

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НЕПРЕРЫВНОГО
ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**4 (715)
2015**

Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Federal State-Funded Educational Institution
for Higher Professional Education
“Moscow State Linguistic University”



VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 4 (715)
PEDAGOGICAL STUDIES

**CONTINUOUS LANGUAGE EDUCATION:
TOPICAL ISSUES**

Moscow
FSFEI HPE MSLU
2015

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский государственный лингвистический университет»

ВЕСТНИК

Московского государственного лингвистического университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 4 (715)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НЕПРЕРЫВНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Москва
ФГБОУ ВПО МГЛУ
2015

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор издания
доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
И. И. Халеева

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МГЛУ»

Халеева И.И. (председатель)

Нечаев Н. Н. (заместитель председателя)

Белоусов Е. А. (ответственный секретарь)

| | |
|------------------------------|---------------------------|
| Гаджиев А. А. (Азербайджан) | Медведева Т. В. |
| Баранова Н. П. (Белоруссия) | Моисеенко Л. В. |
| Бурнацева З. К. | Мусаев А. И. (Кыргызстан) |
| Голубина К. В. | Ноздрин Л. А. |
| Воронина Г. Б. | Потапова Р. К. |
| Гаспарян Г. Р. (Армения) | Прохоров Ю. Е. |
| Гусейнова И. А. | Радченко О. А. |
| Дудик Н. А. | Русецкая М. Н. |
| Залиханов М. Ч. | Семенова Т. И. |
| Имомов М. С. (Таджикистан) | Сорокина Т. С. |
| Ирисханова К. М. | Сухарев Ю. А. |
| Ирисханова О. К. | Тарасова А. Н. |
| Касюк А. Я. | Титкова О. И. |
| Краева И. А. | Убин И. И. |
| Красноженова Г. Ф. | Ли-Янке Х. (Швейцария) |
| Кунанбаева С. С. (Казахстан) | Ченки А. Д. (Нидерланды) |
| Лодейро Ф. Г. (Испания) | Шерер Р. (Швейцария) |
| Лю Лиминь (КНР) | Шулупов Н. А. |
| Маркес Д. С. (Испания) | Форстнер М. (Швейцария) |

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ «ВЕСТНИК МГЛУ». Выпуск 4 (715)

д-р пед. наук, проф., академик РАО И. И. Халеева (ответственный редактор);

канд. пед. наук, проф. Г. М. Фролова (зам. ответственного редактора);

д-р пед. наук, проф. Н. Ф. Коряковцева;

канд. пед. наук, доц. Т. П. Леонтьева

(зав. каф. методики преподавания иностранных языков

Минского государственного лингвистического университета);

канд. пед. наук, проф. Н. В. Любимова;

д-р филол. наук, доцент У. Е. Мусабекова

(доцент Казахского национального университета им. аль-Фараби,

зав. каф. дипломатического перевода);

д-р психолог. наук, проф., академик РАО Н. Н. Нечаев;

д-р пед. наук, проф. И. П. Павлова;

канд. пед. наук, доц. О. В. Перлова (ответственный секретарь)

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

© ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. Эл № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)
Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВПО МГЛУ

СОДЕРЖАНИЕ

Краева И. А., Коряковцева Н. Ф.

| | |
|---|---|
| Концепция преподавания иностранных языков в общеобразовательных организациях в рамках «Московского стандарта качества образования»..... | 9 |
|---|---|

Раздел I

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денисенко И. С.

| | |
|--|----|
| Аутентичная оценка уровня владения иностранным языком учащихся средней школы..... | 21 |
|--|----|

Логонова Е. Д.

| | |
|--|----|
| Опыт преподавания иностранных языков в дошкольных образовательных учреждениях России..... | 30 |
|--|----|

Романова М. В.

| | |
|--|----|
| Подход «Dogme» в преподавании английского языка как иностранного..... | 38 |
|--|----|

Раздел II

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горина В. А.

| | |
|---|----|
| Формирование языковой личности в условиях преподавания второго иностранного языка..... | 44 |
|---|----|

Комолова Е. С.

| | |
|--|----|
| К вопросу о начальном этапе предметно-языкового обучения (на примере специальности «Психология»)..... | 56 |
|--|----|

Куркина А. Ю.

| | |
|--|----|
| Дидактические параметры текстов прессы в условиях формирования межкультурной компетенции..... | 65 |
|--|----|

Лаерова О. А.

| | |
|--|----|
| К проблеме разработки вводно-фонетического курса для студентов неязыковых направлений подготовки..... | 72 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| <i>Мохова О. Л.</i> | |
| Дифференцированный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку в неязыковом вузе | 80 |
| <i>Перлова О. В.</i> | |
| Роль филологического чтения в обучении иностранному языку будущих социологов | 89 |
| <i>Сыроватская К. С.</i> | |
| Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке | 94 |
| <i>Чернов А. С.</i> | |
| Совершенствование компетентности преподавателей иностранного языка в области информационно-коммуникационных технологий | 101 |
| <i>Умнягина К. А.</i> | |
| Проблема интеграции дистанционного обучения в систему заочного образования в языковом вузе | 107 |
| <i>Юдина Т. П.</i> | |
| Об уровне построения содержания и структуры обучения профессионально ориентированной иноязычной коммуникации..... | 118 |

CONTENTS

Kraeva I. A., Koryakovtseva N. F.

Moscow Education Quality Standard:

Conception of Foreign Language Teaching in Educational Institutions9

Section 1

TOPICAL ISSUES OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL LANGUAGE EDUCATION

Denisenko I. S.

Authentic Assessment of Language Skills in School21

Loginova E. D.

Teaching Foreign Languages in Pre-School Institutions of Russia 30

Romanova M. V.

“Dogme” Approach in Teaching English as a Foreign Language..... 38

Section 2

TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN HIGHER EDUCATION

Gorina V. A.

Developing Linguistic Identity in Second Language Classroom.....44

Komolova E. S.

On Content and Language Integrated Learning for Psychology Students
(Initial Stage)..... 56

Kurkina A. J.

Ranging Texts for the Development of Intercultural Competence 65

Lavrova O. A.

Devising an Introductory Course of Phonetics for Non-Linguists72

Mohova O. L.

Differentiated Approach to Professionally Oriented Foreign Language
Teaching in Non-Linguistic Universities 80

Perlova O. V.

The Role of Linguistic and Cross Cultural Reading
in Teaching Foreign Languages to Future Sociologists 89

| | |
|--|-----|
| <i>Syrovatskaya K. S.</i> | |
| Using Multi Media Texts for Teaching Foreign Language Reading Skills | 94 |
| <i>Chernov A. S.</i> | |
| Up-Grading Foreign Language Teachers' ICT Competence..... | 101 |
| <i>Umnyagina K. A.</i> | |
| Distance Education Technologies in Foreign Language Learning by Correspondence in Language Universities | 107 |
| <i>Yudina T. P.</i> | |
| Devising Level-Graded Foreign Language Curriculum for Teaching Communication in the Professional Domain..... | 118 |

УДК 372

И. А. Краева, Н. Ф. Коряковцева

Краева И. А., канд. филол. наук, проф., декан ФГПН МГЛУ
e-mail: fgpn@linguanet.ru

Коряковцева Н. Ф., д-р пед. наук, проф.,
проф. каф. лингводидактики МГЛУ
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ В РАМКАХ «МОСКОВСКОГО СТАНДАРТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ»

В статье рассматривается концепция преподавания иностранных языков в общеобразовательных организациях в рамках «Московского стандарта качества образования»; освещаются приоритетные направления дальнейшего развития системы языкового образования в столице с целью повышения качества преподавания иностранных языков, включая среднее и высшее формальное и неформальное образование; формулируются основные позиции Московской региональной системы оценки качества изучения иностранных языков.

Ключевые слова: стандарт качества образования; система языкового образования; преподавание иностранных языков; оценка качества изучения иностранного языка.

Kraeva I. A., Koryakovtseva N. F.

Kraeva I. A., PhD, Professor, Dean,
Faculty of Humanitarian and Applied Disciplines, MSLU
e-mail: fgpn@linguanet.ru

Koryakovtseva N. F., Professor, Doctor of Pedagogy, Professor,
Foreign Language Teaching Department, MSLU
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

MOSCOW EDUCATION QUALITY STANDARD: CONCEPTION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This article dwells on the conception of foreign language teaching in educational institutions in context of “Moscow Education Quality Standard”; the article outlines priorities of further development of Moscow language education system to raise the quality of foreign language teaching, including secondary and higher formal and informal education; develops the key points of Moscow regional system of foreign language learning assessment.

Key words: education quality standard; system of language education; foreign language teaching; foreign language learning quality assessment.

В рамках « Государственной программы развития города Москвы (2012–2016 гг.)» Программа развития образования г. Москвы («Столичное образование») [1] ориентирована на повышение качества столичного образования, отвечающего задачам перспективного развития столицы в соответствии с образовательными запросами населения и перспективными тенденциями рынка труда. Цель программы – создание средствами образования условий для формирования личной успешности обучающихся и воспитанников в обществе.

«Московский стандарт качества образования» детализирует требования ФГОС [4; 5] к условиям и результатам образования с учетом региональных условий, возможностей и ресурсов столицы, а также ожиданий и потребностей населения.

Москва как одна из ведущих столиц мира предоставляет широкие возможности для изучения и практического применения языков. В современных условиях изменяются функции изучения иностранных языков – инструмент коммуникации и средство общения он становится средством образования и самообразования, инструментом познания и социализации, средством, обеспечивающим креативную деятельность и жизнедеятельность выпускников образовательных учреждений.

Концепция преподавания иностранных языков должна обеспечить научно-обоснованную базу для создания требований изучения иностранных языков в рамках «Московского стандарта качества образования», включающих все уровни и формы образования, способствующих достижению соответствия качества московского образования в области обучения ИЯ потребностям и ожиданиям горожан. Нельзя не согласиться с И. И. Халеевой, что идея устойчивого развития общества на современном этапе «связывается с понятием непрерывного образования, отражая новые потребности общества, возникшие в силу социальных изменений, а также новых экономических тенденций, предполагает обязательное развитие системы непрерывного образования». При этом «связующим звеном в <...> модели устойчивого развития являются языки, коррелирующие с развитием всего общества» [6, с. 11].

Программа «Столичное образование 2012–2016 гг.» определяет приоритетные задачи столичного образования по основным направлениям развития региональной системы (дошкольное, школьное, профессиональное, включая дополнительное образование) в целях улучшения

качества и формирования новых образовательных результатов – системы ключевых компетенций и социализации учащихся [1].

В рамках создания «Московской системы качества образования» (МСКО) важное внимание уделяется столичному языковому образованию, изучению иностранных языков как условию качественного образования и успешной социализации выпускников образовательных учреждений.

В качестве **приоритетных направлений совершенствования изучения иностранных языков в соответствии с МСКО** выделяются следующие:

- 1) обновление содержания языкового образования;
- 2) дальнейшее развитие системы столичного языкового образования;
- 3) обеспечение современного качества языкового образования, внедрение инновационных подходов к образовательному процессу;
- 4) совершенствование образовательной среды, использование возможностей новой образовательной среды;
- 5) создание московской региональной системы качества языкового образования.

Рассмотрим основные положения Концепции по данным приоритетным направлениям развития столичного образования в области обучения ИЯ.

1. *Обновление содержания языкового образования* предполагает детализацию требований ФГОС с учетом региональных условий, возможностей и ресурсов столицы, а также ожиданий и потребностей населения в отношении результатов изучения иностранных языков.

Обновление содержания в рамках МСКО затрагивает *все уровни и ступени системы языкового образования*: дошкольное, общее образование (начальное, основное, среднее полное), профессиональное (начальное, среднее, высшее) дополнительное образование детей и взрослых.

Государственный образовательный стандарт *общего образования* последнего поколения реализует системно-деятельностный подход к обучению, в том числе иностранному языку. В соответствии с данным подходом методологическую основу Стандарта составляет программа формирования универсальных учебных действий. Подчеркивается, что общеобразовательная школа должна не только обеспечивать общекультурное, социальное и личностное развитие ученика в процессе обучения, но и обеспечивать его личностное развитие

в рамках учебного процесса, т. е. умение учиться, познавать мир; умение сотрудничать, быть толерантным к людям различных рас и национальностей и т. д. [4].

В этих условиях языковое образование является основой общего образования школьника, обеспечивая развитие как предметной – межкультурной коммуникативной компетенции, так и условия для развития общей коммуникативной и информационной культуры, комплекса метадеятельностных учебных действий и учебно-познавательной компетенции, а также общих социальных и социокультурных компетенций как условие социализации выпускника.

Особое внимание в программе «Столичное образование» уделяется *профильному обучению на продвинутом этапе общего образования*. Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Переход к профильному обучению позволяет создать условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников, построения индивидуальных образовательных программ; обеспечить углубленное изучение отдельных учебных предметов; установить равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся, расширить возможности их социализации; обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием.

Федеральные государственные стандарты *высшего профессионального образования* ориентированы на достижение выпускником комплекса компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности, включая социальные, профессиональные, профессионально-коммуникативные [5].

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

Важным звеном системы столичного образования является *дошкольное образование*. Изучение иностранного языка в рамках дошкольного образования расширяет возможности речевого развития, психологического роста, овладения общением и другими видами деятельности посредством иностранного языка и в целом обеспечивает всестороннее развитие ребенка.

Дополнительное языковое образование детей является важной составляющей системы непрерывного образования в столице. Программа «Столичное образование» предусматривает дальнейшее расширение и обеспечение устойчивого развития системы дополнительного образования детей в интересах формирования духовно богатой, физически здоровой, социально активной личности ребенка. В качестве приоритетных задач в этой области выделяются: обеспечение современного качества, доступности и эффективности дополнительного образования детей; вариативность форм и моделей дополнительного образования; обновление содержания, методов и технологий дополнительного образования; расширение возможностей дистанционного обучения.

Дополнительное языковое образование взрослых в системе столичного образования связано с дополнительным профессиональным образованием, приоритетными задачами которого является:

- развитие содержания дополнительного профессионального образования и используемых образовательных технологий на основе мониторинга формирующихся образовательных потребностей специалистов, а также планируемых направлений модернизации образования;
- развитие научно-методического обеспечения для постдипломного обучения молодых специалистов, приходящих на работу в образовательные учреждения города;
- разработка и внедрение дополнительных профессиональных образовательных программ по приоритетным направлениям развития городской системы образования;
- научно-методическое и организационно-педагогическое обеспечение содержания и технологий дистанционного (полного и / или смешанного) обучения.

Таким образом, обновление содержания изучения иностранных языков является ключевым направлением развития на всех этапах / уровнях системы непрерывного языкового образования.

Приоритетными задачами обновления содержания изучения ИЯ в рамках МСКО становится:

- детализация содержания языкового образования в соответствии с образовательными стандартами последнего поколения;
- ориентация на разноуровневые программы изучения ИЯ в связи с диверсификацией образовательных контекстов и запросов обучающихся;
- дальнейшее обеспечение системного личностно-деятельностного характера содержания обучения ИЯ;
- расширение межпредметной интеграции в рамках образовательных программ.

Следует особо отметить возможность включения в содержание обучения ИЯ дополнительного, творческого компонента, что реализуется в образовательных программах за счет элективных курсов по выбору, кружков, факультативов, клубной деятельности, а также проектно-исследовательской и творческой деятельности учащихся, предметное содержание которой определяется при участии самого обучающегося и ориентировано на создание личностного образовательного продукта. Это позволяет обеспечивать продуктивный характер учебной деятельности обучающегося, развивать его личностный потенциал, в том числе учитывать этот личностный компонент при контроле и оценке результатов учебной деятельности.

2. Дальнейшее развитие системы столичного языкового образования предполагает обеспечение преемственности звеньев системы, гарантии и доступности различных форм образования.

Языковое образовательное пространство в столичном регионе включает, различные условия (образовательные контексты) изучения неродных языков в рамках государственных и негосударственных образовательных учреждений: детские сады, общеобразовательные школы с разными условиями изучения ИЯ, дома детского творчества, учреждения среднего профильного образования, вузы различного профиля, курсовая система, учреждения дополнительного образования детей и взрослых и др., включая дистанционное (полное или смешанное) изучение ИЯ.

Сложившаяся уникальная система основного и дополнительного языкового образования развивается как система преемственных уровней (по вертикали) – дошкольного – школьного – вузовского

– послевузовского, а также внутри каждого уровня (по горизонтали) – за счет вариативных форм организации изучения языка. Вариативность условий изучения ИЯ обеспечивает обучающимся возможность выбора образовательных услуг, гарантии самостоятельного выбора, удовлетворения индивидуальных потребностей, построения индивидуальной образовательной траектории в области языков и культур.

В целях повышения качества и конкурентоспособности московской системы гуманитарного образования в области изучения иностранных языков приоритетной задачей становится создание системы качественных требований изучения ИЯ, обеспечивающей в рамках «Московского стандарта качества образования» общий концептуальный подход к образовательной деятельности и учет специфики составляющих данной системы: дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования, высшего профессионального образования (лингвистических и нелингвистических специальностей), дополнительного образования (детей и взрослых).

Дальнейшее развитие системы столичного языкового образования предусматривает *расширение языкового поля, спектра изучаемых языков, направленность на многоязычное и поликультурное образование.*

В Москве преподаются в качестве первого, второго или третьего ИЯ 22 языка, включая европейские языки, китайский, японский, арабский и др. В Москве работают более 30 национальных школ, в которых изучаются языки национальностей Российской Федерации, а также языки сопредельных стран.

Вместе с тем наряду с растущей потребностью в изучении иностранных языков, в частности китайского, японского и ряда других, отмечается тенденция вытеснения английским языком других иностранных языков в языковом поле столичного образования. Необходим постоянный мониторинг и изучение динамики потребностей в изучении иностранных языков в Московском регионе.

Важной задачей для столичного образования, безусловно, является расширение спектра изучаемых языков и культур, в том числе обеспечение условий для сдачи ЕГЭ по разным языкам.

Для такого мегаполиса, как Москва, приобретает актуальность и ориентация на *полилингвальный и поликультурный характер языкового образования.*

Должна быть создана и развиваться методика преподавания многоязычия, позволяющая использовать эффект синергии. Обучение любому иностранному языку должно строиться так, чтобы оно вызывало у учащегося потребность изучать другие языки и готовило его к этому. При этом имеются в виду не только такие европейские языки, как немецкий, испанский, французский или английский, но и национальные языки стран СНГ и других стран мира. Естественно, это предполагает равноправие и равноценность языков и культур.

Основу целостности и гибкости системы столичного языкового образования составляет единая уровневая система требований к качеству овладения ИЯ, что предполагает разработку Московской системы уровневой сертификации качества владения ИЯ.

