words: the quality of foreign language training; final assessment; intercultural professional communicative competence; current federal standards of education; social educational technologies.

В настоящее время вопрос организации процедуры итогового контроля качества подготовки по иностранному языку (ИЯ) студентов в бакалавриате неязыкового вуза становится особенно актуальным.

Вызвано это введением Федерального государственного образовательного стандарта последнего поколения (ФГОС ВО), содержащего требования к фондам оценочных средств, суть которых заключается в их максимальной приближенности к условиям реальной профессиональной деятельности.

Под термином «итоговый контроль» в данной статье понимается экзамен как форма промежуточной аттестации в конце курса ИЯ в нелингвистическом вузе. Как показывает практика, используемые на экзамене традиционные формы контроля владения ИЯ в неязыковых вузах, такие как тестирование, чтение и перевод профессионально ориентированных текстов, беседа по социокультурной проблематике, не обеспечивают в полной мере требования ФГОС ВО к фондам оценочных средств, поскольку не создают достаточных условий для проверки взаимосвязанного комплекса профессионально-коммуникативных умений и личностных качеств студентов, важных при решении профессиональных задач с использованием иностранного языка. В силу этого на кафедре иностранных языков МГТУ «СТАНКИН» прошла опытную проверку методика проведения экзамена с помощью отличных от принятых (традиционных) на сегодняшний день форм контроля и оценки.

В основе методики организации итогового контроля и оценки качества подготовки по ИЯ студентов неязыковых вузов лежат подходы в русле требований ФГОС: компетентностный, контекстный и междисциплинарный.

Компетентностный подход реализуется прежде всего в определении целей и объектов контроля и оценки. Целью любой процедуры оценки в вузе является проверка сформированности профессиональной компетентности. Применительно к области обучения иностранному языку объектом контроля является межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция (МПКК) как способность решать профессиональные задачи с использованием ИЯ, конечным результатом решаемых задач выступает информационный текстовый (устный и письменный) продукт.

В рамках отдельной процедуры контроля (т. е. экзамена) *цели и объекты проверки* формулируются в терминах конкретных профессиональных задач. В основу контрольно-оценочных задач *закладываются дескрипторы профессионально-коммуникативных умений*, которые выделяются на основе анализа потребностей выпускников

в профессиональной деятельности и сформированность которых обеспечивает успешное решение поставленных задач.

Критерии оценки сформированности МПКК соотносятся с критериями успешности решения профессиональных задач и критериями оценки личностного информационного продукта.

Критерии оценки личностного письменного информационного продукта представлены в критериях оценки текста на содержательно-смысловом, композиционно-структурном и языковом уровнях [Барышникова 2015].

В свою очередь, успешность решения большинства профессиональных задач зависит от сформированности общепрофессиональных (метакогнитивных) умений, входящих в состав предметно-профессиональной компетенции: способность понять проблему в профессиональной сфере и анализировать ее причины; умение определить цель и задачи в рамках работы над проблемой; способность собрать и проанализировать необходимую информацию, умение логически сформулировать предлагаемое решение.

Для обеспечения эффективной процедуры оценки параметры и критерии данных умений положены в основу «Матрицы оценки качества решения профессиональных задач на ИЯ» [Барышникова 2014].

Компетентностный подход обуславливает *контекстный* и *междисциплинарный* подходы, в рамках которых моделируется предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности студентов и ставятся комплексные профессиональные задачи, требующие специализированных предметных знаний и владения иностранным языком.

Данные подходы реализуются за счет отбора профессионально ориентированных ситуаций общения, технологий, профессиональных задач, контрольно-оценочных материалов, предполагающих интеграцию профессиональных задач и иностранного языка как инструмента, необходимого для их решения.

Как показала практика и доказало исследование, проведенное в МГТУ «СТАНКИН», требованиям, предъявляемым во ФГОС к фондам оценочных средств, полностью удовлетворяют социально ориентированные технологии [Коряковцева 2011]. Сопоставление характеристик данных технологий с профессионально-коммуникативными задачами инженеров позволило отобрать следующие технологии для

использования в рамках экзамена: деловую игру, проектное задание (индивидуальный проект), кейс-технологию.

Именно данные формы итогового контроля создают ситуацию проверки всего спектра профессионально-коммуникативных умений, определенных как конечная цель обучения в программе курса ИЯ для неязыкового вуза в новых условиях.

Итак, рассмотрим процедуру организации и проведения итогового контроля и оценки качества подготовки по ИЯ бакалавров технических специальностей с помощью социально ориентированных технологий.

Деловая игра

Методика проведения деловой игры как формы итогового контроля и оценки включает в себя следующие этапы:

I. Подготовительный этап

Данный этап заключается в отборе соответствующего материала и тематики для проведения деловой игры.

Преподаватель должен четко сформулировать задачи деловой игры для предъявления студентам: *проблемные*, связанные с решением конкретной профессиональной задачи, и *дидактические*, связанные с объектами проверки, т. е. комплексом профессионально-коммуникативных умений, который будет оцениваться в ходе конкретной деловой игры.

Так, например, задачи деловой игры «Ярмарка вакансий» можно определить следующим образом:

1) проблемная: найти подходящую вакансию в одной из зарубежных компаний, представленных на ярмарке;

2) дидактическая (контрольно-оценочная): проверить сформированность профессионально-коммуникативных умений в области диалогической и письменной речи, а также в области аудирования; проверить сформированность социальных умений общения в рамках взаимодействия представителей разных «бизнес»-культур.

Важную роль в деловой игре имеет конфликтная ситуация [Вербицкий, Борисова 1990]. Существуют два вида конфликта: а) *содержательный*, связанный с предметным содержанием деятельности, при разрешении которого участники игры демонстрируют сформированность профессионально-предметной компетенции; б) *поведенческий*, отражающий социально-личностные характеристики профессионального поведения специалиста. Первый воссоздает предметный,

второй – социальный контекст будущей профессиональной деятельности бакалавров.

Разность интересов участников игры обеспечивается преподавателем при составлении правил игры и распределении функций игроков. Такое рассогласование параметров деятельности, столкновение интересов и позиций участников стимулирует творческое мышление студентов, заставляет их принимать нестандартные решения и брать на себя ответственность за них.

После того, как преподаватель сформулировал цели деловой игры, определил тематику и отобрал соответствующий материал, его задача состоит в подготовке сценария и ролевых карточек для участников игры. Ролевые карточки должны содержать наименование социальной (должностной) роли, которую участнику предстоит выполнять в ходе игры; цели, которые стоят перед студентом; функции, выполняемые игроком, его права, обязанности; портрет игрока, характеризующий его личностные качества.

По условиям деловой игры «Ярмарка вакансий» соискатели, выпускники МГТУ «СТАНКИН», имеющие степень бакалавра в области информационных технологий, посещают ярмарку вакансий, на которой представлены зарубежные компании.

Задачей соискателей является сбор информации о самих компаниях, вакансиях, которые они предлагают соискателям, и прохождение пробного интервью.

Задачей представителей компаний выступает презентация своей фирмы и привлечение потенциальных работников для прохождения пробного интервью.

Ход игры:

1. Мастер-класс менеджера по персоналу. Менеджер по персоналу одного из крупных кадровых агентств рассказывает соискателям, как правильно писать резюме, заполнять анкету и дает советы, как лучше себя представить в ходе интервью с потенциальными работодателями. (Менеджер по персоналу выбирается преподавателем из числа студентов заранее и обеспечивается необходимым материалом: примерами резюме и анкет для демонстрации).

2. Выпускники пишут резюме с указанием всей необходимой информации.

3. Представители компаний презентуют свои фирмы, уделяя особое внимание требованиям к потенциальным работникам (образование, опыт работы, умения, личные качества и т. п.)

4. Кандидаты имеют возможность задать дополнительные вопросы представителям фирм о деятельности компаний, об условиях труда и т. п.

5. Кандидаты выбирают одну из компаний для прохождения пробного собеседования. Они показывают свое резюме и в личной беседе должны проявить свои лучшие качества, чтобы заинтересовать работодателя.

6. Кандидаты проходят собеседование еще в двух компаниях по выбору.

7. В ходе общего обсуждения кандидаты рассказывают, в какой компании и почему они хотели бы работать, и представители каждой из фирм называют лучшего кандидата на вакансию.

II. Организационный этап. Данный этап заключается в знакомстве участников со сценарием игры, ее целями и задачами; в комплектовании игровых групп и распределении ролей между участниками; в обсуждении системы оценивания. Из-за лимита времени и того, что в реальной жизни никто не попадает в ситуацию выбора социальной роли, представляется целесообразным в рамках процедуры контроля преподавателю самому задавать контекст профессиональной ситуации и распределять роли между студентами.

III. Проведение деловой игры. На данном этапе игры участники анализируют проблемную ситуацию и поставленную перед ними задачу и в совместном обсуждении принимают частные решения.

Итак, студенты, согласно сценарию и информации на ролевых карточках, исполняют свои социальные роли, стараясь решить поставленные перед ними профессиональные задачи на ИЯ. Преподаватель выступает в роли наблюдателя-консультанта; фиксирует успешность или неуспешность решения задачи каждого из студентов.

IV. Анализ результатов и проведение процедуры оценки. Данный этап включает в себя экспертную оценку преподавателем хода игры, поведения участников, их вклад в разрешение проблемной ситуации; и оценку деловой игры самими участниками: комментирование сложности поставленных задач и т. д.

Проектное задание

В основе проектной технологии лежит исследовательская деятельность студентов, целью которой является решение определенной проблемной задачи и овладение методологией исследования реальной действительности. Отбор материала и тематики для проектного

задания определяется в первую очередь именно исследовательским характером деятельности.

Преподаватель должен сформулировать задачу таким образом, чтобы в ходе работы над проектом студенты продемонстрировали не только умения в различных видах иноязычного речевого общения, но и способность решать определенные практические, информационные и исследовательские задачи, связанные с профессиональной деятельностью.

Так, для студентов в области информационных технологий актуальным является проект по типу социологического исследования «Значение информационных технологий в жизни общества», который предполагает сбор и сравнение конкретных данных по таким направлениям, как:

- 1) применение информационных технологий в образовании / различных профессиональных сферах;
- 2) сравнительный анализ применения информационных технологий в XX и XXI вв.;
- 3) возрастание информационной зависимости в современном обществе и т. д.

Этапы работы над проектным заданием

I. Целеполагание заключается в выборе студентами проблемного задания, его обсуждении в группах, постановке студентами цели и задач в рамках работы над ними, определении конечного продукта и ознакомлении с критериями оценки.

Задачей преподавателя на данном этапе является определение круга возможных проблем, актуальных для будущей профессиональной деятельности студентов. Для этого преподавателю ИЯ необходимо быть осведомленным о специализации студентов и о специфике их деятельности в дальнейшем. Круг профессиональных задач обозначен в ФГОС ВО по конкретным направлениям подготовки.

Наряду с этим на данном этапе студентам должны быть представлены критерии оценки личностного информационного продукта.

При обсуждении в группе поставленной проблемы, целей и задач преподаватель исполняет роль наблюдателя-консультанта, фиксируя и оценивая, насколько сформированы у студентов профессионально-коммуникативные умения и универсальные стратегии решения проблемных задач, необходимые на данном этапе.

II. Организация и планирование предполагает согласованные действия участников группы по разработке плана работы над проектным заданием, выбор источников информации и способов обработки информационных данных.

Студенты сообща решают, какие способы сбора и обработки информации могут быть наиболее эффективными для данного типа проекта.