3. *Обеспечение современного качества языкового образования, внедрение инновационных подходов к образовательному процессу* можно рассматривать как перманентную в динамично развивающемся образовательном пространстве, что отражается в преемственных программах «Столичное образование» последнего поколения.

«Московский стандарт качества образования» определяет результативность и современное качество образовательных услуг как предметные результаты обучения в совокупности с результатами социализации обучающегося, подчеркивая, что успешное освоение предметных результатов является условием успешной социализации.

За последние годы отмечается улучшение качества изучения иностранных языков в общеобразовательных учреждениях столицы, о чем свидетельствуют успешные выступления московских школьников на всероссийских и региональных олимпиадах по иностранным языкам и результаты ЕГЭ.

Вместе с тем, если рассматривать качественное языковое образование как совокупность предметных результатов и результатов социализации обучающихся, необходимо особое внимание в образовательных программах уделять тому, насколько целевой и содержательный компоненты программы обеспечивают возможность использования изучаемого языка в аутентичных ситуациях межкультурного общения, в процессе получения профильного и профессионального образования и самообразования, в профессиональной деятельности.

Компетентностная модель изучения ИЯ предполагает взаимосвязанное развитие межкультурной коммуникативной и ключевых личностных и социальных компетенций, что отражается в *интегративном*

характере целей и содержания. В силу этого приоритетной становится ориентация на *межпредметный характер изучения иностранного языка, что позволяет в целях и содержании обучения отражать предметный и социальный контекст деятельности.*

Инновационность образовательных технологий в области изучения ИЯ на современном этапе также связана с *межпредметным (междисциплинарным) контекстным характером обучения на всех уровнях / ступенях непрерывного языкового образования.*

4. *Совершенствование образовательной среды, использование возможностей новой образовательной среды предполагает:* современную ресурсную базу, качественные учебно-методические средства, современные формы взаимодействия субъектов учебного процесса.

Образовательная среда и современная ресурсная база в области изучения иностранных языков характеризуется вариативностью *учебно-методических средств*, предлагающих материалы различного содержания и целевой направленности и ориентированных на обеспечение различных уровней владения изучаемым языком.

Программа «Столичное образование» предусматривает развитие единого телекоммуникационного сетевого пространства сферы образования; достижение приоритетных общих интеллектуальных и предметных целей в общеобразовательных учреждениях за счет использования ИКТ.

В этих условиях необходима разработка методического обеспечения использования ИКТ, электронных средств на разных этапах / уровнях изучения ИЯ, создание методического сопровождения как деятельности педагогов, так и самостоятельной работы обучающихся, создание образовательных дистанционных программ для условий смешанного и полностью дистанционного обучения.

Важным фактором становится уровень ИКТ компетентности преподавателей ИЯ.

В новой образовательной среде приоритетное значение приобретают идеи развития взаимодействия субъектов образовательного процесса (преподаватель – учащийся – учебный коллектив) – развития автономии учащегося, обучения в сотрудничестве, повышения удельного веса и роли самостоятельной учебной деятельности учащегося, обеспечения продуктивного характера учения, разделения степени ответственности педагога и учащегося за результат и качество образовательного процесса, вопросы индивидуализации обучения, создания

условий для выбора обучающимся индивидуальной образовательной траектории. В этой связи необходима дальнейшая разработка технологий самостоятельной учебной деятельности, включая технологии с применением ИКТ.

5. *Создание «Московской системы качества образования»* предполагает единую модель требований к качеству изучения иностранных языков, представляющую универсальную систему критериев, показателей и соответствующих индикаторов, применимых к разным звеньям / этапам системы языкового образования [2].

Соответственно система (модель) требований оценки качества изучения ИЯ в рамках МСКО включает следующие подсистемы:

- критериев и показателей качества образовательных условий, процессов, результатов и достигаемых эффектов;
- инструментов измерения и процедур оценки качества образования;
- сертификации на соответствие критериям и показателям качества образования – индикаторов и показателей качества.

Задача данной системы – обеспечить универсальность, дифференцированность и целостность подходов к оценке деятельности образовательных учреждений столицы.

В соответствии с общей концепцией требований изучения иностранных языков в рамках МСКО структура и содержание *модели (системы)* оценки качества изучения ИЯ включает следующие *параметры результатов обучения* – уровневые параметры овладения изучаемым языком.

1. *Сформированность предметных и метапредметных компетенций в области иностранного языка и культуры:*

- 1.1. уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции учащегося;
- 1.2. уровень учебно-познавательной компетенции в области изучения языка и культуры.

2. *Сформированность ключевых социальных компетенций, показателем которых служит портфолио учащегося, содержание портфолио (ЕЯП) отражает:*

- 2.1. результаты использования изучаемого иностранного языка в различных сферах жизнедеятельности и возможности социализации учащегося;

2.2. степень автономности и креативности учащегося в изучении языка и культуры (языков и культур).

Каждый из обозначенных параметров системы (модели) требований и оценки качества изучения иностранного языка на определенном образовательном уровне / этапе системы непрерывного языкового образования предполагает *детализацию программных индикаторов и показателей качества владения изучаемым языком.*

Индикаторами предметной компетенции (Межкультурной коммуникативной компетенции) выступает система уровневых дескрипторов в рамках общепринятой системы уровней владения ИЯ.

Показателями качества выступают качественные параметры межкультурной коммуникативной компетенции.

Индикаторами метадеятельностной (учебно-познавательной) компетенции выступает система дескрипторов учебных стратегий и умений в области изучения языка и культуры.

Показателями качества выступают качественные параметры учебно-познавательной компетенции в области изучения языка и культуры.

Индикаторами ключевых социальных компетенций, которые можно документировать в портфолио учащегося (Европейский языковой портфель – российские варианты ЕЯП – [3]), учитывая его информационную (социальную) функцию, выступают:

– данные об использовании изучаемого иностранного языка в различных сферах жизнедеятельности учащегося (материалы проектной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, результаты участия в конкурсах, олимпиадах и др.

– степень активности и творческий подход учащегося к изучению языка и культуры (языков и культур).

Показателем качества ключевых социальных компетенций в области изучения иностранного языка и культуры может выступать *содержание портфолио (ЕЯП)* учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.). Развитие образования города Москвы («Столичное образование») / Департамент образования г. Москвы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dogm.mos.ru/gosprogramma/pr_2014_new.pdf

2. *Каганов В. Ш.* Московский стандарт качества образования / Департамент образования г. Москвы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tosedu.ru/качество/создание-условий/московский-стандарт-качества-образования.html>
3. *Коряковцева Н. Ф.* «Европейский языковой портфель для России» – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – 154 с.
4. Проект Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, доработанный 15 февраля 2011 года / Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://shkola-standart-site-doc.doc>
5. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mon.gov.ru/doc/fgos>
6. *Халеева И. И.* Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2014. – С. 9–14.

Раздел I

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37:81'243

И. С. Денисенко

аспирант каф. лингводидактики МГЛУ

e-mail: ilya.denisenko@gmail.com

АУТЕНТИЧНАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлены основные характеристики аутентичной оценки как альтернативной оценки уровня обученности учащихся средних общеобразовательных учреждений, изложены основные виды и формы, критерии и требования к применению такой оценки учителями и разработчиками, шкала для оценивания обучаемых, приведено сравнение аутентичной оценки с тестовой формой оценки.

Ключевые слова: аутентичная оценка; деятельностная оценка; альтернативная оценка; открытый вопрос.

Denisenko I. S.

Postgraduate, Foreign Language Teaching Department, MSLU

e-mail: ilya.denisenko@gmail.com

AUTHENTIC ASSESSMENT OF LANGUAGE SKILLS IN SCHOOL

The article defines key features of Authentic Assessment as alternative to traditional forms of assessment evaluating language skills schools: core principles and forms, criteria and requirements to teachers, developers and a scale for students.

Key words: authentic assessment; performance assessment; alternative assessment; open-ended questions.

Over the recent years the system of education in Russia has changed dramatically. The new educational standards tend to bring serious changes into the classroom and curriculum. Teachers are being retrained, schools are growing in size as a result of merging, the State exam is developing from year to year in order to meet the needs of the state and universities. Thus getting prepared for the State exam in English is still challenging, which is mostly about the format of the exam and not the subject itself.

Looking at the structure of the exam we learn that the body of the exam consists of multiply-choice tests. Besides, learners are supposed to demonstrate good skills in listening, reading. There is also a written part with two tasks: an informal letter and an essay on the topic set. and writing. The speaking part that has been absent so far is expected to appear in the year 2015. Academic society still has a very vague idea of what it will look like.

This article will look at an alternative way of assessing learners, and not only during exams. The article aims to show how authentic assessment could be used in class and become one of the powerful tools in assessing learners. We believe that applying the so called authentic assessment system in schools will have a positive impact on their academic achievement as well as on their learning motivation.

Authentic assessment (AA) is known and has been studied by western academic society since the early nineties. This topic has been researched by many methodologists such as: G. Wiggins, J. Mueller, D. Newman, J. Michael O'Malley, D. Collison, John N. Bergan, S. Chappius, E. Badger, C. Chapman and many others. The term 'authentic assessment' is already used by some Russian researches (A. Asmolov, A. Kondakov, D. Grigorev, O. Churakova and others). AA can be used in any academic subject, but it seems to be an effective tool in assessing English language skills.

There are a number of definitions of authentic assessment and all of them have much sense. AA is often compared with standard language tests. We believe that AA of educational achievement measures the student's actual performance in a subject area. While standardized multiple-choice tests rather measure test-taking skills.

Authentic assessment is also called 'performance assessment', 'appropriate assessment', 'alternative assessment' or 'direct' assessment' [8]. Authentic evaluation includes a wide variety of techniques: written products, solutions to problems, experiments, exhibitions, performances, portfolios of work and teacher observations, checklists and inventories, and cooperative group projects. These assessments may evaluate regular classroom activity or take the form of tests or special projects. Authentic assessment is an evaluation process that involves multiple forms of performance measurement reflecting the student's learning, achievement, motivation, and attitudes on instructionally-relevant activities [10].

Authentic evaluation indicates what the teacher wants the student to know and be able to do. For this purpose the instructions should be

appropriate to the student's age and level of learning and the subject being measured, and should be useful to both teacher and students [4].

By performance assessment they mean any form of assessment in which the student constructs a response orally or in writing. Portfolio assessment is a systematic collection of student work that is analyzed to show progress over time with regard to instructional objectives. Student self-assessment offers opportunities for the student to self-regulate learning, and the responsibility of appraising his or her own progress. Integrated assessment refers to evaluation of multiple skills or assessment of language and content within the same activity. A written science report, for example, might include assessment of language skills, information selection and use skills, and reasoning skills as well as scientific content knowledge [9].

Other terms help to define the meaning of authentic assessment. In a broader sense, assessment is any systematic approach for collecting information on student learning and performance, usually based on different sources of evidence. Authentic assessment involves approaches to finding out what students know or can do other than through the use of multiple-choice testing. AA also provides students with a wider spectrum of student performance. This wider spectrum should include real-life learning situations and meaningful problems of a complex nature not solved with simple answers selected from a menu of choices [7].

J. Muller goes on to compare traditional assessment (which is a test of any kind) with authentic assessment [3].

Traditional → Authentic

Selecting a Response → Performing a Task

Contrived → Real-life

Recall / Recognition → Construction / Application

Teacher-structured → Student-structured

Indirect Evidence → Direct Evidence

Selecting a Response to Performing a Task

On traditional assessments, students are typically given several choices (e.g., a, b, c or d; true or false) and asked to select the right answer. In contrast, authentic assessments ask students to demonstrate understanding by performing a more complex task, usually representative of more meaningful application.

Contrived to Real-life

Outside school people are seldom asked to select from four alternatives to indicate their proficiency at something. Tests offer these contrived means of assessment to increase the number of times you can be asked to demonstrate proficiency in a short period of time. More commonly in life, as in authentic assessments, we are asked to demonstrate proficiency by doing something.

Recall / Recognition of Knowledge to Construction / Application of Knowledge

Well-designed traditional assessments (i.e., tests and quizzes) can effectively determine whether or not students have acquired a body of knowledge. Tests can serve as a nice complement to authentic assessments in a teacher's assessment portfolio tools set. Furthermore, we are often asked to recall or recognize facts and ideas and propositions in life, so tests are somewhat authentic in that sense. However, the demonstration of recall and recognition on tests is typically much less revealing about what we really know and can do than when we are asked to construct a product or performance out of facts, ideas and propositions. Authentic assessments often ask students to analyze, synthesize and apply what they have learned in a substantial manner, and students create new meaning in the process as well.

Teacher-structured to Student-structured

When completing a traditional assessment, what a student can and will demonstrate has been carefully structured by the person who developed the test. A student's attention will understandably be focused on and limited to what is on the test. In contrast, authentic assessments allow more student choice and construction in determining what is presented as evidence of proficiency. Even when students cannot choose their own topics or formats, there are usually multiple acceptable routes towards constructing a product or performance. Obviously, assessments more carefully controlled by the teachers offer advantages and disadvantages. Similarly, more student-structured tasks have strengths and weaknesses that must be considered when choosing and designing an assessment.

Indirect Evidence to Direct Evidence

Even if a multiple-choice question asks a student to analyze or apply facts to a new situation rather than just recall the facts, and the student selects the correct answer, how the teacher can be sure that student didn't just get lucky and pick the right answer occasionally? It's impossible to

know what thinking led the student to pick that answer. We really do not know. At best, we can make some inferences about what that student might know and might be able to do with that knowledge. The evidence is very indirect, particularly for claims of meaningful application in complex, real-world situations. Authentic assessments, on the other hand, offer more direct evidence of application and construction of knowledge. Asking a student to write a critique should provide more direct evidence of that skill than asking the student a series of multiple-choice, analytical questions about a passage, although both assessments may be useful.

One more important point about authentic assessment is that the criteria of evaluation are known beforehand [2]. With AA, teachers are encouraged to teach to the test. Students need to learn how to perform well on meaningful tasks. To aid students in that process, it is to show them models of good (and not so good) performance. Furthermore, the student benefits from seeing the task rubric ahead of time as well. Authentic assessments typically do not lend themselves to mimicry. That is why there is not one correct answer to copy. So, by knowing what good performance looks like, and by knowing what specific characteristics make up good performance, students can better develop the skills and understanding necessary to perform well on these tasks.

Those two different approaches to assessment (AA and ST) also offer different advice about teaching to the test. Under the traditional assessment model, teachers have been discouraged from teaching to the test. That is because a test usually assesses a sample of students' knowledge and understanding and assumes that students' performance on the sample is representative of their knowledge of all the relevant material. If teachers focus primarily on the sample to be tested during instruction, then good performance on that sample does not necessarily reflect knowledge of all the material. So, teachers hide the test so that the sample is not known beforehand, and teachers are admonished not to teach to the test.

J. Michael O'Malley, supervisor of assessment at the Prince William County Public Schools of Virginia, and Lorraine Valdez Pierce, of the Graduate School of Education at George Mason University, have listed characteristics of authentic assessment [6].

- *Constructed Response*: The student constructs responses based on experiences he or she brings to the situation and new multiple resources are explored in order to create a product.

- *Higher-Order Thinking*: Responses are made to open-ended questions that require skills in analysis, synthesis, and evaluation.
- *Authenticity*: Tasks are meaningful, challenging, and engaging activities that mirror good instruction often relevant to a real-world context.
- *Integrative*: Tasks call for a combination of skills that integrate language arts with other content across the curriculum with all skills and content open to assessment.
- *Process and Product*: Procedures and strategies for deriving potential responses and exploring multiple solutions to complex problems are often assessed in addition to or in place of a final product or single-correct-response.
- *Depth in Place of Breadth*: Performance assessments build over time with varied activities to reflect growth, maturity, and depth, leading to mastery of strategies and processes for solving problems in specific areas with the assumption that these skills will transfer to solving other problems.

O'Malley has also categorized common types of authentic assessment and the student actions that should be observed and documented. Their examples include the following:

- *Oral Interviews*: Teacher asks student questions about personal background, activities, readings, and other interests.
- *Story or Text Retelling*: Student retells main ideas or selected details of text experienced through listening or reading.
- *Writing Samples*: Student generates narrative, expository, persuasive, or reference paper.
- *Projects / Exhibitions*: Student works with other students as a team to create a project that often involves multimedia production, oral and written presentations, and a display.
- *Experiments / Demonstrations*: Student documents a series of experiments, illustrates a procedure, performs the necessary steps to complete a task, and documents the results of the actions.
- *Constructed-Response Items*: Student responds in writing to open-ended questions.
- *Teacher Observations*: Teacher observes and documents the students attention and interaction in class, response to instructional materials, and cooperative work with other students.

- *Portfolios*: A focused collection of student work to show progress over time.

Assessment requires teacher evaluation of student performance. To aid in making such judgments accurate and valid (teachers measure what is intended to be measured), and reliable (performances tend to be measured in the same manner from one situation to the next), a scoring scale or rubric should be established. Often the levels of evaluation in a rubric are classified as 1 = basic, 2 = proficient, and 3 = advanced. The criteria for each performance level must be precisely defined in terms of what the student actually does to demonstrate skill or proficiency at that level.

Examples of rubric scales that reflect student progression in the use of information are as follows:

- *Demonstrated indicator of student performance:*
Integrates new information into one's own knowledge.
 - *Basic*: Puts information together without processing it.
 - *Proficient*: Integrates information from a variety of sources to create meaning that is relevant to own prior knowledge and draws conclusions.
 - *Advanced*: Integrates information to create meaning that connects with prior personal knowledge, draws conclusions, and provides details and supportive evidence.
- *Demonstrated indicator of student performance:*
Distinguishes among fact, point of view, and opinion.
 - *Basic*: Copies information as given and tends to give equal weight to fact and opinion as being evidence.
 - *Proficient*: Uses both facts and opinions, but labels them within a paraphrased use of the evidence.
 - *Advanced*: Links current, documented facts and qualified opinion to create a chain of evidence to support or reject an argument.

Furthermore, comparing authentic assessment with ordinary test, G. P. Wiggins notices that while multiple-choice tests can be valid indicators or predictors of academic performance, too often tests mislead students and teachers about the kinds of work that should be mastered. Norms are not standards; items are not real problems; right answers are not rationales [9].

Summing up, authentic assessment satisfies learners need, providing them with an opportunity to perform and show a wide range of skills both

language and communicative. It is also a source for a teacher who is focused on better students' progress as well as on coherent and demonstrative feedback which should be applied for further teaching. Comparing authentic assessment and traditional assessment, we found a number of valuable advantages of the former: authentic assessment encourages learners to demonstrate the process of thinking, learners have to construct the answer, there is no chance to copy the right answers; learners know the criteria of the test well beforehand and know what a good performance is about, which helps learners to analyze their own answers and make them better, other words it involves and develops learners' critical thinking; tasks are selected and designed to look like real-world situations, which motivates learners to involve their own experience preparing answers, and motivates learners to make a better effort.