При определении ресурсно-информационной базы проекта задача преподавателя состоит в ознакомлении студентов с существующими источниками информации: сайтами, изданиями периодической печати, учебными пособиями.

Однако следует помнить, что на данном этапе объектом оценки является как раз способность студентов самостоятельно выбрать источники информации и способы ее обработки.

III. Выполнение проекта заключается в самостоятельной проектно-исследовательской деятельности студентов.

На данном этапе работы студенты самостоятельно собирают и анализируют информацию, определяют структуру и содержание проекта, составляют рабочие варианты собственного информационного продукта, редактируют, окончательно оформляют текст, готовят презентацию и др.

Преподаватель фиксирует, насколько успешно каждый из участников группы справляется с поставленной задачей.

IV. Итоговая оценка проекта. Для осуществления итоговой оценки выполнения проектного задания и уровня владения ИЯ преподавателю целесообразно вести дневник наблюдений на протяжении всей работы студентов над проектом.

Технология «case-study»

Суть кейс-технологии заключается в том, что студентам предлагается проанализировать конкретную деловую ситуацию, которая отражает какую-либо *практическую проблему*, как правило, не имеющую, однозначного решения, и которая актуализирует определенный комплекс профессиональных знаний и умений.

Целью кейс-метода является проверка способности студентов принимать профессионально значимые решения в ситуациях взаимодействия на межкультурном уровне.

Методика применения данной технологии в качестве формы итогового контроля и оценки состоит из нескольких этапов:

I. Организационная стадия работы над кейсом

1. Знакомство с содержанием деловой ситуации

На данном этапе преподаватель знакомит студентов с профессиональной ситуацией и профессиональными задачами, которые им предстоит решить в ходе работы над кейсом. В силу того, что сформированность компетенций проверяется в незнакомом контексте, студентам для анализа предлагается профессиональная ситуация, обладающая определенной степенью новизны.

Наряду с этим, преподавателем предъявляются требования к конечному информационному продукту и критерии его оценки.

2. *Предварительное обсуждение деловой ситуации* может проходить в форме ответов на вопросы преподавателя относительно рассматриваемой проблемной ситуации. В ходе совместного обсуждения и выражения собственного мнения студенты демонстрируют понимание проблемы и свое отношение к ней, преподаватель оценивает метакогнитивные умения, необходимые для анализа проблемной ситуации, и умения устной речи.

3. Преподавателем формируются рабочие группы по 3–4 человека и дается материал кейса для анализа.

II. Обсуждение кейса

1. Детальное изучение деловой ситуации участниками

Следует отметить, что материал кейса может быть представлен в печатном и / или аудио- или видеформате. Это дает возможность проверить сформированность умений чтения и аудирования. Осуществить индивидуальную оценку сформированности данных умений можно разными способами:

а) преподаватель индивидуально с каждой группой обсуждает тему / содержание / проблему / конкретные детали материала кейса; другой преподаватель фиксирует сформированность конкретных умений студентов при помощи матрицы оценки;

б) преподаватель организует обсуждение темы / содержания / проблемы / конкретных деталей материала кейса в каждой группе, а сам выступает в качестве наблюдателя, отмечая в матрице оценки сформированность умений;

в) студентам предлагаются для заполнения тесты множественного выбора с целью проверки понимания темы / содержания / проблемы / конкретных деталей материала кейса и соответствующих умений в области чтения и аудирования.

2. Анализ деловой ситуации в каждой группе. Разработка плана презентации результатов.

Далее студентам дается время для самостоятельной работы над кейсом: его детального изучения и анализа, разработки информационного письменного продукта (например инструкции, отчета, тезисов доклада и т. д.) единого для всей группы, и подготовки устной презентации решения поставленной проблемы. Устная презентация может быть представлена в виде одного общего для всей группы сообщения, где каждый из участников отвечает за свою часть, или же в виде индивидуальных кратких сообщений каждого студента. Таким образом создаются условия для проверки сформированности умений монологической речи и индивидуальной оценки качества владения ИЯ каждого участника группы.

Следует отметить, что в процессе работы студенты имеют возможность пользоваться как словарями, так и дополнительными источниками информации, в частности Интернетом.

На данной стадии работы над кейсом преподаватель наблюдает за ходом обсуждения в каждой группе, за степенью активности каждого участника и за проявлением его творчества в процессе решения поставленной задачи.

III. Завершающая стадия работы над кейсом

Завершающая стадия работы над кейсом заключается в представлении каждым студентом своего устного сообщения, содержащего решение поставленной задачи, и совместном обсуждении в виде дополнительных вопросов и комментариев.

Устное сообщение и письменный информационный продукт оцениваются по тем критериям, которые были представлены студентам на организационной стадии работы над кейсом.

Преподаватель подводит итоги работы над предложенной профессиональной задачей, обобщая все идеи и устно оценивая работу каждой группы. Студенты также имеют возможность прокомментировать и оценить работу своих коллег.

Следует особо отметить, что для определения успешности или неуспешности решения задачи каждого из студентов, преподаватель использует специально разработанную для каждой формы контроля матрицу оценки (см. подробнее [Барышникова 2014]).

В заключение статьи еще раз подчеркнем, что предлагаемая методика представляет собой комплекс социально ориентированных

технологий (проектное задание, деловая игра, кейс-технология), который может быть применен в качестве формы итогового контроля уровня сформированности межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции бакалавра технического профиля в рамках экзамена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Барышникова О. В.* Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 252 с.
- Барышникова О. В.* Оценка качества профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в техническом вузе: цели, содержание, параметры и критерии // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2015. С. 144–155. (Вест. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (753). Сер. Педагогические науки).
- Вербицкий А. А., Борисова Н. В.* Методические рекомендации по проведению деловых игр (для средних специальных учебных заведений. М. : Госком СССР по народ. образ. Всесоюз. науч.-метод. центр проф.-тех. обучен. молодежи, 1990. 48 с.
- Коряковцева Н. Ф.* Социально ориентированные технологии оценки профессиональной компетенции преподавателя ИЯ // Актуальные вопросы формирования профессиональной коммуникативной компетенции. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 32–40. (Вест. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (609). Сер. Педагогические науки).

УДК 378.046.4

Е. Б. Ястребова

канд. пед. наук, доцент; профессор кафедры английского языка № 1 МГИМО (У) МИД РФ; e-mail: yastel@yandex.ru

КАК ОБЕСПЕЧИТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы повышения квалификации преподавателя иностранного языка неязыкового вуза в свете современных тенденций развития высшего образования. Описывается авторский курс повышения квалификации, направленный на совершенствование методической и исследовательской компетенций преподавателей ИЯ. Курс построен с учетом экспериментальных данных профессиональных потребностях преподавателей, с опорой на рефлекссию и критическое мышление; апробирован в МГИМО МИД России.

Ключевые слова: профессиональный рост; иностранный язык; рефлексия; критическое мышление; английский язык для академических целей.

Yastrebova E. B.

PhD (Education), Associate Professor, Professor of English Language
Department No.1, MGIMO University, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation; e-mail: yastel@yandex.ru

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN NON-LINGUISTICS UNIVERSITY

This paper examines foreign language teachers' professional growth in the light of modern tendencies in higher education. The author proposes a course that aims at developing FL teachers methodological and research competencies. The course introduced at MGIMO University is based on needs analysis and the concepts of reflection and critical thinking.

Key words: professional growth; foreign language teaching; reflection; critical thinking; English for academic purposes.

Немного истории

Иностранным языкам (ИЯ) обучали испокон веков, поскольку владение ими обеспечивало контакты между людьми, народами, государствами, но методы обучения менялись с течением времени. Новая эпоха в отечественной системе образования (как сказали бы сегодня – смена парадигмы) началась после Октябрьской революции.

В неязыковых вузах современные иностранные языки оказались в положении сходном с латынью, так как изучались они не как инструмент живого личного общения с носителями языка, а как набор грамматических правил и слов, с помощью которых можно прочесть иностранный текст, понять его и перевести на родной язык.

Квинтэссенцией ситуации можно считать вариант ответа на вопрос из анкеты про знание ИЯ: «читаю и перевожу со словарем». Как правило, речь шла о текстах специальности, будь то сварка металлов, станко- или самолетостроение, археология, т. е. обучение языку было, по сути, обучением языку специальности. Преподавали этот аспект выпускники языковых вузов и факультетов, как правило, не имевшие представления ни об иных специальностях, ни о специфической методике обучения ИЯ специальности. Поэтому, несмотря на хорошую языковую базу, работа для них начиналась с повышения квалификации без отрыва от производства. Не уходя далеко в прошлое, отметим, что во второй половине XX в. обязательное раз в пять лет повышение квалификации (ПК) на специальных курсах в основном было направлено на повышение языкового и общего методического уровня преподавателя, а аспект иностранный язык для специальных целей если и присутствовал, то занимал весьма скромное место. Автор берет на себя смелость утверждать это на основании собственного опыта и опыта своих коллег повышения квалификации на курсах МГПИИЯ им. М. Тореза и МАМИ в период 1975–1990 гг.

Отдельно стоит уникальный опыт Центрального кабинета методики преподавания ИЯ в неязыковых вузах в МГПИИЯ им. М. Тореза, ныне МГЛУ: конференции, семинары, индивидуальные консультации – на постоянной основе в течение десятилетий – внесли неоценимый вклад в формирование высокопрофессионального состава кафедр ИЯ во многих вузах страны.

Важно также отметить, что институциональное повышение квалификации – существенная составляющая профессионального роста преподавателя, но не его эквивалент. В данной статье мы предлагаем рассматривать ПК в более широком смысле – как профессиональный рост, который включает любые действия преподавателя по повышению уровня своей профессиональной компетентности и приводит, во-первых, к личной удовлетворенности от работы и, во-вторых, к карьерному росту, т. е. признанию растущего профессионализма

руководством вуза. Именно в таком понимании в статье рассматриваются различные аспекты ПК преподавателя ИЯ нелингвистического вуза применительно к «новейшему» постперестроечному периоду языкового образования в России. Прежде чем углубиться в анализ проблемы, посмотрим на нее шире.

Преподаватель иностранного языка в образовательном пространстве XXI века

Какие внешние факторы влияют на профессиональный рост преподавателя? На наш взгляд, это взаимоотношения между государством как главным заказчиком образовательных услуг и обществом, этими услугами пользующимися, вузами (в лице профессорско-преподавательского состава и администрации), эти услуги оказывающими. Нельзя забывать о взаимоотношениях главных участников образовательного процесса: преподавателях и студентах (или правильнее сказать наоборот?)

Что изменилось в этих взаимоотношениях в нашей стране в начале третьего тысячелетия? Первое, как было отмечено на заседании Межведомственной рабочей группы Совета при Президенте РФ по науке и образованию в ноябре 2016 г.: единое образовательное пространство в России еще только создается [Единое образовательное пространство]. Отличительной чертой этого процесса является монополия государства, которое определяет направления развития через ФГОС, обязательные для всех вузов, включая и вузы, которые имеют право разрабатывать собственные стандарты, т. е. право добавить, но не отказаться от каких-либо положений государственного стандарта.

Рынок образовательных услуг, однако, уже сложился и представляет собой, на уровне высшей школы во всяком случае, единое пространство со своей вполне рыночной конъюнктурой. Поэтому и взаимоотношения «преподаватель – студент» в восприятии общества кардинально изменились. Независимо от нашего желания, мы как преподаватели работаем в сфере услуг – образовательных. И повышение нашей квалификации опосредованно влияет на стоимость наших услуг – при наличии спроса на них.