However, there are some crucial things to be studied. First of all, the term authentic assessment should be translated and explained according to Russian methodology. This work is still in process and is inseparably connected with the second stage, which is the creation of the system of authentic assessment that should be proved theoretically and practically. Thirdly, the system of authentic assessment should be developed based on formative assessment strategies. The foundations for creating AA tasks should be found in cross-curriculum areas.

REFERENCES

1. *Black P. and Wiliam D.* Assessment and classroom learning // Assessment in education: principles, policy and practice. – 1998. – Vol. 5, n. 1. – P. 7–74.
2. *Bushweller K.* Teaching to the test // The American School Board Journal. – 1997. – N 23. – P. 21–24.
3. *Mueller J.* Authentic Assessment toolbox. – URL : www.jfmueller.faculty.noctrl.edu
4. *Newmann F. M. & Wehlage G. G.* Five standards of authentic instruction. – Madison: Educational Leadership, 1993 – 28 p.
5. *Newman D.* Alternative Assessment: Promises and Pitfalls // School Library Media Annual / ed. by C. C. Kuhlthau. – Vol. 11. – Englewood : Libraries Unlimited, 1993. – P. 13–20.
6. *O'Malley J. M., Lorraine V. P.* Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers. – New York: Addison-Wesley Publishing, 1996. – 16 p.
7. *Taylor A. K.* Violating conventional wisdom in multiple choice test construction // College Student Journal. – 2005. – № 39 (1). – P. 141–153.

8. *Wiggins G. P.* Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing. – San Francisco : Jossey-Bass, 1993. – 148 p.
9. *Wiggins G. P., McTighe J.* Examining the teaching life. – Alexandria : Educational Leadership, 2006. – 224 p.
10. *Wiggins G. P., McTighe J.* Understanding by design. – Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1998. – 72 p.

УДК 37:81

Е. Д. Логинова

соискатель каф. лингводидактики МГЛУ

e-mail: kybaro@rambler.ru

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ

В статье рассматривается опыт преподавания иностранных языков в дошкольных образовательных учреждениях России, начиная с 1950-х гг. Автор проводит сравнительный анализ основных методов, разработанных отечественными специалистами, выделяя их особенности.

Ключевые слова: профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка; дошкольное образовательное учреждение (ДОУ); метод обучения иностранному языку.

Loginova E. D.

Postgraduate, Foreign Language Teaching Department, MSLU

e-mail: kybaro@rambler.ru

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS OF RUSSIA

The article gives an overview of the experience of teaching foreign languages in pre-school institutions of Russia starting with the 50s of the XX century. The author describes the main methods worked out by the specialists of our country highlighting their similarities and differences.

Key words: professional competence of a foreign language teacher; pre-school institution; method of teaching a foreign language.

Рассматривая историю раннего обучения иностранному языку в России, представляется важным обобщить накопленный отечественными специалистами опыт, в частности в целях совершенствования методической подготовки будущих преподавателей иностранного языка для дошкольных образовательных учреждений.

Начиная с 1950-х гг. методисты, психологи, лингвисты и учителя английского языка нашей страны пытаются выяснить эффективность раннего обучения иностранным языкам. По мнению М. М. Лукиной, период становления методов раннего обучения иностранным языкам не был достаточно хорошо изучен, что является одним из важных условий квалифицированной оценки развития системы обучения

иностранным языкам в дошкольном возрасте [4]. Изучение истории становления и развития теории и методов раннего обучения иностранным языкам может помочь найти ответы на современные проблемы в этой области.

К сожалению, как отмечал А. А. Миролюбов, результаты исследований наших ученых можно встретить только в диссертациях, докладах или в качестве предисловий к выпущенным ими книгам, что не является доступным для широкого круга читателей как в России, так и за рубежом [5]. Это означает, что преподаватели иностранных языков дошкольных учебных заведений на сегодняшний день не могут в полной мере использовать опыт предыдущих поколений, который позволил бы им улучшить образовательный процесс и избежать многих ошибок в их повседневной работе.

До сих пор перед исследователями стоит ряд нерешенных вопросов, в частности по-прежнему нет точного определения понятия «раннее обучение». Одной из четко выраженных тенденций современности является минимизация возраста начала обучения. Если раньше оптимальным считался возраст 3–8 лет и даже 4–8 лет, то на сегодняшний день некоторые ученые полагают приемлемым начинать обучение иностранным языкам в возрасте двух лет, что, по мнению О. В. Коряковцевой, определяется современными тенденциями развития системы воспитания ребенка и обусловлено изменениями социокультурной ситуации [3].

Согласно К. Д. Ушинскому, начало образовательного процесса всегда связано с целью образовательного процесса [9]. Любое государство при создании какого-либо учебного курса руководствуется определенными целями и задачами, обусловленными его геополитическим, культурным и историческим положением в мире. Таким образом, тот факт, что возраст начала обучения иностранным языкам все больше снижается, говорит о тенденциях нашего государства усилить международные связи.

Изучение истории методики преподавания иностранных языков в детских садах показывает ее тесную связь с политикой нашего государства. Так, само решение о начале изучения данной проблемы было принято после смерти И. В. Сталина. В 1957 г. Министерство просвещения РСФСР начало эксперимент по обучению дошкольников иностранным языкам. Результатом стали около 30 диссертаций, написанных во второй половине XX в.

Если в 1970–1980-е гг. данной проблемой занимались только широко известных ученых (Е. И. Негнивецкая, С. А. Натальина, Р. Ф. Исаева, Е. И. Матецкая), то 1990-е гг. можно охарактеризовать как период заметно возросшего интереса к вопросам изучения иностранных языков, в том числе к развитию методики раннего обучения иностранным языкам.

Интерес ученых к дошкольному обучению не угасает и сегодня. Современные исследователи пытаются найти решения новых задач по развитию личности в дошкольных образовательных учреждениях и приобщению ее к мировому сообществу.

К основным методам обучения дошкольников, разработанным отечественными специалистами и существенно отличающихся от методов обучения других возрастных групп, можно отнести:

- имитативный (Т. А. Чистякова);
- наглядно-слуховой (Н. Ф. Колиева);
- коммуникативно-сознательный (Е. И. Негневицкая);
- интегрированный (Е. Ю. Бахталкина);
- эмоционально-деятельностный (А. А. Пинегин);
- практический (Р. А. Дольникова).

По мнению Т. А. Чистяковой, имитативный путь усвоения является наиболее приемлемым в раннем возрасте. Дети повторяют хором или поодиночке вслед за преподавателем, отрабатывают произношение нового слова или новой фразы. По мнению автора, только после многократного повторения правильного сочетания звуков в слове и предложении, когда речевой аппарат ребенка приспособливается к произнесению данного сочетания звуков, дети не делают фонетических ошибок [11]. Этот метод использовался как на занятиях английского языка, так и на занятиях французского и немецкого языков.

Понимая существенные отличия обучения дошкольников от обучения других возрастных групп, авторы считали основной задачей научить детей понимать несложную, вполне доступную по содержанию речь и привить детям некоторые умения и навыки разговора [11]. Оптимальным возрастом для начала обучения исследователи считали возраст 5 лет. На первых порах родной язык занимает большое место на занятиях по иностранному языку, однако к концу первого года обучения 80 % речи преподавателя должно быть на иностранном языке.

Т. А. Чистякова считает, что нет необходимости вводить слова, основываясь на фонетическом принципе и можно придерживаться

тематического подбора лексики, так как ребенок воспринимает каждое слово или фразу как одну гамму звуков и постепенно усваивает ее только в данном сочетании [11].

По мнению Н. Ф. Колиевой, которая изучала физиологические особенности речевого аппарата детей дошкольного возраста и их связь с воспроизведением детьми иностранной речи, основным при обучении детей дошкольного возраста является умелый отбор лексического материала для обучения устной речи. Слова должны быть понятны и знакомы детям, это должны быть окружающие их предметы и явления, причем не менее важным является учитывание фонетической преодолемости их названий на английском языке с учетом недостаточно совершенных речедвигательных функций ребенка. Большую роль автор уделяет наглядным пособиям, обращая внимание на то, что их неумелое использование может привести к снижению эффективности познавательной деятельности ребенка. Автор подчеркивает, что на начальном этапе обучения устной речи основной задачей упражнений является выработка умения слушать [2].

Вслед за Н. Ф. Колиевой, Е. И. Негневицкая и З. Н. Никитенко считают обучение «умению слушать» одним из основополагающих при овладении детьми иноязычной речью. Так, если в школе обучение иностранным языкам в основном базируется на зрительном анализаторе, слуховой анализатор не развивается, что возможно исправить при целенаправленном развитии аудитивного восприятия в возрасте 2–6 лет. Разработанное авторами учебное пособие «Начинаем изучать английский язык» является также «страноведчески ориентированным». Таким образом «иностранный язык предьявляется детям не только как способ выражения мысли, но и как источник сведений о национальной культуре народа – носителя языка» [7, с. 5].

К основным принципам обучения иностранным языкам на начальном этапе Е. И. Негневицкая относит:

- принцип осознанного овладения иностранным языком;
- принцип комплексной реализации целей;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип коллективно-индивидуализированного взаимодействия;
- принцип управления формированием у учащихся иноязычных навыков и умений;

- принцип активности;
- принцип доступности и посильности.

Особо подчеркивается, что «необходимо создавать такие условия, в которых изучаемый материал приобретает для учащихся личностный смысл. Только в этом случае действия будут внутренне приняты учеником и все его психические процессы будут в движении (мышление, память, воображение, чувства)» [6, с. 6].

Интегрированный метод обучения английскому языку в детском саду, разработанный Е. Ю. Бахталиной, подразумевает «слияние в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов или видов деятельности» [1, с. 10]. Несомненно, что урок иностранного языка в дошкольном учебном заведении должен полностью отличаться от уроков в школах или высших учебных заведениях, где мотивация и концентрация внимания учащихся находится на более высоком уровне. Поэтому автор предлагает проводить уроки не только в устной форме, но и включать элементы рисования, музыки, танцев, физкультуры и других учебных предметов детского сада в учебный процесс, что обусловлено рядом педагогических, психологических и методических факторов. Данный метод позволяет не только расширить содержание, средства и способы обучения иностранному языку, но и позволяет решить некоторые универсальные задачи, стоящие перед другими учебными предметами.

По мнению авторов эмоционально-деятельностного подхода, обучение детей иностранным языкам должно основываться на личностном подходе. Одной из важнейших проблем авторы считают объединение учебных задач и личностных потребностей детей [11]. Основными для А. А. Пинегина являются следующие лингводидактические принципы:

- принцип деятельности;
- принцип языкового погружения;
- принцип языкового «я-центризма»;
- принцип личностного «я-центризма»;
- принцип активизации положительных эмоций;
- принцип приоритета общих знаний над конкретными;
- принцип последовательного овладения языковыми навыками;
- принцип поурочного достижения текущей языковой компетенции;

- принцип единичной сложности;
- принцип устного опережения;
- принцип интегральности;
- принцип комплексности;
- принцип индивидуального обучения через коллективное;
- принцип высокого темпа и ритма урока.

Эмоционально-деятельностный метод, который лежит в основе разработанного А. А. Пинегиным курса, «предусматривает изучение английского языка в ходе эмоционально насыщенной деятельности, которая притягательна для ребенка, так как удовлетворяет его потребности в обогащении эмоционального мира, самоутверждении и развитии его личности» [8, с. 112].

Согласно Р. А. Дольниковой, «если в процессе иноязычной речевой деятельности задействовано сразу несколько органов восприятия (зрение, слух, движение), то ребенок значительно быстрее запоминает языковой материал и с большим желанием его воспроизводит» [10, с. 45]. Это постарались учесть авторы книги «Как детишек нам учить по-английски говорить». Все игровые ситуации предполагают двигательную активность ребенка. Более быстрое усвоение языкового материала обусловлено, по мнению авторов, тем, что «у ребенка стремительно возникают ассоциации между воспринимаемой им фразой и сопровождающим ее движением». В отличие от Т. А. Чистяковой, Л. Г. Фрибус и Р. А. Дольникова предлагают не просто повторять звуки, слова и фразы вслед за преподавателем, но и сопровождать их различными игровыми ситуациями. Так, на пример, для отработки звука [v-v-v] детям предлагается имитировать движение мухи круговыми движениями указательного пальца правой руки, повторяя: v-v-v-v. Безусловно, такой способ усвоения иноязычных звуков и слов более интересен и понятен детям, чем простое повторение, однако авторами представлены и обыграны далеко не все сложности произношения иноязычной речи.

Таким образом, несмотря на ряд отличий, характеризующих основные подходы к обучению дошкольников иностранному языку, несомненными для большинства авторов являются общие положения.

Прежде всего, для того чтобы успешно решать поставленные задачи, учителю надо знать психологические особенности возрастной группы, на которую рассчитан курс иностранного языка: обучение

детей дошкольного возраста должно существенно отличаться от обучения школьников в силу разных психологических особенностей.

Авторы описанных выше методов подчеркивают важность игры как основы обучения в дошкольном возрасте, так как она позволяет задействовать внутренние мотивы ребенка к изучению иностранного языка, делая процесс обучения интересным и занимательным для детей.

Большинство авторов методик раннего обучения иностранным языкам наиболее целесообразной считают устную форму проведения занятий, использование наглядных материалов, игрушек и картинок.

Нельзя не согласиться с авторами учебника «Английский язык, давай дружить!», которые отмечают, что не существует «единственного, «идеального» метода преподавания английского языка дошкольникам... Их многообразие объясняется тем, что личность каждого учителя уникальна, а тайна психических возможностей детей, кажется, никогда не будет раскрыта» [8, с. 35]. Тем не менее важной задачей государственных учреждений, занимающихся подготовкой преподавателей иностранных языков, остается формирование их базовых профессиональных умений применительно к различным образовательным учреждениям, учитывая специфику обучающихся и индивидуальность учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бахталкина Е. Ю.* Интегрированное обучение английскому языку в детском саду : дис. ... канд. пед. наук. – Петрозаводск : КГПУ, 1998. – 173 с.
2. *Коліева Н. Ф.* Английский язык дошкольника. – Орджоникидзе : Изд-во Ин-та усоверш. учителей, 1968. – 46 с.
3. *Коряковцева О. В.* Методика обучения английскому языку детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 233 с.
4. *Лукина М. М.* Становление и развитие теории и методики раннего обучения иностранным языкам в отечественной педагогике : дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 1999. – 206 с.
5. *Миролюбов А. А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : колл. монография / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 462 с.
6. *Никитенко З. Н., Негневицкая Е. И.* Начинаем изучать английский язык : Книга для учителя к учебному пособию. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
7. *Никитенко З. Н., Негневицкая Е. И.* Начинаем изучать английский язык : учеб. пособие для дошкольников и младших школьников (= English : Starter Book). – М. : Просвещение, 2002. – 110 с.

8. Пинегин А. А., Загуменнова И. В., Ивлева Е. В., Компанийцева Л. В. Английский язык, давай дружить! Или как ввести ребенка в мир английского языка : учеб. пособие. – М. : ВШМФ «Авангард», 2000. – 224 с.
9. Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. / сост., авт. вступ. ст., прим. и комм. Э. Д. Днепров. – Кн. 1 : Проблемы педагогики. – М. : Дрофа, 2005. – 638 с.
10. Фрибус Л. Г., Дольникова Р. А. Как детишек нам учить по-английски говорить : пособие для педагогов и родителей. – СПб. : Каро, 2008. – 152 с.
11. Чистякова Т. А., Чернушенко Е. М., Солина Г. И. Обучение иностранным языкам в детских садах : пособие для учителей / под ред. В. С. Цетлин, М. Л. Вайсбурд, А. А. Миролубова. – М. : Просвещение, 1964. – 295 с.

УДК 372.881.111.1

М. В. Романова

канд. пед. наук, доц. каф. лингвистики и профессиональной коммуникации
в области экономики МГЛУ
e-mail: rmw80@mail.ru

ПОДХОД «DOGME» В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается «Dogme», новый подход к преподаванию английского языка, который основывается на критике чрезмерного использования учебных материалов и информационных технологий в учебном процессе. Автор анализирует его основные принципы и методический потенциал в применении к российскому современному образовательному контексту.

Ключевые слова: подход «Dogme»; обучение спонтанному языку; учебный процесс, ориентированный на разговорную речь; коммуникативный подход; материалы для обучения языку.

Romanova M. V.

PhD, Associate Professor, Department of Linguistics
and Professional Communication in Economics, MSLU
e-mail: rmw80@mail.ru

“DOGME” APPROACH IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The focus of the article is set upon one of the recent trends in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), particularly the programme of Dogme or Teaching Unplugged, which raises a rather burning issue of overusage of supportive materials as well as information technologies in the classroom. The basic concepts of the Dogme approach are critically analyzed with a special emphasis on their potential for the current language teaching context in Russia.

Key words: Dogme approach; teaching an emergent language; conversation-driven teaching process; communicative approach; language teaching materials.

The Dogme teaching approach was first distinguished by Scott Thornbury – a Curriculum Coordinator of the MA TESOL programme and a practicing English language teacher – in his article “A Dogma for EFL” (2000) where Thornbury criticized English language teaching’s (ELT) over-reliance on published materials in classrooms, which in his view complicates the language learning process. This is one of the recent trends in global TEFL (Teaching English as a Foreign Language), particularly the programmes of Dogme and Teaching Unplugged. Although the approach of Dogme language

teaching was dubbed on an analogy with the Dogme 95 film movement (initiated by Lars von Trier), the connection is not quite close.

Luke Meddings – ELT practicing teacher and Thornbury’s adherent – in his article published in the Guardian, which was devoted to the 4th anniversary of Dogme ELT, made the following simile on this issue:

...we’ve gone materials mad. We consume published materials, like McDonald’s breakfasts, all too readily. Both have their place in the grand scheme of things, but neither can be enjoyed every day without things eventually seizing up. We use course books because they make it easy to get from 9 o’clock to 10 o’clock, not because they are a good way to promote learning. We reach for the supplementary materials as if they were vitamins, when in fact they are the same old junk: processed food, refined sugar, a quick fix when we are too late or too lazy to think of something better [2].

The alternative for this Thornbury and Meddings see in a materials-light approach to language teaching, driven by the students in the room, their lives and their language. They formulated their methodological pillars in the book “Teaching Unplugged” (2009), which can be shortly listed as:

- Dogme is about teaching that is conversation-driven.
- Dogme is about teaching that is materials-light.
- Dogme is about teaching that focuses on emergent language [4, p. 7].

Needless to say that the *conversation-driven aspect* of Dogme matches the principles of the contemporary communicative approach – teachers organize learners in real-life communication, stimulating them to be more engaged in the accuracy of their message for genuine and authentic social interaction.

However skepticism may have ground concerning how far a conversation driven by students especially with a low level of language proficiency can go from the syllabus and a proper lexical input as well as error correction. Although Dogme proponents assure that in a spontaneous environment lexis emerged from the students themselves is guaranteed by higher propensity of remembering due to involuntary memory production, still in a self-driven context a learner always tends to stay within their comfort zone using their personal thesaurus not making any effort to upgrade it.

The second challenge that a conversation-driven organization of the lesson represents is deviation from the syllabus, since students’ interests cannot be planned and tied to the necessary lexical minimum. Under Dogme methodological requirements the lexical minimum is to be organized

spontaneously upon students' request and choice, as well as grammar formation, which in its turn is reduced to error correction. The efficiency of such an approach seems rather doubtful in application, for instance, to teaching language for specific purposes, due to the fact that linguistic proficiency in a particular domain, e.g. "marketing", requires operation with a minimal set of professional terms, lexical structures and definitions, which are to be delivered via the teacher or the teaching sources.

Concerning the second pillar of the Dogme approach – *materials-light teaching* or also known as *Unplugged approach* – teachers say that ELT classrooms have experienced "an invasion of materials in the form of copious photocopies, workbooks, tapes, tape-scripts, flashcards, transparencies, and other miscellaneous technological gimmicks" [2]. They argue that "students find personalized contexts much more engaging", thus teachers should encourage learners to find their own reading and listening texts in addition to the conversation they provide at the lesson.

As for application of IT in the classroom environment it is worth emphasizing that there is not a clear consensus among Dogme practitioners on this issue, which can be understood from the discussions on the ELT Dogme Yahoo Group. Although Dogme teaching has been regarded to be anti-technology, Thornbury maintains that he does not see Dogme as being opposed to technology as such, rather that the approach is critical of using technology that does not enable teaching that is both learner-centered and is based upon authentic communication [4]. However, among Dogme proponents still there is a dominant view that the physical classroom is preferable to substitution of physical presence with communication via digital technology, such as Skype virtual lessons.

Criticism of the materials-light aspect also comes from practitioners who find it rather challenging "to tailor a lesson to suit the needs and interests of multiple students in the classroom" [1]. Undoubtedly this task may seem to some teachers overwhelming as it requires constantly making on-the-spot decisions regarding the language focus, skills focus, and practice activities.

Moreover it makes a teacher deliver a lesson lexically and grammatically spontaneous and students may regard this as a lack of preparation for the lesson and professional disinvolvement:

It makes the teacher come across as unprepared and students feel cheated. Many think being given books and handouts is a sign of a good class and thus won't take notes or will lose them in a Dogme class [1].

Nevertheless Martin Sketchley – ELT practitioner and Young Learner Co-ordinator at LTC Eastbourne – stated the following idea in his article reflecting the criticism of the Dogme approach:

This decision to flexibly apply the key tenets of ‘Dogme ELT’ is anything but lazy. It is not necessarily making my life easier but it is stretching my knowledge and understanding of language learning and the appropriacy of this technique in the classroom. When teachers decide to sprinkle in Dogme ELT in their classroom and used effectively, it is a difficult task. Teachers are required to develop techniques which maintain learner interest and purpose for when teachers respond to opportunistic areas of language learning [3].

Interpreting Sketchley’s ideas we can formulate the challenge for a Dogme practitioner – to elaborate such techniques as elicitation, feedback maintenance, monitoring, and interaction stimulation without minimal mentoring. Assuming all the mentioned techniques are efficiently applied in the language teaching process, the supreme appreciation of a teacher’s professionalism may be assurance of the students of their self-directive roles in their language education.

Developing the issue of *language learning as an emergent phenomenon* it is necessary to outline that firstly Dogme considers language teaching to be a process where the language emerges rather than a process where it is acquired, thus classroom activities lead to collaborative communication amongst the students. Secondly, learners produce language that they were not necessarily taught. The teacher’s role, in part, is to facilitate the emergence of language. However, Dogme does not see the teacher’s role as merely creating the right conditions for language to emerge. Alternatively the teacher is expected to encourage students to engage with the language learning process in a variety of ways, including rewarding, repeating and reviewing their performance.

It is worth mentioning that Dogme teaching is considered to be both a methodology and a movement in modern language pedagogy. Specifically Dogme has its roots in communicative language teaching and it represents the opposition to the present prevalent teaching paradigm in Russia – Obsessive Grammar Syndrome where grammar and lexical knowledge is still at the heart of the English teaching process starting from primary school up to higher education institutions. Scott Thornbury in his article “Grammar, Power, and Bottled Water” identifies this problem very precisely:

...grammar is order. From the point of view of course design, materials choice, and assessment grammatical organisation is a lot less messy than, say,

a functional or a procedural or a lexical one. At the level of classroom practice, explicit attention to grammar provides structure, literally, to an otherwise potentially anarchic situation, and is one reason why teachers who lack either classroom experience or confidence in their own linguistic competence, or both, embrace grammar so eagerly [6, p. 20].

In this respect Dogme criticism of textbooks on their tendency to focus on grammar more than on communicative competency is approved. It is also approved in the light of teachers' orientation towards students' knowledge of lexical and grammar rules in contrast towards their linguistic competence development. It is embarrassing to mention the fact that some Russian teachers of English as a foreign language still stick to the traditional old-school assessment criteria, while the focus of the current approach is placed on students' proficiency of communicative task achievement, which means a pragmatic approach.

At the same time it should be admitted that contemporarily in Russia the orientation of language teaching has been shifted from the grammatical onto pragmatic approach with the introduction of the Unified State Examination (USE) assignments. However since the Speaking part is not introduced in the USE, the focus on oral communication is not as strong as on the rest competences which are tested (Listening, Reading, Writing). And here the Dogme approach could make its contribution to development of real communication during English lessons as the teachers' practice shows:

Academic subjects, texts, videos etc can be chosen by students + teachers and then conversation-based lessons can be created based on this input or used as homework before or after. Instead of dictating a course to students a Dogme course would give them choice and usually cover more and in a more interesting way. Tests can still be done and a final exam but students will probably remember information better because they were involved in creating it [1].

Indeed incorporating Dogme approach in classroom activities may allow Russian school teachers to organise maximum interaction during the open class discussions and develop students' confidence to forge ahead without a teacher's constant guidance. Dogme can also be incorporated in an exam preparation and benefit students not only from the point of oral communication but also from the emphasis put on emergent language. Even though the process of preparing students for examinations usually presupposes strict adherence to the syllabus and the use of past examination papers in the classroom, Dogme provides an opportunity to 'elicit, teach

and practise the kind of structures that the exam will test, but to retain the immediacy and engagement of real content' [4, p. 95].

In this article we have made an attempt to point out the methodological flaws of the Dogme concept, which may deteriorate the English teaching process in the Russian environment with students lacking enough self-motivation and discipline to introduce a necessary participant-driven input in their learning.

The second issue targeted by our criticism concerns Dogme recommendation to remove authentic listening materials from the teaching process, which in our professional opinion will deprive students of possibilities to copy standard pronunciation of native speakers and thus to build up correct listening comprehension skills and a good accent in speaking.

In conclusion it should be stressed that though proponents of the Dogme approach already interpret it as another form of the learner-centered methodology and critical pedagogy, the potential of this approach remains to be seen and verified by fundamental scientific researches and teaching experiments.

REFERENCES

1. EFL Experiment 2: The ultimate Dogme criticisms and responses. – URL : eflthoughtsandreflections.wordpress.com/2012/02/12/efl-experiment-2-the-ultimate-dogme-criticisms-and-responses
2. *Meddings L.* Throw away your textbooks. – URL : www.theguardian.com/education/2004/mar/26/tefl.lukemeddings
3. *Sketchley M.* Reflecting on Criticisms of Dogme ELT. – URL : eltexperiences.com/2012/04/09/reflecting-on-criticisms-of-dogme-elt/
4. *Thornbury S., & Meddings L.* Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. – Peaslake : DELTA Publishing, 2009. – 250 p.
5. *Thornbury S.* A Dogma for EFL // IATEFL Issues. – 2000. – 153(2).
6. *Thornbury S.* Grammar, power and bottled water // IATEFL Newsletter. – 1998. – 140. – P. 19–20.

Раздел II

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81.27

В. А. Горина

канд. пед. наук, проф. каф. второго иностранного языка
педагогических факультетов, МГЛУ
e-mail : gorina-va@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются понятия «языковая личность» и «вторичная языковая личность» с позиций лингвистики и лингводидактики. В рамках концепции «вторичная языковая личность» автор выделяет ее особую модель, формируемую в процессе овладения вторым иностранным языком. Обозначив данную модель как «вторичная языковая личность-2», автор концентрирует внимание на анализе ее специфических особенностей.

Ключевые слова: языковая личность; уровневая структура языковой личности; формирование вторичной языковой личности; взаимоотношения между различными моделями вторичной языковой личности в процессе усвоения второго иностранного языка.

Gorina V. A.

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

DEVELOPING LINGUISTIC IDENTITY IN SECOND LANGUAGE CLASSROOM

The article develops linguistic and linguadidactic approaches to the concepts of linguistic identity and secondary linguistic identity. Relying on the secondary linguistic identity theory the author develops the idea of «secondary linguistic identity-2» model which is, as argued, built in the course of second foreign language acquisition, and the features of which are brought to light and discussed.

Key words: linguistic identity; multilevel structure of linguistic identity; secondary linguistic identity formation; interaction between different models of linguistic identity during second foreign language acquisition.

В современной лингводидактике концепция «вторичная языковая личность» рассматривается в качестве методологической основы обучения иностранным языкам, целью которого является формирование способности и готовности учащихся к межкультурному взаимодействию с представителями различных лингвокультур. С позиции концепции языковой личности результатом лингвистического образования на родном языке является сформированная *языковая личность*, а результатом образования в области иностранных языков – *вторичная языковая личность* [1, с. 65].

Понятие «языковая личность», разработанное первоначально в лингвистике, связано с идеей познания человека через познание языка. Язык исследуется в тесной связи с сознанием человека, его мышлением, его духовной и практической деятельностью.

Наиболее полно концепция языковой личности представлена в работах Ю. Н. Караулова, который, в противовес основному тезису лингвистических исследований (за каждым текстом стоит система языка), утверждает, что «за каждым текстом стоит языковая личность» [2, с. 5]. В рамках данной концепции языковая личность рассматривается как совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и воспроизведение им речевых произведений (текстов), которые различаются:

- а) степенью структурно языковой сложности;
- б) глубиной и точностью отражения действительности;
- в) определенной целевой направленностью.

Таким образом, языковая личность, по мнению Ю. Н. Караулова, вмещает в себя и психологический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через ее язык и дискурс [3].

Языковая личность, с точки зрения Ю. Н. Караулова, имеет уровневую организацию. В структурной модели языковой личности он выделяет три уровня:

- 1) вербально-семантический уровень, включающий лексикон и фонд грамматических знаний личности;
- 2) когнитивный (тезаурусный) уровень, охватывающий интеллектуальную сферу личности и выявляющий картину мира данной языковой личности;
- 3) прагматический (мотивационный) уровень, включающий цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности,

определяющие иерархию смыслов и ценностей личности в ее языковой модели мира [2, с. 5].

Единицами *первого уровня* (нулевого, в терминологии Ю. Н. Караулова) являются *отдельные слова* как единицы вербально-ассоциативной сети. Единицы *второго уровня* представлены *идеями и концептами*, которые составляют индивидуальную картину мира каждой языковой личности и включают совокупность социальных и культурологических ценностей, сформированных в конкретных условиях социального опыта. К единицам *третьего уровня* относятся *цели, задачи, мотивы, намерения и установки*, которые, по мнению Ю. Н. Караулова, проявляются в коммуникативно-деятельностных потребностях личности. Именно мотивированность говорящего служит наиболее существенным фактором, обуславливающим индивидуальные особенности языковой личности.

С точки зрения Ю. Н. Караулова, собственно языковая личность начинается не с первого, или нулевого, уровня, а со второго (у Ю. Н. Караулова – первого), на котором оказывается возможным *индивидуальный* выбор, *личностное* предпочтение одного понятия другому. На последнем уровне языковая личность сливается с *социальной*.

Обращение лингвистики к проблеме языковой личности повлекло за собой необходимость пересмотра методологических основ обучения иностранным языкам. Новый подход привел к возникновению и развитию в методической науке нового направления, связанного с идеей формирования *вторичной языковой личности*.

В лингводидактике определяющий вклад в развитие данной концепции был сделан И. И. Халеевой, которая рассматривает формирование вторичной языковой личности как одну из главных целей обучения иностранному языку. По ее мнению, результатом овладения неродным языком является тот факт, что языковая личность, приобретая черты вторичной языковой личности, проникает непосредственно в культуру того народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация. И. И. Халеева определяет вторичную языковую личность как «удвоенную», полагая, что матричная языковая личность прирастает и наделяется признаками и характеристиками, свойственными языковой личности носителей изучаемого иностранного языка [5, с. 69].

Развивая идею трехуровневой организации языковой личности, предложенную Ю. Н. Карауловым, И. И. Халеева делает следующий

шаг в теории вторичной языковой личности и выделяет в рамках когнитивной (тезаурусной) сферы два взаимосвязанных и в то же время автономных компонента: тезаурус-1 и тезаурус-2. Тезаурус-1 восходит к вербально-ассоциативной сети языка и формирует языковую картину мира индивида. Тезаурус-2 конструирует концептуальную, или глобальную, картину мира. Именно на тезаурусном уровне реализуется формирование вторичной языковой личности с ее системой ценностей и норм поведения, характерной для носителей иноязычной лингвокультуры [5, с. 76].

Анализируя понятие вторичной языковой личности с позиций лингводидактики, И. И. Халеева выделяет в ней вторичное *языковое* сознание и вторичное *когнитивное* сознание. Исходя из этого, в качестве первой цели обучения рассматривается подключение к вербально-семантическому уровню инофонной личности, которое представляет собой формирование вторичного *языкового* сознания. Следующая цель формулируется как подключение учащихся к когнитивному (тезаурусному) уровню языковой личности, что означает формирование вторичного *когнитивного* сознания [5, с. 69].

Таким образом, процесс становления вторичной языковой личности индивида связан:

- 1) с овладением вербально-семантической сетью иностранного языка и умением использовать ее на практике в общении;
- 2) с формированием в его сознании концептуальной картины мира, свойственной носителю этого языка.

Следовательно, в основе обучения иностранному языку должен лежать такой подход, который обеспечивает не только овладение вербальным кодом неродного языка, но и приобщение учащихся к концептуальной системе чужого лингвосоциума.

Формирование вторичной языковой личности считается достигнутым, если у обучаемых сформировано языковое и когнитивное сознание, аналогичное тому, которым обладает носитель языка. Исходя из того, что картина мира одной национальной языковой личности не является адекватной картине мира другой инофонной личности, И. И. Халеева отмечает, что в процессе обучения иностранным языкам «нам не удастся в абсолютной степени компенсировать отсутствие социума и культуры, в условиях которых проходило формирование инокультурного коммуниканта» [5, с. 64]. Вместе с тем она

подчеркивает, что построение такой модели обучения, которая подключала бы студента к другой системе мировидения, в определенных пределах возможно и к этому следует стремиться. Именно развитие свойств вторичной языковой личности, позволяющих индивиду быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и составляет стратегическую цель обучения иностранному языку.

Принятие концепта «вторичная языковая личность» в качестве методологического означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении не только и не столько разных языковых явлений, сколько разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур. Важно подчеркнуть, что такое сопоставление предполагает одновременное осознание учащимися собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта.

Проблеме вторичной языковой личности посвящены многочисленные исследования в области лингводидактики, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Однако во всех случаях эта тема исследуется прежде всего применительно к условиям обучения *первому иностранному языку*. Что же касается проблемы конструирования языковой личности в процессе овладения *вторым (третьим и т. д.) языком*, то в научной литературе она пока не получила достаточного развития.

Неразработанность данной проблематики вызывает целый ряд вопросов, связанных с формированием вторичной языковой личности при обучении *второму иностранному языку*.

Так, если при овладении родным языком мы говорим о формировании *языковой личности*, а при овладении иностранным языком – о *вторичной языковой личности*, то какая именно языковая личность образуется в условиях овладения вторым (третьим и т. д.) неродным языком? Можно ли называть языковую личность, формируемую в процессе усвоения второго иностранного языка, третичной языковой личностью, как это иногда встречается в литературе? А следующую – четверичной?

Отличается ли по своим сущностным характеристикам языковая личность, сформированная в условиях овладения первым иностранным языком от той языковой личности, которая является характерной для изучающих второй иностранный? Как соотносятся эти виды

вторичной языковой личности с матричной языковой личностью, сформированной на основе родного языка и культуры? Каковы их взаимоотношения между собой: иерархические или равноправные, автономные или зависимые друг от друга и т. д.?

Прежде всего, нам представляется, что в рамках исследования такого понятия, как «вторичная языковая личность» есть все основания говорить о языковой личности, формируемой в процессе овладения вторым иностранным языком, как о *самостоятельной категории*. Между тем рассмотрение данной категории в качестве самостоятельной затруднено уже тем фактом, что в научной литературе терминологическое обозначение той модели вторичной языковой личности, которая образуется при усвоении второго иностранного языка, в принципе отсутствует.

В контексте исследуемой проблемы термин «первичный» традиционно относится к той языковой личности, которая свойственна носителям *родного языка*, тогда как языковая личность, сконструированная на основе изучения новой лингвокультуры и всех последующих лингвокультур, рассматривается как вторичная по отношению к ней. Само слово *вторичный* может выражать значения таких понятий, как «повторный», «последующий по отношению к предшествующему» и др. С этой точки зрения, использование термина «вторичный» в отношении тех языковых сознаний, которые образованы в результате овладения рядом последующих неродных лингвокультур, является в принципе логичным, но не достаточным.

В целях дифференциации анализируемых понятий в рамках концепции вторичной языковой личности, нам представляется необходимым найти терминологический способ идентификации той модели вторичной языковой личности, которая формируется в условиях овладения *вторым* иностранным языком.

С нашей точки зрения, языковая личность, сформированная на основе овладения первым неродным языком, может быть обозначена термином «вторичная языковая личность-1», а последующие – терминами «вторичная языковая личность-2», «вторичная языковая личность-3» и т. д. Поскольку в стенах университета студенты нередко не ограничиваются усвоением двух иностранных языков, а активно изучают третий и даже четвертый языки, каждая новая модель языковой личности может рассматриваться как *вторичная* с присвоением индексов 1, 2, 3, 4 и т. д.

Сопоставление различных моделей языковой личности, взаимодействующих в процессе усвоения второго иностранного языка, свидетельствует о том, что все они характеризуются рядом отличительных признаков, наличие которых позволяет говорить о *специфике* каждой из них.