Вторая тенденция – создание единого научного пространства и стремление многих вузов получить статус национального научно-исследовательского университета. Статус, который зависит и от

квалификации преподавателей, в том числе ИЯ. Во многом, к сожалению, показатели весьма формальные (наличие ученой степени, количества публикаций, индекс цитирования), так как они не отражают главного в профессиональной деятельности преподавателя – качества педагогической деятельности; но так или иначе влияют на требования, которые вынуждено предъявлять руководство вузов: «защищайтесь, публикуйтесь, улучшайте имидж вуза». И это тоже фактор, влияющий на ПК, прежде всего на его содержание.

И, наконец, взаимодействие со студентами поколения Net. Преподаватель сегодня имеет дело с другим студентом. Можно долго спорить, в какой степени поколение Net отличается от тех, кто учился двадцатью годами раньше, но трудно оспаривать очевидное как практикам, так и исследователям:

1) доступность информации и, как следствие, иной подход к получению информации и выполнению заданий. И то и другое стало более поверхностным, «скоростным»: нет времени на осмысление, многое принимается на веру; привычка получать информацию параллельно из разных окон компьютера или иного гаджета; восприятие текста, ограниченного размерами экрана; одновременное выполнение разных дел (multitasking) как образ жизни влияют на процессы познания. С одной стороны, получить информацию много проще: она доступна, если есть доступ к Сети; с другой – не сформировано критическое отношение к источнику, к самой информации. Доступность и легкость формируют отношение «Net» – «не хочу прилагать излишние усилия», познание / учение идет по пути наименьшего сопротивления (отсюда, отчасти, проблема плагиата);

2) доступность общения, в том числе на ИЯ, в Сети. Этот фактор – часть объективной реальности, которая также влияет на ПК. Социальные сети – это громадный образовательный ресурс, который пока не включен в организованное образовательное пространство, но тем не менее оказывает свое влияние на формирование коммуникативной компетенции студентов, для которых общение в Сети через чаты, блоги, Whatsapp, Viber на любом языке может (и бывает) более реальным и значимым, чем общение на занятии в искусственной языковой среде;

3) меняющиеся взаимоотношения в треугольнике преподаватель – студент – ИКТ. Долгое время бытовало мнение, что студенты

лучше ориентируются в ИКТ, чем большинство преподавателей среднего и старшего возраста, и охотно используют ИКТ в учебных целях. Как показывают исследования [Kravtsova, Galiguzova 2015] в этом плане многие студенты относятся к поколению Net, и в результате «двигателем прогресса» оказывается преподаватель.

ПК как психолого-педагогическая проблема

Этот аспект ПК нечасто оказывается в центре внимания исследователей. Проведенный нами поиск в электронной библиотеке диссертаций и библиотеке РИНЦ показал, что из огромного числа ответов по ключевым словам «ПК, преподаватель ИЯ, ВУЗ» на первом месте оказываются работы, в которых рассматриваются подготовка *учителя ИЯ*; на втором – подготовка и переподготовка учителя и преподавателя ИЯ, далее – вариации из двух предыдущих и только на последнем – собственно ПК преподавателя ИЯ в вузе.

Возникает вопрос: чем повышение квалификации отличается от подготовки / переподготовки преподавателя ИЯ? Общее для них то, что в основе лежит познавательная деятельность, цель которой – удовлетворение определенной профессионально направленной познавательной потребности. *Специфика ПК* вузовского преподавателя ИЯ в том, что эта деятельность осуществляется, как правило, на базе определенного *профессионального опыта*, напрямую связанного с организацией, обеспечением / поддержкой и контролем за познавательной деятельностью субъектов, изучающих ИЯ для своей будущей профессиональной деятельности. Из этого и возникает язык для специальных целей и методика его преподавания как объект ПК.

На наш взгляд, отправной точкой профессионального роста является осмысление и переосмысление преподавателем своего опыта на уровне отдельного действия как части аудиторного занятия, отдельного аудиторного занятия, работы с конкретной учебной группой или студентом, использования учебных материалов, ИКТ, осознание слабых звеньев в своей профессиональной компетенции и др. Таким образом, наш подход к ПК – опора на *рефлексию* как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [Философский энциклопедический

словарь 1983, с. 579]. Рефлексия позволяет проектировать, контролировать и изменять свою будущую деятельность с учетом того идеала, который предполагает полное совпадение поставленных преподавателем целей и достигнутого результата.

В современных исследованиях, посвященных подготовке педагогических кадров, рефлексии уделяется всё больше внимания (различные подходы подробно изложены в работе Е. Н. Солововой [Соловова 2004]). Особого внимания, заслуживает модель Ф. Кортхагена, который отдельно выделяет компетенцию профессионального роста (growth competence) [Korthagen, Vasalos 2005]. В его работах акцент сделан на осмыслении педагогом деятельности учителя и учеников с точки зрения их желаний / намерений, действий, мыслей и чувств.

С точки зрения ПК значим вывод о том, что *свою деятельность преподаватель должен анализировать и проектировать во взаимосвязи с деятельностью студентов*. Такая опора на рефлексия позволяет строить подлинные субъектно-субъектные взаимоотношения в обучении, которые предполагают взаимоуважение и взаимный интерес, что является, на наш взгляд, обязательным условием становления / развития коммуникативной компетенции студентов.

Рефлексия неразрывно связана с *критическим мышлением*, развитие последнего – неотъемлемая часть ПК. Поиск ответа на вопрос «Что я делаю не так?», а не сетования по поводу нерадивости и слабых успехов студентов является первым шагом к анализу своей профессиональной деятельности, ее осмыслению и профессиональному росту.