При рассмотрении вопроса о специфике вторичной языковой личности, формируемой в процессе овладения *вторым иностранным языком*, мы руководствуемся рядом положений.

1. Как показывают исследования, проведенные в рамках теории межкультурной коммуникации, культура каждого лингвосоциума сформирована своим собственным, специфическим способом, и картина мира одной национальной языковой личности не является адекватной картине мира другой инофонной личности. При овладении неродным языком формируется новая языковая личность, характеризующаяся совокупностью определенных свойств и параметров, присущих той культуре, язык которой изучается. Это означает, что с усвоением каждой последующей лингвокультуры конструируется новая модель языковой личности, отличная от предшествующей.

Применительно к условиям обучения второму иностранному языку речь может идти о такой модели вторичной языковой личности, которая естественным образом отличается как от первичной (матричной) языковой личности, так и от языковой личности, образованной при изучении первого неродного языка и традиционно определяемой в литературе как «вторичная».

2. В процессе усвоения *первого иностранного языка* первичная языковая личность и вторичная языковая личность-1 находятся в состоянии постоянного взаимодействия, которое охватывает как уровень языкового, так когнитивного сознания. В этом случае воздействие первичной языковой личности на формирующуюся вторичную языковую личность-1 является очевидным. При этом в процессе конструирования последней взаимодействие носит в основном не многовекторный, а *однонаправленный характер*: влияние родной лингвокультуры на лингвокультуру первого изучаемого иностранного языка представляется доминирующим и неоспоримым. Об этом свидетельствуют трудности, связанные с овладением лингвистической системой первого иностранного языка. Речь идет о многочисленных ошибках в речевых высказываниях учащихся, совершаемых под влиянием родной лингвокультуры (ошибки в произношении, в использовании

грамматических конструкций, в выборе слов, использовании формул вежливости, некорректном речевом поведении и т. д.). Причиной неудач на языковом, когнитивном и социокультурном уровне является тот факт, что участники коммуникации, сталкиваясь с *чуждыми* им языковыми кодировками, нормами и формами поведения используют те языковые и поведенческие системы, которые приняты в их *родной* лингвокультуре. Влияние же обратное, если и имеет место, то носит скорее случайный и спорадический характер.

3. Что касается вторичной языковой личности-2, то в процессе своего формирования она подвергается двойному воздействию: во-первых, со стороны языковой личности, образованной на основе родной лингвокультуры; во-вторых, со стороны той языковой личности, которая сформирована на базе лингвокультуры первого иностранного языка. Это подтверждается многочисленными примерами ошибок в речевых высказываниях, которые наблюдаются в процессе обучения второму иностранному языку как на вербально-семантическом, так и на когнитивном уровне. Следует отметить, что результат взаимодействия трех лингвокультур может быть как отрицательным, так и положительным. Однако в данном случае для нас является важным сам факт наличия интеракционных процессов в условиях формирования вторичной языковой личности-2.

4. Сопоставление моделей языковой личности, сформированных в процессе овладения как родным, так и последующими иностранными языками, обнаруживает их *разноуровневый характер* относительно друг друга [6]. Это означает, что в условиях обучения иностранным языкам уровень родной лингвокультуры оказывается более высоким, чем уровень, сформированный в процессе изучения первого иностранного, тем более второго иностранного языка, находящегося на начальном этапе своего становления. В дальнейшем уровни различных моделей языковой личности (первичной и последующих вторичных) могут выравниваться и приближаться к тому уровню, который свойственен национальному сознанию носителя языка. С этой точки зрения, на стадии овладения вторым иностранным языком отношения между различными видами языковой личности могут определяться как *иерархические*.

5. Результаты лингводидактических исследований, посвященных взаимодействию трех лингвокультур, дают основание полагать, что

в процессе изучения второго иностранного языка влияние вторичной языковой личности-1 проявляется в большей степени и является преобладающим по сравнению с влиянием первичной языковой личности [4]. В первую очередь, эта тенденция актуализируется на начальном этапе, когда основные характеристики новой языковой личности еще не достаточно сформированы.

Отмеченная тенденция может объясняться психологическим фактором взаимодействия навыков по принципу смежности, который состоит в том, что формирующийся навык вступает во взаимодействие преимущественно с навыком, ближайшим к нему по времени образования. Кроме того, немаловажное значение в этих условиях приобретает и такой уже сформированный психологический фактор, как *готовность* индивида, оказавшегося в обстановке межкультурного иноязычного общения (в том числе учебного), строить речевое высказывание не на родном, а на известном ему иностранном языке.

6. В лингводидактическом плане проблема взаимоотношений лингвокультур, контактирующих в процессе формирования вторичной языковой личности-2, до настоящего времени рассматривалась, как правило, только на вербально-семантическом уровне. Между тем в рамках концепции вторичной языковой личности особое внимание следует уделять характеру взаимоотношений тех единиц и категорий, которые принадлежат когнитивному и социокультурному уровням, так как именно они оказывают самое непосредственное влияние на становление вторичного языкового сознания-2. В настоящее время приходится констатировать, что это направление в методике преподавания второго иностранного языка не является в достаточной степени разработанными и требует дальнейших исследований.

На основании проведенного анализа особенностей формирования вторичной языковой личности-2 мы считаем возможным сделать следующие выводы:

1) с позиций лингводидактики принципиально важным является сам факт выделения модели вторичной языковой личности, формирующейся в процессе изучения второго иностранного языка, в особую категорию, отличную от других;

2) с терминологической точки зрения предлагается обозначить данную категорию как «вторичная языковая личность-2»;

3) характеризуя вторичную языковую личность-2, возникающую в ходе овладения вторым иностранным языком, мы видим ее

специфику (в отличие от модели, сформированной у студентов, изучающих первый иностранный язык), в том, что она:

- формируется в принципиально других условиях, а именно в условиях взаимодействия не двух, а трех лингвокультур (лингвокультура родного языка, первого иностранного, второго иностранного);
- в процессе своего формирования вступает в отношения взаимодействия с другими моделями языковой личности, сформированными ранее или находящимися в стадии формирования;
- не является идентичной той модели вторичного языкового сознания, которая конструируется в процессе усвоения первого иностранного языка, а отличается от нее в той степени, в какой отличаются друг от друга соответствующие лингвокультуры;
- характеризуется более низким уровнем сформированности по сравнению с другими моделями языковой личности;
- подвергается влиянию тех моделей языковой личности, которые характерны для лингвокультур родного и первого иностранного языка;
- испытывает доминирующее влияние со стороны лингвокультуры первого иностранного языка, прежде всего на начальных ступенях своего формирования;
- формируется в результате взаимодействия как языковых, так и когнитивных, культурологических уровней, восходящих к национальному языковому сознанию соответствующих лингвосоциумов.

С нашей точки зрения, для более эффективного формирования модели вторичной языковой личности-2 преподавателям второго иностранного языка следует учитывать в своей деятельности ряд положений, которые можно сформулировать в виде «дорожной карты». Как нам представляется, в соответствии с такой «дорожной картой» необходимо:

- 1) конструировать языковое и когнитивное сознание, свойственное вторичной языковой личности-2, подключая студентов к той картине мира, которая характерна для носителей второго изучаемого языка;
- 2) формировать лингвистическую компетенцию, свойственную вторичной языковой личности-2 с учетом уже приобретенных вербальных и когнитивных характеристик языкового сознания и вторичного языкового сознания-1;

3) в качестве основного инструмента, определяющего характер межъязыкового взаимодействия, использовать метод сопоставительного анализа (как на вербально-семантическом, так и на когнитивном уровнях) всех *трех* языковых систем, взаимодействующих в процессе обучения;

4) обеспечить овладение социокультурной составляющей языковой личности-2, организуя развитие речевых умений на материале иноязычной культуры, адекватно отражающем систему ценностей, историю, традиции, менталитет, повседневное социальное поведение носителей второго изучаемого языка;

5) использовать сопоставление концептуальных систем и цивилизационных фактов, специфичных для национальной культуры носителей второго изучаемого языка, с соответствующими явлениями как в родной культуре, так и в культуре первого иностранного языка;

6) учитывать психологические и психолингвистические преимущества самого процесса овладения вторым иностранным языком, таких как: более высокий уровень функционирования механизмов восприятия и порождения речевого высказывания; более высокая степень осознанной мотивации к овладению языком в профессиональных целях; сформированная готовность студентов пользоваться иностранным языком и опираться на уже приобретенный лингвистический опыт.

Представляется, что учет в практической деятельности преподавателей второго иностранного языка отмеченных специфических особенностей вторичной языковой личности-2 может способствовать эффективному формированию той модели языкового сознания, которая свойственна носителям изучаемого языка. Именно в этом, с нашей точки зрения, состоит основная задача методики обучения второму иностранному языку с позиций концепции вторичной языковой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2004. – 334 с.
2. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М. : Наука, 1989. – С. 3–8.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
4. Латидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М. : Высшая школа, 1980. – 173 с.

5. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
6. *Щетилова А. В.* Сопоставительный подход при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского) // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 23–29.

УДК 378.147

Е. С. Комолова

ст. преподаватель каф. лексикологии английского языка ФГПН МГЛУ
e-mail: ichbineinzigartig@yandex.ru

**К ВОПРОСУ О НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ
(на примере специальности «Психология»)**

Автор рассматривает подготовку студентов, ранее не изучавших иностранный язык, к иноязычной профессиональной коммуникации (на примере специальности «Психология»); проводит краткий анализ работ, посвященных формированию профессиональной иноязычной компетенции, и поднимает ряд вопросов, ранее не освещенных отечественными и зарубежными методистами, намечает направление дальнейшей работы.

Ключевые слова: вторичная языковая личность; предметно-языковое обучение; межкультурная коммуникация; подъязык психологии.

Komolova E. S.

Senior Lecturer, Department of English Language Lexicology, MSLU
e-mail: ichbineinzigartig@yandex.ru

**ON CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING
FOR PSYCHOLOGY STUDENTS
(Initial Stage)**

The article dwells upon the vital issue of language training in the professional sphere for psychology students whose level of foreign language skills is assessed as minimum, which makes it impossible for them to participate in real communication of any kind. After a brief survey of Russian and foreign research papers on the subject of shaping professional foreign language competence the author points out the issues that have not been covered yet and emphasizes the importance of the further research in this area.

Key words: second language identity; content and language integrated learning; cross-cultural communication; sublanguage of psychology.

The ongoing process of the intensification of worldwide social relations has serious ramifications that are reflected in the sphere of language training as all the scapes of globalization are inextricably linked to the question of language and more specifically to the questions of language education. “Now languages not only are signs of authentic national identities, they are also seen as commodities, the possession of which is a valued skill in the job

market” [9, p. 35]. Commodification of languages caused communication skills revolution that has taken part at three general levels: communication skills are seen as an essential qualification for many jobs, as a basic element in ever-growing self-help and self-improvement market, as a part of national curricular. Thus, dramatic changes aiming at training students for effective cross-cultural communication have taken place in the sphere of language education for professional needs. Modernization in the system of education pursues a goal of professional and personal mobility within single market, cross-cultural communication and cooperation, mutual understanding. As a result, higher standards are set for non-linguist graduates [5], including cross-cultural psychologists (кросс-культурный психолог [3]). This leads to viewing CLIL (Content and Language Integrated Learning) as an indispensable part of college / university education.

It should be mentioned, that the approach is differentiated from “bilingual or immersion education and a host of alternatives and variations such as content-based language teaching, English for Special Purposes, plurilingual education in two distinct ways: it is based on an integral approach, where both language and content are conceptualized on a continuum without an implied preference for either, it has its roots in European contexts where socio-linguistic and political settings are very rich and diverse” [12, p. 97].

The issue of shaping a second language identity (the term borrowed from I. Khaleeva [6]) within non-native environment is very complicated and requires a lot of time and effort. Some methodologists even insist that this aim is impossible to achieve due to the lack of academic hours in non-language universities [1]. Still, learning subject matter together with learning the language gives students a different learning experience, integrates thinking and learning skills, communicates intercultural knowledge, prepares for internationalization, enhance their spontaneous oral production, motivates learners, makes them more confident using the target language, more sensitive to the vocabulary and ideas presented in the target language [7]. All these aspects help to prepare a non-language specialist-to-be for effective cross-cultural communication.

CLIL is a term used to cover a variety of models ranging from language-led projects to subject-led projects. According to Eurydice Survey held in 2006, different countries use different terminology for CLIL which reflects the emphasis given to either the subject-based component or the

language of CLIL. It has also been noticed that there are 216 types of CLIL programmes based on variables such as compulsory status, intensity, starting age, starting linguistic level and duration. CLIL models are not broad-based. “They are elaborated at a local level to respond to local conditions and desires. Indeed the characteristics of CLIL developments in Europe show a great variety of solutions... it is the combination of the choices in respect to the variables that produce a particular CLIL model as well as also defining its effectiveness vis à vis the overall aims” [12, p. 100]. Thus, learning environment, learning outcomes, and the learner’s characteristics should be taken into account when, for instance, planning professional training for psychology students willing to work in the sphere of cross-cultural communication, simply borrowing CLIL programmes cannot have the desired social and learning outcomes.

It is professional distinctiveness that makes the process of acquiring professional foreign language competence unique for each specialty occupation. It should be mentioned, that a scope of a Psychology Department graduate’s activities can’t be limited to just one narrow sphere. The degree of BA or BSc in Psychology provides a wide range of job opportunities for graduates, as, first of all, psychology is a subject that entails a lot of topics which can relate to everyday life (for example, group dynamics, assessing people, attempting to understand human motivation, etc). Consequently, it will have something in common with the majority of careers that graduates are likely to pursue. Moreover, the types of skills developed on a degree course are attractive to potential employers.

In addition to the above mentioned, the major specialisms in psychology according to A Student’s Guide to Studying Psychology include [14]:

- Clinical Psychology
- Educational Psychology
- Occupational or Organisational Psychology
- Criminological or Forensic Psychology
- Health Psychology
- Counselling Psychology
- Neuropsychology
- Psychotherapy
- Sports Psychology

Therefore, an adequate command of language for a Psychology Department graduate willing to perform professional functions within

cross-cultural environment should include the skill of choosing a language item for the cultural specifications and the situation itself effectively, acting in a culturally sensitive way, the knowledge of peculiar cognitive features, interests, and demands of the client [3].

A number of scientists claim that language education of psychology students has some peculiarities because of the special characteristics of the sublanguage of psychology [4; 7]. Although units of terminological systems tend to be precise, monosemantic, have exact correspondent terms, lack synonymity, actually these characteristics can not be applied to the sublanguage of Psychology. Moreover, meaning capacity of Psychology terms in English and Russian language does not always coincide, terms can have different semantic shares or comprise the meaning of two or more terms. For example, the pairs of correspondent terms creativity-творчество, identification-идентификация, behaviour-поведение have different semantic shares. It is illustrated in chart I, the explanation is provided below.

Chart I

| №№ | Correspondent terms | Different semantic shares |
|----|---------------------|---------------------------|
| 1 | creativity | |
| | творчество | + animal behaviour |
| 2 | identification | deliberate |
| | идентификация | unconscious |
| 3 | behaviour | + inner activity |
| | поведение | |

1. According to Oxford dictionary of Psychology “creativity” has the following definition:

the production of ideas and objects that are both novel or original and worthwhile or appropriate, that is, useful, attractive, meaningful or correct... in order to qualify as creative, a process of production must in addition be heuristic or open-ended rather than algorithmic (having a definite path to a unique solution) [11, p. 175].

Whereas the term “творчество” in Russian language has the additional meaning of “animal behaviour” and can even be attributed to substance [5, p. 536].

2. The definition of the term “identification” (“the deliberate adoption of other person’s behavior or ideas as one’s own” [11, p. 353]) shows its deliberate character, whereas “идентификация” denotes unconscious assimilation similar to the meaning of “identification” in psychoanalysis:

a defence mechanism whereby one uncsciously incorporates attributes or characteristics of another person into one’s own personality [11, p. 353].

3. Similarly, “поведение” means observing the process from the outside («извне наблюдаемая двигательная активность живых существ, включающая моменты неподвижности, исполнительное звено высшего уровня взаимодействия целостного организма с окружающей средой» [2, p. 388]), while “behaviour” comprises both outer and inner activity:

the physical activity of an organism, including overt bodily movements and internal glandular and other physiological processes, constituting the sum total of the organism’s physical responses to its environment [11, p. 83].

Lexical units of sublanguage of Psychology comprising meaning of two or more terms in the correspondent language can be illustrated by the following examples:

1. In the interpretation of Russian dictionaries the term “язык”:

...система знаков любой физической природы, служащая средством осуществления человеческого общения и мышления; в собственном смысле язык слов – явление, общественно необходимое и исторически обусловленное. Одним из непосредственных естественных проявлений языка выступает речь как звуковословное общение [2, p. 636]

coincides with the meaning of “language”, whereas the second meaning of the term is similar to that of “tongue”:

анатомический термин, обозначающий мышечный вырост на дне ротовой полости; принимает участие в акте речи и является органом вкуса [2, p. 636].

2. The term “performance” incorporates the meaning of Russian Psychology terms “языковая активность”, “выполнение”, “работа”:

the act or process of carrying out a sequence of behaviour, especially the presentation of a dramatic role or piece of music; in linguistics, especially in generative grammar and transformational grammar, a term introduced by the US linguist and philosopher (Avram) Noam Chomsky to denote the specific utterances of a native speaker of a language, including hesitations, false starts,

and speech errors, in contrast to their underlying competence. It is analogous to the concept of parole, also called linguistic performance [11, p. 544].

The above mentioned examples clearly show that cross-cultural differences cause semantic discrepancies in the terminology in question. A number of psychological terms have certain peculiarities that can cause difficulties in the process of education of psychology students. The following characteristics of the sublanguage of Psychology should be taken into account when planning CLIL training for cross-cultural psychologists:

1. The sublanguage of psychology is noted for terms of metaphorical character, synonyms, different meaning capacity, which is considered to be nontypical of a scientific sublanguage [4; 7];
2. The sublanguage of psychology has a great number of borrowings from other scientific sublanguages [4; 7].

It should be mentioned that professional distinctiveness in the sphere of Psychology eliminates any possibility of misunderstanding [4], which places even greater emphasis on the importance of the role of specific semantic features mentioned above in the process of language acquisition for professional communication.

It has already been mentioned, that taking learners' characteristics into account is crucial for planning CLIL course at university. It is common knowledge that all applicants have different foreign language levels. Streaming or placing students in the right group according to their foreign language knowledge is usually facilitated by the use of placement tests. However, some applicants may not have studied language at school, which does not prevent them from entering universities with CLIL subjects. This arouses certain difficulties, as "according to Cummins and other researchers, it takes learners at least five years to achieve CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), which is a level required for academic study" [8, p. 8]. Moreover, before CALP students have to acquire BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), which usually takes two or three years of education in the target language [8]. Within the sphere of our interests this raises a vital issue of professional training in the field of cross-cultural communication for psychology students who haven't learnt a foreign language before. Particular attention should be paid to the facilitation of the process of psychology students education within a four-year university course.