Развитию критического мышления главным образом студентов, но также и преподавателей, посвящено немало публикаций в отечественной литературе, но в большинстве своем вне связи с повышением квалификации преподавателя иностранного языка. В англоязычной же среде критическое мышление в контексте профессионального роста преподавателя ИЯ рассматривается достаточно широко (см., например, IATEFL Conference Selections за последние 10 лет).

В значительной степени упомянутые исследования опираются на таксономию уровней познания Б. Блума [Bloom 1984]. Исходя из задач ПК из шести уровней, предложенных Блумом, применительно к критическому мышлению преподавателя логично сосредоточиться на трех основных уровнях:

1) *анализ* профессиональной деятельности (собственной или коллег), например аудиторного занятия или его отдельной части (ролевой игры, отработки грамматического навыка), выявление сильных и слабых сторон;

2) *синтез* возникших мыслей, гипотез и плана дальнейших действий (например проектирование путей совершенствования удачных методических приемов или устранения недостатков), иными словами, сотворение некоего нового для своей педагогической практики;

3) *оценка* этого нового по определенным преподавателем критериям (например, уровень трудности языкового материала, соответствие задаче развития речевой компетенции и т. д.) до реализации на практике.

Затем цикл повторяется. Таким образом, очевидно, что критическое мышление является неотъемлемым инструментом рефлексии, овладение которым расширяет возможности автономного плавания, в данном случае самостоятельного профессионального совершенствования как высшей формы ПК.

Объект ПК: госзаказ vs личная мотивация

Итак, мы определили, что ПК основано на рефлексивном подходе, который предполагает развитие критического мышления. Чем выше уровень последнего, тем автономнее преподаватель в ПК. Вопрос: как достигается этот уровень? Что именно в первую очередь должно быть объектом ПК, какой компонент профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (ПИКК): ее лингвистическая составляющая или методическая? Для нелингвистического вуза это прежде всего выбор между подъязыком специальности и методикой его преподавания. Немаловажно, что последняя предполагает много больше, чем владение современными методами и приемами обучения: это и собственные научно-методические исследования, написание учебных программ, пособий, учебников.

Но и это неполный перечень требований, которые предъявляет к преподавателю «заказчик» (в лице Министерства образования и науки РФ). Аттестационные критерии (прохождение по конкурсу на должность выше, чем «преподаватель») и условия эффективного контракта, влияющие на зарплату, выдвигают на передний план исследовательские компетенции [Положение о порядке проведения аттестации работников 2014]. Исследовательский опыт рядового

преподавателя ограничивается дипломной работой; его продолжение – задача аспирантуры, работа над диссертацией, что сегодня реализует, как правило, менее чем половины преподавательского состава кафедр ИЯ в неязыковом вузе. Адекватной мерой может быть расширение образовательных услуг, предлагаемых курсами ПК, но неизбежно встанет вопрос о квалифицированных кадрах для этих курсов.

Таким образом, согласно госзаказу, преподаватель вуза должен повышать свою квалификацию как минимум в трех ипостасях: как источник языковых знаний, умений и навыков, отвечающих потребностям студентов определенного направления подготовки; как педагог, формирующий ПИКК своих студентов; как исследователь, публикующий полученные результаты в серьезных изданиях (и имеющий минимальный индекс Хирша).

Так выглядит внешняя мотивация. Интересно посмотреть, какова внутренняя мотивация. В 2012–2016 гг. в связи с организацией курсов внутриинститутского ПК на кафедре английского языка № 1 МГИМО проводились опросы преподавателей кафедр ИЯ МГИМО с целью выяснить потребности конкретной аудитории каждого курса ПК. В марте 2014 г. было проведено географически более широкое онлайн-исследование, в котором участвовали 138 представителей неязыковых вузов из всей России [Tsvetkova, Solovova 2015]. Полученные данные (мы включаем показатели выше 50 %) рисуют следующую картину:

1) более 95 % преподавателей ИЯ считают ПК необходимым, и чуть менее 90 % проходили ПК на каком-то этапе своей карьеры; более 90 % считают прохождение курса ПК обязательным условием профессионального роста, при этом инициатором прохождения курса ПК для 58% было руководство, а большинство опрошенных (72 %) сделали этот шаг исключительно по своей инициативе. Более 60 % опрошенных, назвавших главной целью ПК повышение уровня своей ПИКК, на первое место выдвигают методическую компетенцию [Kravtsova 2014];

2) опрос, в котором отдельно анализировались потребности начинающих (до пяти лет опыта работы в вузе) и опытных преподавателей, показал, что начинающие главным «пробелом» в своей ПИКК считают два компонента:

- использование ИКТ – 80 %
- адаптирование / создание учебных материалов для конкретной аудитории – 60 %

При этом 20 % начинающих преподавателей нужен курс методики преподавания ИЯ, а 15 % – отмечают необходимость повысить уровень лингвистической компетенции. Преподаватель со стажем также на первое место ставит умение использовать ИКТ (95 %), но выдвигает два других:

- самооценивание – 85 %
- написание статей на ИЯ – 80 %

Анализ этих данных и ситуация с ПК преподавателей ИЯ подтолкнули автора к некоторым выводам и конкретным действиям. Реалии последних двух десятилетий таковы, что возможности повышения квалификации с отрывом от производства и достаточной степени продолжительности стали редким исключением; чаще всего это курсы в стране преподаваемого языка в отпускной период и за свой счет. Поэтому всё большую популярность приобретают курсы без отрыва от производства и на месте производства. Одно из основных преимуществ – более точное соответствие потребностям слушателей.

Главная потребность для начинающих преподавателей – освоение методики работы с учебниками и учебными материалами как по общему языку, так и по языку специальности. Поэтому на кафедре английского языка №1 МГИМО в 2012 и 2013 гг. был организован курс «Реализация компетентностного подхода в преподавании английского языка на младших курсах бакалавриата по направлению “Международные отношения”», обучавший практической работе с конкретными учебниками «здесь и сейчас». Надо отметить, что при переходе на новый учебник такие курсы облегчают работу и опытным преподавателям [Yastrebova 2012].