Although the problem of professional training of psychology students in the sphere of cross-cultural communication has been dealt with in the investigations of Russian authors [4], the question of initial stage in the language training for specific purposes has not been touched upon so far.

Despite the fact that countries have very many ways of realizing CLIL due to specific socio-cultural settings and educational policies, the educational approach is often integrated into school education, consequently applicants are already used to studying the subject through the medium of a non-native language. Thus, there are research papers on the transition between secondary and tertiary education using CLIL approach, special programs dealing with the abovementioned problem (for example, Junior University), step-by-step instructions for organization of a CLIL course for university students, who have already learnt a foreign language at school. Some countries, in particular, Spain and the Netherlands, have responded with substantial investments into CLIL implementations, conducted numerous research and development projects, established explicit quality parameters and a supply of teacher and school development measures [10; 15]. However, the issue of professional training in the sphere of cross-cultural communication for students who have not learnt a foreign language before has not been covered yet. For instance, authors of CLIL-based funerary archaeology courses held at the Division of Palaeopathology of the University of Pisa claim that “all the material relevant to the course is simplified and adapted to the needs and language of the students, who are supported by authentic materials in the form of text-books, articles, tutorials, illustrations, audio and video recordings, and by a number of activities ranging from gap-filling exercises, matching words with their definitions, jumbled sentences, sentence formation, preparation of posters, powerpoint demonstrations”. At the same time, they admit that a minimum knowledge of the language is the condition requested for attendance to the classes [10]. Furthermore, “It’s a common concern of educators and parents how being taught in the foreign language will affect learner’s knowledge, skills, and understanding of the subject. Because the medium of learning is less perfectly known than the L1, it is feared that this will lead to reduced subject competence as a result of either imperfect understanding or the fact that teachers preempt this problem and simplify content” [13, p. 188]. This shows that although CLIL has been considered to be one of the most innovative and promising approaches to foreign language teaching in

Europe over the past decade, there are still problems of vital importance left unsolved or uncovered.

A brief survey of the research papers on the problem of professional training in the sphere of cross-cultural communication for university students leads us to the conclusion that the issue needs further investigation in the context of initial stage of language education for psychology students. The solution to the question raised can play an integral role in facilitating the process of language education for cross-cultural psychologists-to-be and other non-language specialists, who pursue effective cross-cultural communication in the professional sphere.

REFERENCES

1. *Калмыкова Е. И.* Формирование коммуникативной компетенции в целях устного профессионального общения // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М. : Рема, 2000. – С. 44–52. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 454).
2. *Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П.* Большой психологический словарь. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007 – 672 с.
3. *Султанова И. В.* Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 238 с.
4. *Трещева Е. Ю.* Лингвокультурная концептосфера психологической науки : дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2011. – 193 с.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fip.kpmo.ru/fip/info/13430.html>
6. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
7. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностраный язык, неязыковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 454 с.
8. *Bently K.* The Teaching Knowledge Test Course. Content and Language Integrated Learning Module. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – 124 p.
9. *Block D.* Language education and globalization // Encyclopedia of Language and Education. – Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education. – Springer Science+Business Media LLC, 2008. – P. 31–43.
10. *Cignoli L.* Step-by-step organization of a university CLIL course [Electronic research]. – URL : <http://www.paleopatologia.it/articoli/articolo.php?recordID=170>

11. *Colman A. M.* Oxford Dictionary of Psychology. – NY : Oxford University Press, 2001. – 844 p.
12. *Coyle D.* CLIL – a pedagogical approach // Encyclopedia of Language and Education. – Vol. 4: Second and Foreign Language Education. – Springer Science+Business Media LLC, 2008. – P. 97–111.
13. *Christiane Dalton-Puffer.* Content and Language Integrated Learning: from Practice to Principals // Annual Review of Applied Linguistics. – Cambridge University Press, 2011. – N 31. – P. 182–204.
14. *Heffernan T. M.* A Student's Guide to Studying Psychology. – NY : Psychology Press, 2005. – 230 p.
15. *Suricach J., Khan S.* Junior University: A rite of passage [Electronic research]. – URL : <http://www.webs.ulpgc.es/lfe/resources/10junioruniversityariteofpassageRLFE19.pdf>

УДК 372.881.111.22

А. Ю. Куркина

ст. преподаватель каф. второго иностранного языка

педагогических факультетов МГЛУ

e-mail: anastasia.q@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ТЕКСТОВ ПРЕССЫ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье рассматривается инокультурный потенциал текстов современной прессы. Выделяются параметры ранжирования текстов, обеспечивающих формирование межкультурной компетенции рецептивного плана, приводится пример интертекстуальной цепочки.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; инокультурно маркированные элементы текста; параметры текстов; ранжирование текстов.

Kurkina A. J.

Senior Lecturer, Department of Second Foreign Language, MSLU

e-mail: anastasia.q@yandex.ru

RANGING TEXTS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE

The article discusses the intercultural potential of current media texts and points out parameters of ranging texts for the development of intercultural competence.

Key words: intercultural competence; intercultural text items; parameters of text ranging.

В процессе обучения иностранным языкам (ИЯ) перед преподавателем стоит задача обеспечить некоторую последовательность формирования рецептивных умений межкультурной компетенции, что предполагает, в частности, ранжирование текстов, обладающих инокультурным потенциалом. В данной статье определяются параметры текстов, служащих основой формирования межкультурной компетенции в рецептивном плане.

В отечественной теории обучения ИЯ существуют различные подходы к проблеме отбора и систематизации текстового материала. Отмечается, что «проблемно-тематический подход является достаточно гибким и может быть реализован различными путями» [2, с. 97] и предлагает подойти к решению вопроса систематизации текстового материала с позиции *принципа полиперспективности взгляда*.

«Принцип полиперспективности взгляда реализуется через отбор произведений, позволяющих осмыслить фрагменты реальности из разных культурных, социальных, возрастных перспектив» [2, с. 97]. При формировании межкультурной компетенции принцип полиперспективности взгляда может реализовываться:

- через подбор текстов прессы, в которых выражены различные точки зрения на одну и ту же проблему;
- для сравнения того, как одно и то же событие освещается в национальных СМИ разной идеологической направленности;
- для сопоставления версий, представленных в СМИ разных стран, если речь идет о глобальном событии, имеющем значение для всего мира (военный конфликт, природная катастрофа и т. д.);
- через «интертекстуальную цепочку» (термин Л. Филипс, М. В. Йоргенсен), представленную текстами различных жанров, например: заявление официального лица; заметка в газете, отражающая основные пункты данного заявления; комментарий в газете или еженедельном журнале; опрос общественного мнения.

Предлагается решать вопрос отбора текстового материала с позиции *жанроцентрического подхода*. Жанр в данном случае рассматривается «в качестве единицы, удобной для членения коммуникативно-дискурсивного пространства, которая кодирует, или задает определенные, регламентируемые социальные отношения между участниками коммуникации, содержит образцы речевого поведения и несет в себе «определенный свод правил и социальных отношений» [1, с. 77]. В процессе чтения текстов прессы различных жанров обучающиеся воспринимают образцы поведения представителей изучаемой культуры. Применение жанроцентрического подхода при выделении инокультурно маркированных элементов текста предполагает сохранение жанровой специфики при отборе определенных языковых единиц.

Представляется важным отметить, что исходной позицией в процессе формирования межкультурной компетенции является ориентация на полиперспективность и жанровую вариативность. В процессе обучения ИЯ перед преподавателем стоит задача обеспечить некоторую последовательность формирования умений межкультурной компетенции, что предполагает ранжирование текстов. В основном ранжирование может быть осуществлено на основе следующих **параметров:**

1. жанровая вариативность текстов прессы;
2. различная степень насыщенности текста инокультурно маркированными элементами;
3. соотношение эксплицитной и имплицитной информации.

Рассмотрим последовательно возможности учета данных параметров при отборе текстов прессы в целях формирования межкультурной компетенции.

Жанровая вариативность текстов прессы предполагает, что в рамках определенной темы подбираются тексты схожей тематики и проблематики различных жанров, причем учитываются различные точки зрения и мнения по одной и той же проблеме. Это является важным фактором, позволяющим избежать однообразия текстового материала в рамках учебного процесса.

Так, например, информационные типы текста (заметка, сообщение, хроника, коммюнике), представляющие общественно-политический дискурс, можно использовать для формирования у обучающихся знаний о различных международных организациях и их функциях, формах государственного управления, политических деятелях и т. д.

Аналитические типы текста, представленные жанрами «статья», «заметка», «рецензия», «обзор», «очерк», «глосса», могут быть использованы в учебном процессе для формирования умения не только выделить в тексте инокультурно маркированные единицы, но и интерпретировать их. Аналитические тексты различных жанров могут послужить основой для формирования умений:

- интерпретации замысла автора, содержания текста;
- выявления сходства и различия в элементах культуры;
- осознания различия между своей национальной картиной мира и картиной мира инофона;
- осознания достоверности и убедительности информации;
- формулирования оценочного суждения и комментария к тексту.

Жанровая палитра дискурса современной прессы динамично развивается, отражая культурные и социальные изменения в обществе. Одно событие, отраженное в текстах различных жанров, может приобретать разные оттенки. В процессе формирования межкультурной компетенции представляется целесообразным отбирать тексты таким образом, чтобы они образовывали интертекстуальные цепочки. Таким образом, обучающиеся смогут получить наиболее полное

представление об определенном событии и познакомиться с различными типами текстов.

Приведем пример интертекстуальной цепочки на тему строительства в Штуттгарте нового вокзала «Stuttgart 21». Она состоит из трех текстов различных жанров. *Первый текст* – заметка «Hermann kritisiert Bahn» [5] может служить введением в проблему реконструкции вокзала в Штуттгарте и связанных с ней противоречий властей, местного населения и экологов. При работе с данным текстом происходит знакомство обучающихся с содержательно-фактуальной информацией по определенной проблематике, формируется общее представление по данной теме. *Второй текст* – интервью главы федеральной земли Баден-Вюртемберг Винфрида Кречмана (одного из противников строительства нового вокзала) и председателя «Deutsche Bahn» Рюдигера Грубе «Es gibt kein Zurück mehr» [6]. В предисловии статьи дается краткий обзор данной проблемы, в частности, сомнения по поводу целесообразности предстоящего строительства. Оппоненты приводят доводы «за» и «против» строительства нового вокзала, исходя из определенных экономических и политических предпосылок. В интервью журналист задает вопрос о берлинском аэропорте и филармонии в Гамбурге, чтобы сравнить проблемы при строительстве данных объектов и нового вокзала. Последней (*третьей статьей*) интертекстуальной цепочки является статья «Versaute Verhältnisse» [4], где рассматривается проблема строительства в Германии таких же новых масштабных архитектурных объектов, как и вокзал в Штуттгарте и связанные с этим экономические и технические сложности. Эти объекты – аэропорт Берлин-Бранденбург и филармония в Гамбурге.

Если говорить о последовательности формирования умений межкультурной компетенции, то заметка «Hermann kritisiert Bahn» может служить введением в проблему реконструкции вокзала в Штуттгарте и связанных с ней противоречий властей, местного населения и экологов. Интервью Винфрида Кречмана и Рюдигера Грубе (статья «Es gibt kein Zurück mehr») знакомит обучающихся с мнением официальных лиц относительно строительства нового вокзала. В ходе работы с данным интервью преподаватель сосредоточивает внимание обучающихся на выявлении мнения каждого из участников интервью, сравнении их позиций по определенным вопросам. В статье «Versaute

Verhältnisse» проблема строительства в Германии масштабных архитектурных объектов рассматривается в более широком контексте: читатели узнают еще о двух грандиозных проектах – филармонии в Гамбурге и аэропорте Берлин-Бранденбург. В качестве подведения итогов предлагается провести параллели с родной культурой, привести примеры значимых современных архитектурных проектов России, сравнить сложности при их строительстве.

Следующим параметром для отбора текстов, способствующих формированию межкультурной компетенции является *различная степень насыщенности текста инокультурно маркированными элементами*. Для последовательного формирования межкультурной компетенции необходимы тексты с различным количеством инокультурно маркированных элементов. Если обратиться к текстам предложенной выше интертекстуальной цепочки, то можно отметить, что в первом тексте («Hermann kritisiert Bahn»), где сообщается дата результатов стресс-теста нового здания вокзала в Штуттгарте, можно выделить следующие слова, представляющие интерес в межкультурном плане: *Baden-Württemberg*, *Stuttgart* как топонимы, географические реалии, которые дают представление о месте, где происходит строительство нового вокзала. «Stuttgart 21» – проект основного немецкого железнодорожного оператора (*Die Bahn*). *Die grünrote Landesregierung* – реалия политической жизни страны, указывающая на орган региональной власти – *Landesregierung* и политические партии – Bündnis 90/die Grünen – *grün* und SPD (sozialdemokratische Partei Deutschlands) – *rot*. Знание не только значения этих слов, но и их социокультурного контекста позволяет обучающимся понять дискурсивные характеристики данного типа прессы, читать ее с позиции носителя изучаемого языка.

В интервью «Es gibt kein Zurück mehr» читатели могут познакомиться с некоторыми элементами финансовой и политической сфер Германии (*Volksabstimmung*, *Landeshauhalt* и др.).

В статье «Versaute Verhältnisse» ряд инокультурно маркированных элементов представлены более полно, так как проблема строительства в Германии новых объектов рассматривается в более широком контексте. Это прежде всего сами строящиеся объекты *Flughafen Berlin-Brandenburg*, *Die Elbphilharmonie*, помимо этого в статье появляются имена ведущих немецких архитекторов *Christoph Ingenhoven*,

Meinhard von Gerkan, Pierre de Meuron. В тексте приводится много деталей, связанных непосредственно с техникой строительства, названия известных немецких фирм:

Die beiden großen Firmen, die es für die Steuerung von Anlagen dieser Art (Entrauchungsanlage) gibt in Deutschland, Bosch und Siemens, waren nicht in der Lage, diese in einer angemessenen Zeit auch zu erstellen.

Данный текст позволит обучающимся увидеть проблему строительства в Германии новых объектов в более широком контексте, погрузиться в дискурс прессы. Помимо этого обучающиеся познакомятся с мнениями и точками зрения трех архитекторов, что может послужить стимулом к формированию собственного оценочного суждения.

Еще одним параметром для отбора текстов, способствующих формированию межкультурной компетенции может стать ***соотношение эксплицитной и имплицитной информации в тексте***. Для формирования межкультурной компетенции важными представляются тексты, которые в различной степени насыщены эксплицитно выраженными и имплицитно представленными инокультурно маркированными элементами. На примере предложенной выше интертекстуальной цепочки видно, как в информационных типах текста, где сообщаются преимущественно факты, преобладает эксплицитная инокультурная информация, тогда как в аналитических типах текста, где присутствует авторская позиция, инокультурно маркированные элементы не всегда выражены эксплицитно.

В заключение можно отметить, что аутентичные тексты прессы обладают высокой коммуникативной ценностью, частотным и употребляемым языковым материалом. Данный языковой материал имеет свойство повторяться, что представляет важность для учебного процесса, так как именно повторяемость материала обеспечивает наиболее полное и глубокое его понимание и запоминание. Обладание текстов такими параметрами, как жанровая вариативность, степень насыщенности инокультурно маркированными элементами, соотношение эксплицитной и имплицитной информации может в значительной степени способствовать формированию межкультурной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусейнова И. А. Критерии отбора текстов для обучения профессионально ориентированному общению в неязыковых вузах (жанроцентрический подход) // Приоритетные направления в обучении иностранному

- языку. – М. : Рема, 2011. – С. 72–80. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 618. Сер. Педагогические науки).
2. *Малькова Е. В.* Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 263 с.
 3. *Филлипс Л., Йоргенсен М. В.* Дискурс-анализ. Теория и метод. – Харьков : Гуманитарный центр, 2008. – 352 с.
 4. *Beyer S., Knöfel U.* Versaute Verhältnisse // Spiegel. – 2013. – № 24. – S. 42–46.
 5. *Hermann kritisiert Bahn* // Frankfurter Allgemeine Zeitung. – 2011. – № 144. – S. 4.
 6. *Kaiser S., Hornig F., Böll S.* Es gibt kein Zurück mehr // Spiegel. – 2013. – № 12. – S. 26–32.

УДК 378:81'34

О. А. Лаврова

канд. пед. наук, доц. каф. лексикологии английского языка ФГПН МГЛУ
e-mail: olivia416@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается проблема разработки вводно-фонетического курса для студентов неязыковых направлений подготовки, чья будущая профессиональная деятельность потребует уровня сформированности устных навыков и умений, достаточных для успешной межкультурной коммуникации. Такой курс, по мнению автора, должен быть основан на системном подходе к формированию слухопроизносительных навыков на начальном уровне обучения.

Ключевые слова: вводно-фонетический курс; речевые механизмы; артикуляционная программа; произносительная норма; артикуляционные и интонационные навыки.

Lavrova O. A.

PhD, Assistant Professor, Department of English Lexicology, MSLU
e-mail: olivia416@yandex.ru

DEVISING AN INTRODUCTORY COURSE OF PHONETICS FOR NON-LINGUISTS

The article looks into the problem of devising an introductory course of phonetics for non-linguists whose professional activities might require oral skills sufficient for successful cross-cultural communication. Such a course would be based on the systematic approach to forming pronunciation skills at the elementary level.

Key words: an introductory course of phonetics; speech mechanisms; articulatory programme; the norms of pronunciation; articulatory and intonation skills.

В условиях расширяющихся международных контактов важную роль играют степень готовности профессионалов-нелингвистов к межкультурной коммуникации и уровень сформированности их межкультурной коммуникативной компетенции. Успешная межкультурная коммуникация требует достаточной степени сформированности слухопроизносительных навыков, необходимых для адекватного речепорождения и речевосприятия на иностранном языке.

В этой связи перед преподавателями ИЯ встает задача разработать курс обучения для студентов, обучающихся по неязыковым

направлениям подготовки, с учетом уровня владения ими ИЯ, который при поступлении в вуз часто бывает очень низким. Учитывая это обстоятельство, курс обучения будущих психологов, педагогов-психологов и студентов, обучающихся по другим направлениям неязыковой подготовки, следует начинать с вводно-фонетического курса. Разработка такого курса, на наш взгляд, должна опираться на теоретические основы речепорождения и речевосприятия.

Фонетическое оформление является внешней, моторной стороной говорения, которая основывается на работе фонационных механизмов.