Для удовлетворения потребности в области ИКТ, очевидно, требуется совместная работа ИКТ специалистов (администратора обучающей платформы, разработчика обучающих программ) и методиста с собственным опытом работы с такими программами.

Оптимальным же в свете сегодняшних требований и обозначенных потребностей представляется курс, позволяющий *соединить* задачи повышения методической, исследовательской и, по возможности, лингвистической компетенции слушателей. Так родилась идея курса «Иностранный язык для академических целей в языковой подготовке студентов-международников (на примере английского языка)», рассчитанный на 1-й семестр: 36 часов (18 часов семинаров, 18 часов самостоятельной работы). Для разработки программы курса использовалась работа де Шазалья [Chazal 9].

ПК: опыт отдельно взятого вуза

Еще в 2014 г., в период подготовки модульных программ, нами был проведен онлайн-опрос среди преподавателей английского языка неязыковых вузов РФ относительно используемых модулей в курсе ИЯ. Среди вариантов ответов значился и «язык для академических целей» (ЕАР), набравший 3 %; при этом за введение этого модуля в программу ИЯ в вузе высказались 100 % (!) участников; владение языком академического общения как условие профессионального роста отметили 72 % опрошенных.

В 2015/16 учебном году при подготовке программы был проведен еще один опрос среди преподавателей, записавшихся на курс ПК (18 слушателей). В этом уточняющем опросе мнения слушателей о том, что такое ЕАР, разделились, как и при опросе преподавателей английского языка других вузов на семинаре по ЕАР в рамках конференции NATE (Национальной ассоциации учителей / преподавателей английского языка) в Смоленске в 2016 г. Вот несколько вариантов ответов на вопрос «Что для вас ЕАР?»:

- специальная лексика / грамматика;
- академическое письмо;
- умение читать научную и специальную литературу;
- умение искать и перерабатывать информацию;
- умение критически мыслить;
- умение воспринимать информацию на слух и фиксировать ее;
- умение делать доклады и презентации;
- умение учиться.

Из этих ответов сложилась довольно пестрая картина (учтены первые пять ответов, набравших больше голосов):

Варианты ответов	МГИМО (в %)	Другие вузы (в %)
критическое мышление	62	55
поиск и обработка информации	50	17
язык академического общения	43	11
академическое письмо	41	39
академическое чтение	31	22

Бесспорный лидер – критическое мышление. Интересно, что язык академического общения занял третье место среди преподавателей

МГИМО, но набрал незначительные 11 % в других вузах. Полученные данные позволили сфокусировать ранее намеченные направления работы со слушателями курса ПК:

- знакомство с языком академического общения;
- речевые навыки для академического общения;
- умения учиться;
- интеллектуальные умения: критическое мышление.

В центре нашего внимания – *критическое мышление*, на основе которого и предполагалось реализовать основную цель курса – научить преподавателя пользоваться инструментами, заложенными в ЕАР, для повышения эффективности обучения иностранному (английскому) языку, как общему, так и специальному, и совершенствования собственных навыков академического общения на английском языке, в первую очередь письменного.

Учитывая ограниченное время прохождения курса, еженедельные семинары имели в основном практическую направленность и требовали максимальной активности и вовлеченности всех слушателей. На семинарах (например, по темам «Критическое академическое чтение», «Основы академического письма и обучение ему», «Логическое мышление и типичные логические ошибки в работах студентов», «Методика оценивания письменных работ») краткое теоретическое введение подводило к практической аналитической и творческой работе, которая включала:

- критический анализ учебников и учебных материалов, используемых в МГИМО [Кравцова, Ястребова 2015; Кравцова, Ястребова 2016; Курс английского языка для международных и регионоведов 2009];
- анализ письменных работ студентов и их оценивание;
- разработка собственных заданий на развитие соответствующих навыков (например, развитие критического мышления при чтении текста из учебника общего языка и языка для специальных целей);
- выполнение на занятии письменных работ различного формата (из обязательного для студентов списка: параграф, эссе) с последующей взаимопроверкой.

Последнее, по общему мнению, оказалось особенно полезным для понимания трудностей, с которыми сталкиваются студенты. Не

менее важно было подготовить в конце каждого занятия своего рода takeaway, т. е. рекомендации, которые можно сразу воплотить на занятиях со студентами, а на последующих семинарах поделиться результатами и опытом с коллегами.

В качестве примера такой рекомендации приведем алгоритм критического чтения, который включает анализ по следующим реперным точкам:

- основной тезис автора / докладчика;
- убедительность аргументов;
- собственная позиция автора, понимание подтекста;
- слабые стороны аргументации;
- возможность использования в дальнейшей работе (например, для обучения ИЯ; подготовки презентации, выполнения проекта).

Этот алгоритм с разной степенью полноты использовался слушателями при оценке текстов, работ студентов и коллег и предлагался студентам для анализа статей, презентаций, выступлений на круглых столах и в дебатах (III и IV курсы).

Еще одна рекомендация – алгоритм построения собственного высказывания (и устного, и письменного): «утверждение – аргументы – факты». Использование этой схемы в обучении позволяет избежать типичных ошибок в студенческих работах, таких как подмена аргумента примерами. Такой подход к доказательному изложению своих мыслей вызвал особый интерес у слушателей курса, уже знакомых с требованиями к публикациям в зарубежных англоязычных журналах.

Отдельно в курсе стоят семинары по теме «Особенности языка академического общения», которые способствовали совершенствованию лингвистической компетенции слушателей. Естественно, эта тема представляет интерес в первую очередь для преподавателей английского языка; однако она может быть полезна и для преподавателей других языков, в определенной мере владеющих английским, если в их планах стоит подготовка публикаций с аннотацией на английском языке или иных письменных текстов академического стиля.

ПК: не только для членов английского клуба (выводы)

Описанный выше курс ПК оказался своего рода экспериментом по трансформации ЕАР из специфического языка в его традиционном восприятии как языка для получения образования в англоязычном

университете в средство развития общих интеллектуальных способностей преподавателя, и на этой основе развития его методической компетенции, а также коммуникативной компетенции как преподавателя, так и его студентов.

Кроме того, овладение навыками критического и логического мышления помогает войти в глобальное научное и образовательное пространство, что, в конечном счете, сегодня является одной из задач российской высшей школы. Такой вывод позволяют сделать выпускные работы слушателей (критическое эссе на тему, связанную с пройденным курсом) и их отзывы, которые показывают, что дает курс «Английский язык для академических целей» (ЕАР):

- лучшее понимание того, как выбирать, адаптировать и создавать собственные учебные материалы;
- совершенствование навыков оценивания работы студентов и своей собственной;
- совершенствование / развитие навыков академического письма (собственных студентов);
- понимание основ для работы над статьей для публикации в англоязычном издании.

Главный вывод, на наш взгляд, состоит в том, что у английского языка нет абсолютной «академической» монополии: монополия проявляется в том, что подавляющее число публикаций в международных журналах происходит на английском языке. Однако нет и не может быть монополии на развитие мыслительной активности студентов, так как критическое мышление не имеет национальной принадлежности, а потенциал и опыт, накопленный ЕАР, можно и нужно использовать в преподавании и других языков.

Эффективность включения «ИЯ для академических целей» в методическую подготовку и повышение квалификации преподавателя любого ИЯ нуждается в экспериментальной проверке, к чему мы и приглашаем коллег по цеху.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Единое образовательное пространство как залог устойчивого развития российского образования. URL: <http://tretjak-natalja.ru/edinoe-obrazovatelnoe-prostranstvo/>

Кравцова О. А., Ястребова Е. Б. Английский язык для специальных и академических целей. Международные отношения и зарубежное регионо-

- ведение: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 1. Уровень С1. М. : МГИМО (У), 2015. 214 с.
- Кравцова О. А., Ястребова Е. Б.* Английский язык для специальных и академических целей. Международные отношения и зарубежное регионоведение: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 2. Уровень С1. М. : МГИМО (У), 2016. 231 с.
- Курс английского языка для международных и регионоведов. Уровень – бакалавриат. Компетентностный подход. 1-й год обучения. Учебник: в 2 ч. / Ястребова Е. Б. [и др.]. Ч. 1. М. : МГИМО (У), 2009. 296 с.; Ч. 2. 266 с.
- Положение о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников. Утверждено приказом Министерства образования и науки РФ от 28 июля 2014 г. № 795. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167196/18c6c3f5dd1534b74a01ae9664294eae5a01b06/
- Соловова Е. Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. М. : Глосса-Пресс, 2004. 336 с.
- Философский энциклопедический словарь М. : Советская энциклопедия, 1983. 579 с.
- Bloom B. S.* (Ed.) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: The Cognitive Domain.* New York : Longman, 1984. 231 p.
- Chazal de Edward.* *English for Academic Purposes.* Oxford : OUP, 2014. 380 p.
- Korthagen F., Vasalos A.* Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth // *Teachers and Teaching: theory and practice.* Vol. 11. # 1, February 2005. P. 47–71.
- Kravtsova O. A.* In-Service Training: University Teachers' Perspective // *Festival of Teaching, Festival of Learning: Proceedings of the 20th NATE-Russia International Conference 23–26 April 2014.* Воронеж: Изд-во ВГУ, 2014. С. 184–186.
- Kravtsova O. A., Galiguzova A. V.* Blended Learning: In Search of the Right Blend // *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages/ ed. by Dmitry A. Kryachkov, Elena B. Yastrebova, Olga A. Kravtsova.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. P. 67–83.
- Tsvetkova N. I., Solovova E. N.* A New Teacher: In Search of Identity // *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages/ ed. by D. A. Kryachkov, E. B. Yastrebova, O. A. Kravtsova.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. P. 157–176.
- Yastrebova E. B.* In-house University EFL Teacher Training // *Rivers of Language, rivers of learning. Proceedings of the 18th NATE-Russia Annual Conference.* М. : Sternina (Ed.). Yaroslavl, 2012. P. 165–166.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК	VESTNIK
Московского государственного лингвистического университета	of Moscow State Linguistic University
Образование и педагогические науки	Education and Pedagogical Studies
Выпуск 4 (775)	Issue 4 (775)

Над выпуском 4 (775) работали:

канд. филол. наук, проф. ЦКМОИЯ МГЛУ Л. С. Каменская (ответственный редактор)
д-р пед. наук, проф. кафедры лингводидактика МГЛУ И. П. Павлова
д-р пед. наук, доц., проф. МГЛУ Л. В. Яроцкая
д-р пед. наук, проф. Н. Н. Гавриленко (Инженерный факультет РУДН)
д-р пед. наук, проф. М. Г. Евдокимова (Нац. исслед. ун-т «МИЭТ»)
д-р пед. наук, доц. Т. Ю. Полякова (Моск. авто-дорож. гос. тех. ун-т – МАДИ)
канд. филол. наук, доц. И. Ю. Марковина (Моск. гос. мед. ун-т им. И. М. Сеченова)
канд. пед. наук, проф. Л. П. Смирнова (Моск. архитектур. институт – Гос. академия)

Редактор Н. Г. Павлова
Компьютерная верстка: Г. П. Лопатина
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ	<i>Адрес редакции:</i>
Подписано в печать 27.06.2017	119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Усл. печ. л. 12,4 Формат 60х90/16.	Тел.: (499) 245 33 23
Заказ № 1507	E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников:

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU
Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

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