Как отмечают психологи, фонационные механизмы, включающие механизмы голосообразования, звукообразования, сегментирования, интонирования, определяются работой механизмов дыхания, временной и ритмической организацией произношения и особенностями оперативной памяти говорящего [5].

Н. И. Жинкин [4] указывает, что конечный акустический эффект в работе речедвигательного анализатора достигается путем одновременного включения трех систем: генераторной, резонаторной и энергетической. Из этих систем энергетическая является базовой, обеспечивая организацию дыхания и необходимое для производства звуков подвязочное давление.

Вопросы организации дыхания говорящего, которая, в свою очередь, определяет организацию артикуляционной программы, находились в фокусе внимания различных исследователей, как в нашей стране, так и за рубежом. Так, понятие «дыхательной группы» («*breath-group*») было выдвинуто Р. Стетсоном (1951) и отнесено им к слогу. Ю. И. Кузьмин и А. В. Венцов соотносят дыхательную группу со словом. Ф. Либерман считает понятие дыхательной группы базовым для интонационного оформления высказывания и соотносит его с организацией целого неэмфатического утвердительного предложения [5]. Как показал эксперимент Г. Г. Матюшечкиной, смена фаз дыхательного цикла (ДЦ) – периода, включающего вдох и последующий выдох, – совпадала с границами придаточных предложений и фраз [8]. И. А. Зимняя считает, что разница в определении «дыхательной группы» разными авторами свидетельствует о том, что и внутри ее могут быть выделены иерархические уровни, которые учитываются артикуляционной программой и которым необходимо специально учить при обучении фонетике иностранного языка [5].

Система генерации и резонаторная система, по Н. И. Жинкину, определяет собственно звукообразование и интонирование. При этом в звукообразовании участвуют обе эти системы, а в интонировании – только механизм генерации звука. Сам процесс генерации, или вокализации, произвольно не контролируется говорящим по месту и способу производства и регулируется только по слуховому эффекту выхода. Например, поднятие тона регулируется только через слуховой образ, что в значительной мере объясняет трудность обучения интонации иностранного языка.

Резонаторная система образует второй, над голосовым, уровень акустического сигнала и вокализации, т. е. сегментный, или звуковой, уровень. При обучении фонетическому оформлению иноязычного высказывания на сегментном уровне перед преподавателем встают следующие проблемы [6]:

- 1) формирование разностной, дифференциальной чувствительности (при этом необходимо соблюдать последовательность формирования слуховой, или беззвучной, артикуляции и моторно выраженной артикуляции);
- 2) формирование нового эталона звука иностранного языка;
- 3) формирование собственно артикуляционной структуры слова.

Следующим уровнем речевого сигнала является супraseгментный. Супraseгментная организация, отражая одновременно тип связи между словами, передает коммуникативное намерение говорящего в процессе общения, которое выражается при помощи фразового ударения и интонации.

Таким образом, при обучении произношению необходимо учитывать взаимодействие трех систем производства речевого сигнала (энергетической, генераторной и резонаторной), а также организацию самой артикуляционной программы для всех уровней ее реализации.

Вслед за Н. Д. Лукиной [7], мы полагаем, что произношением, т. е. внешним оформлением говорения, следует овладевать комплексно, т. е. одновременно с трех сторон на основе произвольного сопоставления с произносительной системой русского языка:

- 1) изучая произношение как предмет, как систему обобщенных произносительных категорий и правил с целью приобретения знаний о предмете (план языка). Здесь следует отметить, что небольшое количество аудиторных часов, отводимых на фонетику для студентов

неязыковых направлений подготовки, таких как будущие психологи и педагоги-психологи, не позволяет изучать предмет углубленно, и, следовательно, влечет за собой необходимость строгого отбора учебного материала;

2) овладевая произношением как процессом, фонетически оформляя произносительные действия (план речи), постепенно развивая умение целенаправленно актуализировать в речи (на основании правил), например, конкретные позиционные варианты фонем, образцы шкал, необходимые тоны, тембральные оттенки голоса, чтобы передать ту или иную мысль, волеизъявление, чувство;

3) поэтапно формируя новые психофизиологические английские артикуляционно-звуковые, слогообразующие и интонационно-ритмические механизмы в процессе обучения, доводя их работу до автоматизма при помощи специальных упражнений и длительного периода тренировки с использованием наиболее эффективных приемов самокоррекции произносительных ошибок.

Помимо количества аудиторных часов, еще одним фактором, влияющим на успешность обучения, является особенность контингента обучаемых.

Как известно, обучающиеся иностранному языку делятся на следующие категории:

- 1) тот, кто слышит и может правильно воспроизвести произносительные образцы;
- 2) тот, кто слышит, но не может правильно воспроизвести произносительные образцы;
- 3) тот, кто не слышит, и соответственно не может правильно воспроизвести произносительные образцы.

При обучении студентов неязыковых направлений подготовки мы часто имеем дело именно с представителями третьей категории. В связи с этим возникают трудности при обучении таких студентов не только произношению, но и вообще всем видам речевой деятельности на иностранном языке, поскольку все механизмы речи взаимосвязаны. К тому же, у таких студентов обычно очень невелик объем оперативной памяти (например, они способны удержать в памяти лишь часть сложного предложения). Это также осложняет формирование у них языковых навыков и речевых умений. К сожалению, в исследованиях, посвященных психологии обучения иностранным языкам, не

дается рекомендаций по работе с данной категорией студентов с точки зрения психологов и психолингвистов. И. А. Зимняя лишь отмечает: «В силу того, что артикуляционная программа предполагает организацию дыхания, ритмико-мелодического и паузального оформления, специфических для каждого данного языка, то и обучение фонетическому оформлению необходимо начинать с предварительной отработки дыхания, ритма, мелодического рисунка каждого из входящих в фонационный механизм звеньев» [5, с. 213].

Действительно, на практике мы очень часто сталкиваемся с тем, что студент смещает фразовое ударение, неправильно делает паузы, в связи с тем что ему не хватает дыхания или он берет дыхание не вовремя. Единственное, что мы можем сделать в таких случаях, это дать рекомендацию: «Произнесите на одном дыхании» или воспользоваться упражнениями, предназначенными для тренировки ритма, так как одновременно они способствуют выработке правильного дыхания. Например, мы можем попросить студента прочитать длинное предложение, начиная с последнего слова, постепенно прибавляя к этому предыдущее. Можно также воспользоваться известным упражнением, направленным на выработку правильного ритма:

Произнесите за одинаковые промежутки времени:

He was 'able to 'beat \Bill.

He was 'able to 'beat 'Bill at \billiards.

He was 'able to 'beat 'Bill at 'billiards and \baseball.

Прежде чем перейти непосредственно к содержанию и методике работы с вводно-коррективным фонетическим курсивом для студентов неязыковых направлений подготовки, отметим, что речь идет о формировании у обучаемых навыков так называемого приобретенного произношения британского варианта английского языка – *received pronunciation*, *сокр.* RP. Как указывает Д. А. Шахбагова, «несмотря на то, что носители RP составляют меньшинство населения страны, оно было и остается “престижным литературным” произношением, имеющим наивысший статус произносительной нормы в стране» [10, с. 28]. К этому можно добавить, что такой статус RP имеет и в других англоговорящих странах, и владение таким произношением, несомненно, способствует успешной межкультурной коммуникации, внушает уважение собеседникам и придает говорящему уверенность в себе.

При этом приходится констатировать, что уровень подготовки студентов, поступающих на отделения вузов для обучения по неязыковым направлениям, часто не соответствует даже А1 – уровню «выживания». Из этого следует необходимость обучения таких студентов практически «с нуля», что, в свою очередь, обуславливает содержание вводно-коррективного, или, более точно, вводно-фонетического, курса.

Необходимость разработки подобного рода курсов хорошо осознается специалистами-фонетистами. В частности, И. Е. Галочкиной создано пособие «Фонетический курс английского языка» для обучения будущих психологов (см. [3]). Пособие обладает несомненными достоинствами. Оно содержит необходимые для практической работы теоретические сведения, а также разнообразные виды и формы работы, направленной на формирование слухопроизносительных навыков студентов. Более того, при изучении данного пособия создается впечатление, что автор доброжелательно и заинтересованно беседует с обучающимися, поддерживая их и ободряя в таком нелегком деле, как постановка правильного произношения. Тем не менее, на наш взгляд, предлагаемое автором количество теоретических сведений может оказаться слишком объемным, в частности, для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Таким студентам для поступления в языковой вуз, но на неязыковое направление, даже не приходится сдавать ЕГЭ по иностранному языку. С другой стороны, учебный материал для таких студентов необходимо представлять в максимально концентрированном виде, чтобы в течение небольшого, по меркам овладения ИЯ, временного промежутка у них могли быть сформированы нужные произносительные навыки.

Изучив механизмы речи, проанализировав различные фонетические курсы [7; 2; 3; 1], а также учитывая специфику контингента обучаемых, их мотивацию и уровень подготовки, мы предлагаем следующее содержание и методику работы над вводным фонетическим курсом для студентов неязыковых направлений подготовки:

- 1) сообщение общих сведений о фонетической системе английского языка;
- 2) последовательное введение звуков и транскрипционных значков по принципу «от простого – к сложному». Описание артикуляции звуков на русском языке. Тренировка звуков в слогах, записанных в транскрипции, хором за преподавателем, затем индивидуально.

Уже на этом этапе начинается формирование ритмико-мелодических навыков с использованием тонов «падение» и «подъем». Особую трудность обучаемые испытывают именно при овладении тоном «подъем». Для снятия этой трудности можно использовать прием сопоставления с русским языком, например: *Выразите негодование: «Что-о-о?»*. Теперь с этим тоном произнесите английский слог (в дальнейшем слово, фразу). Прием сопоставления с русским языком активно используется специалистами-фонетистами (см., например, [2; 3]) и уже доказал свою эффективность как при формировании артикуляционных, так и при формировании интонационных навыков. Также уместно вспомнить интересный прием, который предлагает в своей книге «Обучение английскому языку в трудных условиях» Майкл Уэст: «Повышающийся тон в не оформленном грамматическими средствами вопросе: *You are going?* безусловно необходим, если он не встречается в родном языке учащегося, но этому можно легко научиться, следуя правилу: “Поднимаешь глаза – повысь голос” («*Eyes up – Voice up*»), т. е. когда вы задаете вопрос собеседнику по этому способу, вы поднимаете на него глаза и тут же, непроизвольно повышается ваш голос» [9, с. 56–57];

3. введение правил чтения, тренировка чтения слов в орфографии;
4. чтение словосочетаний со сложными звукосокращениями;
5. введение понятий словесного и фразового ударения, интонации;
6. чтение монологических мини-текстов: обучение студентов интонационной разметке, хоровая и индивидуальная тренировка чтения всех фраз текста, контрольное чтение;
7. чтение диалогических мини-текстов с использованием аналогичных приемов;
8. разыгрывание студентами мини-диалогов с использованием интонационных образцов.

Вводный фонетический курс является лишь первым этапом в формировании слухопроизносительных навыков, первой ступенью к правильному фонетическому оформлению своей речи будущими психологами, педагогами-психологами и представителями других неязыковых направлений подготовки. Хочется надеяться, что он послужит средством мотивации студентов к дальнейшему овладению иностранным языком до уровня, необходимого профессионалам в целях межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бурая Е. А., Карташевская Ю. В.* Вводный курс практической фонетики английского языка : учеб. пособие. – М. : Рема, 2008. – 128 с.
2. *Веренинова Ж. Б.* Фонетическая база английского языка в сопоставлении с фонетической базой русского языка. – М. : МГЛУ, 2005. – 171 с.
3. *Галочкина И. Е.* Фонетический курс английского языка : учеб. пособие для студентов отделения «Психология». – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 104 с.
4. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
5. *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
7. *Лукина Н. Д.* Практический курс фонетики английского языка : учеб. пособие для ин-тов и фак. ин. яз. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 272 с.
8. *Матюшечкина Г. Г.* Сверхфразовое единство как ритмическая единица текста // Речевой ритм и его функции. – М., 1987. – С. 79–87. – (Тр. / МГПИИЯ им. М. Тореза; вып. 293).
9. *Уэст М.* Обучение английскому языку в трудных условиях. – М. : Просвещение, 1966. – 116 с.
10. *Шахбагова Д. А.* О статусе произносительной нормы национальных вариантов английского языка // Методические задания по фонетике английского языка. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1984. – С. 23–32.

УДК 378.6.016:81

О. Л. Мохова

канд. пед. наук, зав. каф. иностранных языков
Московского финансово-промышленного университета «Синергия»
e-mail: mohova_oksana@mail.ru

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема профессиональной направленности обучения иностранному языку в неязыковом вузе; дифференцированный подход к обучению; возможности использования современной информационной образовательной среды в процессе подготовки по иностранному языку в вузе неязыкового профиля.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; дифференцированный подход; информационная образовательная среда; лично-ориентированный подход; самостоятельная работа.

Mohova O. L.

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

DIFFERENTIATED APPROACH TO PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

This article deals with the issue of professionally oriented foreign language teaching in non-linguistic universities. The article discusses differentiated approach to teaching foreign languages as well as the use of ICT technologies in this educational context.

Key words: professionally oriented teaching; differentiated approach; ICT educational context; learner-centered approach; self-directed learning.

Расширение международного сотрудничества в различных сферах деятельности обуславливает возрастающие требования к подготовке по иностранному языку (ИЯ) выпускника неязыкового вуза.

В соответствии с современным заказом общества в каждой из вузовских программ нового (третьего) поколения, предназначенной для подготовки бакалавров / магистров / специалистов / аспирантов по иностранному языку, основная цель обучения ИЯ обозначается

следующим образом: формирование и развитие межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции [4, с. 10]. Применительно к уровню бакалавриата, конечные требования определяются как общепрофессиональная ориентация обучения ИЯ в неязыковом вузе, включение элементов профессионализации в курс овладения иноязычным общением, направленность курса на формирование межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции [7].

Практика показывает, что поступающие в неязыковой вуз имеют, как правило, разный уровень подготовки по ИЯ. В этих условиях традиционный, недифференцированный, подход к обучению ИЯ представляется недостаточно эффективным. Направленность на выравнивание подготовки студента, обеспечение определенного общего уровня владения ИЯ не позволяет в полной мере актуализировать индивидуальные способности студента, реализовать личностный потенциал каждого, обеспечить возможности индивидуального развития. Принимая во внимание, что уровень владения ИЯ у поступающих студентов разный, особую актуальность приобретает проблема дифференцированного обучения иностранному языку.

Анализ литературы в области обучения ИЯ показывает, что до настоящего времени вопросы дифференцированного обучения ИЯ в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе оставались за рамками как теоретических, так и практических исследований.

Понятие «дифференцированное обучение» традиционно связывается с возможностью учитывать особенности учащихся при организации учебного процесса, с тем чтобы максимально реализовать потенциал каждого за счет вариативности содержания и методов обучения. В дидактической литературе эти вопросы рассматриваются преимущественно применительно к общеобразовательной школе. Дифференцированное обучение в вузе также понимается как дифференциация содержания и использование различных дидактических технологий с учетом индивидуально-личностных особенностей студента. Применительно к вузовскому обучению, в том числе в области ИЯ, при рассмотрении форм дифференцированного обучения выделяются такие факторы, как: исходный уровень владения ИЯ; способности и свойства личности, связанные с изучением языка; уровень мотивации студента к изучению неродного языка.

В рамках отечественной концепции дифференцированного обучения выделяются две формы дифференциации с позиции организации учебного процесса: внешняя и внутренняя. При внешней дифференциации происходит направленная специализация обучения путем создания относительно стабильных групп на основе общих признаков (интересы и потребности в связи с проектируемой профессией, уровень подготовки студентов и др.). Под внутренней дифференциацией понимается использование различных приемов, методов, материалов и т. п. в целях организации учебного процесса в группах разного наполнения.

В условиях высшей школы к внешней дифференциации в области обучения ИЯ можно отнести: профильную, элективную и уровневую. Они предусматривают разные по содержанию программы обучения и формирование групп студентов с учетом их профессиональных потребностей, индивидуальных особенностей и уровня подготовки по ИЯ.

Профильная и элективная формы обусловлены получающей все большее распространение в образовательных программах неязыкового вуза диверсификацией обучения ИЯ. «Диверсификация создает условия для максимально полного удовлетворения различных потребностей в изучении иностранного языка на основе выбора образовательных траекторий участниками образовательного процесса при неограниченном количестве вариантов сочетания образовательных программ» [6].

Применительно к профессионально ориентированному обучению также возможна внешняя дифференциация, которая предусматривает профильные, элективные курсы.

В качестве основной формы внешней дифференциации обучения ИЯ рассматривается уровневая дифференциация. При этом выделяются ее *общедидактические условия*: организация разноуровневых учебных групп в соответствии с уровнем подготовки по ИЯ и составление дифференцированных учебных программ.

В условиях современной образовательной среды складывается дополнительная возможность дифференцированного обучения применительно к самостоятельной работе студента над языком, с тем чтобы обеспечить разницу в уровнях подготовки, используя электронные ресурсы. Это позволяет студенту выработать свою индивидуальную образовательную траекторию, что дает ему возможность реализоваться

и совершенствоваться. Стоит подчеркнуть, что в этом и есть суть дифференциации. Данный подход позволяет создать условия для индивидуального развития студента.

Дифференцированное обучение понимается как целостная система, которая обеспечивает студенту возможность построения индивидуальной образовательной траектории, адаптации в постоянно меняющихся жизненных условиях, создает условия для развития и саморазвития личности. Одним из наиболее значимых аспектов личностно ориентированной образовательной парадигмы становится продуктивная учебная деятельность студента.

Ориентация на личность учащегося определяет и концепцию языкового образования. Глобальной целью становится развитие языковой личности, вторичной языковой личности¹, а одной из приоритетных задач ее формирования – развитие автономности и креативности студента в процессе освоения языка и культуры (языков и культур) как способности, обеспечивающей готовность личности к непрерывному языковому образованию и самообразованию в целях межкультурного взаимодействия в различных сферах деятельности. Эффективное владение иностранным языком предполагает прежде всего умение самостоятельно работать над изучением языка, поддерживать и постоянно пополнять свои знания, совершенствовать умения, развивать коммуникативную и информационную культуру. В связи с этим самостоятельная учебная деятельность учащегося как основа продуктивного языкового образования становится важнейшим компонентом [5].

Особенностью современного учебного процесса в вузе является значительный объем индивидуальной самостоятельной работы студента, возможности которой сегодня расширены, в том числе за счет использования современной информационно-образовательной среды.

По аналогии с информатизацией общества, можно вести речь о виртуализации профессиональной коммуникации в пространстве Интернета, система обучения студентов неязыкового вуза профессиональному межкультурному общению должна быть ориентирована на компьютерную / электронную / виртуальную среду межкультурной коммуникации специалистов [3].

В законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу 1 сентября 2013 г., впервые на государственном уровне

¹ Термин И. И. Халеевой.

закреплены понятия электронного образования и дистанционных образовательных технологий [10]. По мнению профессионалов, это кардинальным образом изменит ситуацию в системе высшего образования в нашей стране.

Педагоги во всех странах мира все лучше осознают преимущества, которое дает умелое использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сфере образования. ИКТ помогают решать следующие проблемы: совершенствование процессов обучения, повышение образовательных результатов и мотивации, общение в сети и выполнение совместных проектов, совершенствование организации и управления образовательным процессом. И это неудивительно, так как возможности, которые ИКТ предоставляют для развития инновационной экономики и современного общества, стали доступны и для образования [8; 9].

Совершенствование профессиональной подготовки студентов невозможно без изменения качества и структуры преподавания, что тесно связано с необходимостью использования новейших информационных технологий. В этих условиях требования к обучению иностранным языкам возрастают многократно. «Успешному достижению поставленной цели способствуют возможности, которые сегодня предоставляют информационные технологии. Именно они позволяют создать аутентичную коммуникативную среду, столь необходимую для эффективного изучения иностранного языка, и поддерживать ее в течение длительного промежутка времени» [2, с. 61]. Самостоятельная работа студентов с использованием современной информационной образовательной среды становится сегодня неотъемлемой частью учебного процесса.

Интегрирование интернет-технологий в учебный процесс позволяет студентам включиться в профессиональную среду, находясь в учебной аудитории, через самостоятельный поиск профессионально значимых интернет-ресурсов и сознательное использование интерактивных интернет-сервисов. В процессе обучения ИЯ преподаватель только задает вектор профессионально-направленному обучению, ориентирует учащихся в области применения релевантных для определенного направления подготовки интернет-ресурсов, а студенты осуществляют саморегулируемое изучение ИЯ [1].

Необходимо обратить внимание на особенности обучения иностранному языку в неязыковом вузе, где иностранный язык из

«общеобразовательного» предмета превращается в дисциплину, принимающую активное участие в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста. В Интернете существует огромное количество информации по различным специальностям на иностранных языках, и больше всего на английском. Это статьи, доклады, рефераты, презентации, видео- и аудиозаписи. Научить студентов работать с этим материалом, а затем грамотно использовать в будущей профессии – первостепенная задача преподавателей.

Внедрение ДОТ (дистанционных образовательных технологий) и *e-learning* в учебный процесс дает возможность конструктивного сочетания разных форм получения высшего образования. Утвердившиеся в России термины «дистанционное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» вошли во многие нормативные документы. Различия в расстояниях, на которых взаимодействуют вовлеченные в *e-learning* преподаватели и студенты, а также студенты между собой, стираются. В связи с этим интерес представляет концепция «электронной Болоньи» (*eBologna*) – достижение глобального взаимного понимания и признания на основе согласования применения инструментов электронного обучения распространяется практически одновременно в странах Западной Европы [9, с. 9].

Таким образом, дифференцированное обучение ИЯ в неязыковом вузе предполагает системный подход, в котором сочетаются внешняя уровневая дифференциация (составление дифференцированных учебных программ для групп студентов разного уровня) и организация автономной учебной деятельности студента с использованием ИКТ в качестве ресурса индивидуальной самостоятельной работы.

Примером такого вуза служит Московская финансово-промышленная академия (МФПА), реализующая принципы смешанного обучения (*blended learning*) во всех формах обучения.

Опыт работы показывает, что использование различных электронных источников и средств вызывает интерес у студентов, повышает мотивацию к учебе. Однако следует отметить их разное использование в учебном процессе.

Например, в условиях дистанционного обучения доля самостоятельной работы студента увеличивается. Студенты, занимающиеся дистанционно, получают материал лекций, учебники и творческое задание, которое необходимо выполнить в качестве итогового

контроля в электронном формате, данная форма обучения требует от студентов разработки собственного графика работы над дисциплиной (изучение теоретического материала, выполнение практических и творческих заданий).

Выбор средств и способов учебной деятельности в процессе работы над творческим заданием предполагает принятие студентами решения относительно того, какие учебные материалы, включая ТСО, наиболее эффективно помогут выполнить поставленные учебные задачи. Выбор студентов может варьироваться от учебных материалов до поиска соответствующих материалов в книгах для чтения, в периодической печати, в Интернете, а также поиска и использования реальных ситуаций профессиональной деятельности и др.

Целесообразно использовать электронные ресурсы при работе со студентами очного отделения. Например, при изучении темы «Бренды» («Brands») на факультете «Мировая экономика» предлагается в качестве профессионально ориентированного проекта найти в Интернете информацию об известной компании (месторасположение, количество филиалов, работников, объем продукции, прибыли) и продумать ее презентацию. Более сложным заданием является сравнение информации о двух-трех крупных известных компаний в одной области. Подобные задания стимулируют студентов заниматься сбором и анализом информации, создавать свою ресурсно-информационную базу. В ходе выполнения проекта рекомендуется обсуждать с преподавателем результаты информационной деятельности.

Следует отметить, что компьютерные консультации (общение в блоге преподавателя или при помощи компьютерной программы SKYPE) получают положительные оценки как у преподавателя, так и у студентов.

Задача преподавателя оказывать помощь – давать различные электронные адреса, сайты, названия пособий для поиска необходимой информации. На данном этапе целесообразно проконсультироваться с коллегами специализированных кафедр при создании подобной ресурсной базы. Следует предложить студентам самостоятельно создать свой банк интернет-адресов и ссылок, так как именно сами студенты определяют важность, значимость и достоверность информации, размещенной на определенных сайтах и предлагаемой в различных пособиях. Именно будущие специалисты в состоянии оценить достоинство

и необходимость определенной информации. Свобода выбора учащимся средств и способов при работе над проектным заданием реализуется также и во взаимодействии и сотрудничестве с преподавателем, а также совместной учебной деятельности с товарищами. В процессе работы над проектом студенты могут, например, обсуждать возможные средства получения необходимой информации, аргументировать свой выбор, составлять планы собственных действий.

Таким образом, каждый студент может выстроить свою образовательную траекторию в зависимости от конкретных потребностей и решить свои профессиональные задачи с помощью информационной образовательной среды.

Подчеркнем, что основным общедидактическим условием дифференцированного обучения ИЯ в неязыковом вузе является системный подход, сочетающий внешнюю уровневую дифференциацию (составление дифференцированных учебных программ для групп студентов разного уровня) и организацию автономной учебной деятельности студента с использованием ИКТ как формы внутренней дифференциации в опоре на междисциплинарный контекст профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Базанова Е. М.* Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий (магистратура, неязыковой вуз) : автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 28 с.
2. *Герасименко Т. Л., Ковальчук С. В., Мохова О. Л.* Возможности и перспективы использования *m-learning* (мобильного обучения) в процессе изучения иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. – 2013. – № 1. – С. 61–64. – (Серия «Педагогика»).
3. *Евдокимова М. Г.* Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система // Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 49–58. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (672). Сер. Педагогические науки).
4. *Каменская Л. С.* Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как методическая проблема // Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 9–20. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (672). Сер. Педагогические науки).

5. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: Продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
6. *Полякова Т. Ю.* Профессиональная ориентация обучения иностранному языку в инженерном вузе: традиции и перспективы // Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 21–33. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (672). Сер. Педагогические науки).
7. *Перфилова Г. В.* Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 30 с.
8. *Рубин Ю. Б.* Стандартизация образовательных программ на «Болонском перепутье» // Прикладная информатика. – 2006. – № 4. – С. 9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/standartizatsiya-obrazovatelnyh-programm-na-bolonskom-pereputie>
9. Структура ИКТ – компетентности учителей // Рекомендации ЮНЕСКО. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>
10. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – Федеральный выпуск № 5976. – 31.12.2012.

УДК 37:812

О. В. Перлова

канд. пед. наук, доц. каф. лингвистики и профессиональной коммуникации
в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ
e-mail: perlova.olga2011@yandex.ru

РОЛЬ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ

В статье рассматривается роль филологического чтения в развитии профессионально-коммуникативных умений у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социология». Автор рассматривает значимость филологической интерпретации текстов студентами и способы применения полученных таким путем знаний для решения задач профессионально ориентированного характера.

Ключевые слова: филологическое чтение; аналитическо-справочные и информационно-медийные продукты; многоуровневая интерпретация текста; профессионально-коммуникативные задачи.

Perlova O. V.

PhD, Assistant Professor of Linguistics and Professional Communication
Department in the Sphere of Media Technology, MSLU
e-mail: perlova.olga2011@yandex.ru

THE ROLE OF LINGUISTIC AND CROSS CULTURAL READING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO FUTURE SOCIOLOGISTS

The article looks at the role of linguistic and cross cultural reading in developing professionally communicative skills of students training to become sociologists. The author considers the significance of linguistic and cross cultural interpretation in professional training of students and ways of applying the acquired knowledge for solving professionally oriented tasks.

Key words: linguistic and cross cultural reading; analytical, informational and media projects; a multi-levelled text interpretation; professionally communicative tasks.

Training for a profession of a sociologist presupposes acquiring thorough knowledge of socially related issues. To be efficient and successful in their work future sociologists should be aware of the technology aimed at conducting a sociological research, know how to collect and process sociological data and to be qualified in analyzing topical social problems and human relations at various levels, ranging from state to internal relations at different enterprises and institutions. The above mentioned

needs determine the significance for future sociologists to study social tendencies of human life, which may vary from culture to culture.

Thus, the curriculum of modern languages for sociologists at our university covers the study of such socially important issues as: family institutions, housing, education, law, healthcare, environment issues, the political, economic and cultural life of different countries. This curriculum gives our students an opportunity to interpret sociocultural information describing various target communities, their historical background, literary treasury, mode of life and values. For that purpose linguistic and cross cultural reading may be useful.

As specialists in language teaching stress, linguistic and cross cultural reading studies “various aspects of the target culture and the native language through interpretation of written texts” [5, p. 5].

Thus, linguistic and cross cultural reading can be viewed as a professional component of university education and understood as deep, multi-levelled interpretation of sociocultural meanings and existential perceptions hidden in the text, the knowledge of which is necessary for a professional who aims to solve communicative tasks in the field of work. These professionally oriented tasks for a sociologist involve compiling analytical, informational and media projects (such as sociological articles and surveys).

To be able to solve the above mentioned professionally communicative tasks efficiently in the future, students should be trained to interpret texts of various functional styles (fiction, publicist, references, encyclopaedias, etc) which reveal different sociocultural aspects of life in the target community. Besides discussing the interpreted material, post reading tasks involve coming up with a professionally oriented project aimed at processing the acquired information through linguistic and cross-cultural reading and using it for work-related purposes.

The basis for linguistic and cross cultural reading is the text which contains information significant for sociocultural studies.

It is necessary to highlight, that in cognitive linguistics a text is defined as “the basic unit of communication in which a certain knowledge aspect is represented” [4, p. 55].

Taking it into consideration, we would like to stress, that future sociologists would be interested in interpreting texts which consider various social tendencies in the target communities, presenting an overview

of problems that society faces and looking at possible ways of solving them constructively. They could also touch upon such issues as relations in various social groups, maintaining order and security in various countries and regions, information about prominent people who played a significant role in social development, etc.

It should be pointed out that authentic literary texts are a good source of sociocultural information if students need to look at life in the target community from the historical perspective. One of the reasons for it is that they “offer learners opportunities to develop critical reading skills that help them understand other cultures, thus acquiring new cultural frames of reference and a transformed world view” [6, p. 105]. It helps learners to “construct sociocultural images” [6, p. 108].

As for publicist texts, they provide data about current events in society and give an opportunity for students to study the sociological aspect.

Specialists in teaching the language of mass media have singled out the following particularities of the publicist texts, which are of interest to sociology students:

- 1) they are aimed at the mass audience;
- 2) they are notable for the scope and variety of topics which are touched upon in them;
- 3) they provide topical and timely information [2, p. 14].

Studying references and encyclopaedias, which inform the reader about the results of knowledge acquisition, enables the students to collect factual information about sociocultural phenomena, interpret the historical background and process the necessary information.

Whatever functional style is represented, students gain a lot if they are engaged in the multi-levelled process of text interpretation:

Step One. They collect relevant factual information about sociocultural phenomena making necessary notes for themselves.

Step Two. They interpret the concepts representing various social tendencies in the text forming essential knowledge frames in their cognitive system.

Step Three. They draw the necessary conclusions, form corresponding attitudes, and express their commentaries about the studied social issues.

By doing it, they reach the aims of interpreting deeply the “denotation, concept and emotive spaces” of the text [1, p. 123] and show themselves as active participants and subjects of the professional training process.

During the process of linguistic and cross-cultural reading, students are encouraged to seek actively relevant sociocultural information and interpret it independently of the teachers or in cooperation with them in order to come up later with a professionally communicative project (an article or a survey). Thus, the learners are involved in “a creative cognitive process which is not aimed at just consuming “ready-made” knowledge given to the learner by the teacher or the text book, but at active information processing, discovering and creating (constructing) personally meaningful for the learner “knowledge-product” [7, p. 45].

Finally, we would like to give a few task illustrations that can be given to future sociologists in the process of linguistic and cross cultural reading.

1. Read the text about school education in Britain. Pick out significant facts about current problems the British education faces. Single out ideas suggested by specialists which could help to solve the described problems constructively. Dwell on the issue: what should be done, in your opinion, to raise educational standards?

2. Be ready to express your opinion on the social tendencies outlined in the text. Are they typical of schools in Russia? What is the role of teachers nowadays? How can parents be involved in the process of educating schoolchildren? Which features are universal and which are specific for British schools? What can be done to solve the problems mentioned in the text constructively?

3. Be ready to write an article: “Ways to Ensure the High Quality of Education”. Include the results of the survey, aimed at finding out the opinion of the respondents on the following: “What can be done to ensure high standards of school education?” Ask the opinion of your relatives, friends, acquaintances, fellow-students. Sum up the results of the survey in an article and draw the necessary conclusions looking at the issue from the sociological perspective. Your article should have an introduction, body and conclusion. Use cohesive devices (firstly, secondly, according to, therefore, to sum up, etc) to organise the flow of ideas in a logical and coherent way.

The professionally oriented character of Task 3 is manifested through modelling the contents and the conditions of social activities during the study process [3]. It gives students choice freedom and an opportunity for self-development. It should be noted that the overall set of tasks is aimed at preparing our students to perform independently professionally oriented projects on the basis of information collected with the help of linguistic

and cross cultural reading, process it and apply the acquired knowledge in the field of their work.

To sum up, it is necessary to state, that in the process of linguistic and cross cultural reading as a professional component of training students develop the vital skills of analysing the values of target communities and comparing them with their own ones, distinguishing the universal elements and culturally specific ones in the communities under study, interpreting sociocultural concepts by using the context as a source of information, finding out the exact contextual meaning of the linguistic means, expressing their own evaluation of socially relevant issues in various cultures and coming up with professionally relevant analytical, informational and media projects as a result of their independent research.

REFERENCES

1. *Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В.* Филологический анализ текста. – М. : Академический проект, 2004. – 396 с.
2. *Багрова А. Я.* Методика обучению чтению в языковом вузе (общественно-политическая литература) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974. – 164 с.
3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. *Каменская О. Л.* Текст и коммуникация. – М. : Высшая школа, 1990. – 145 с.
5. *Коряковцева Н. Ф.* Текст как материал для обучения приемам филологического чтения // Текст в учебном процессе. – М., 1987. – С. 5–15. – (Тр. / МГПИИЯ им. М. Тореца; вып. 282).
6. *Gonzales R. L. M., Puyal M. B.* Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts // Atlantis Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies. – December, 2012. – P. 105–121. – URL : www.atlantisjournal.org/
7. *Koryakovtseva N. F.* The Use of New Technologies in Language Education and Learner Autonomy // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков на современном этапе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 40–47. – (Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (689). Серия Педагогические науки).

УДК 81'22

К. С. Сыроватская

аспирант каф. лингводидактики МГЛУ

e-mail: niakse@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются параметры поликодового текста и их влияние на процесс восприятия и понимания содержания текста при чтении; обозначаются особенности взаимодействия читателя с поликодовыми текстами.

Ключевые слова: поликодовый текст; вербальные и невербальные элементы; когерентность; текстуальность.

Syrovatskaya K. S.

Post-graduate, Foreign Language Teaching Department, MSLU

e-mail: niakse@rambler.ru

USING MULTI MEDIA TEXTS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING SKILLS

The article outlines some characteristics of multimedia (poly-code) texts and their influence on readers' perception and understanding of the reading matter. It also describes specific features of interaction between the reader and a multimedia text.

Key words: multimedia text; verbal and non-verbal elements; coherence; textuality.

Цель данной статьи – рассмотреть параметры текстов, сочетающих вербальные и невербальные элементы, и выявить их лингводидактический потенциал.

В современных условиях изучения иностранного языка семиотически неоднородные тексты широко представлены в печатных учебных материалах. Для наглядности вербальная информация часто сопровождается иконическими знаками в виде рисунков, схем, таблиц и др.

С развитием информационных технологий особую значимость приобретает Интернет как источник аутентичных гипертекстов. Сетевое пространство – это качественно новая среда. Медийный канал передачи информации оказывает влияние на ее содержательные и формальные характеристики. Следовательно, меняются процессы восприятия, понимания и пути интерпретации текстов на иностранном языке, представленных в электронном формате.

Когнитивные процессы приобретают определенную специфику, которая обусловлена необходимостью не только декодировать вербальный текст, но и интегрировать в него смыслы, заложенные в пространственно разнесенных невербальных составляющих текста. В данном случае особенно значимым становится анализ сложной многоярусной структуры текста, представленного на интернет-страницах.

В этой ситуации представляется целесообразным проанализировать отечественные и зарубежные публикации, посвященные исследованию письменных текстов, в состав которых входят невербальные элементы.

В зарубежных исследованиях данный вид текстов обозначается термином «мультимодальные тексты» [9]. Отечественные ученые в отношении того же феномена используют термины «креолизованный текст» [1] или «поликодовый текст» [4].

В данной работе предпочтение отдается термину «поликодовый текст», обозначающему сочетание вербальных и невербальных элементов, которые образуют структурно-смысловое и функциональное целое.

Ознакомление с публикациями отечественных авторов по данной теме позволяет сделать вывод о том, что изучение поликодовых текстов ведется преимущественно с позиций психолингвистики и когнитивной лингвистики. Целью исследований становится формулировка модели понимания поликодового текста. Одна позиция состоит в том, что доминанту поля поликодового текста образуют так называемые иконические (изобразительные) средства, интегрированные в вербальное сообщение. Это приводит к тому, что в процессе восприятия такого текста у реципиента сначала происходит восприятие заложенной в нем информации, за которой следует двойное декодирование вербального текста и невербальных элементов и интеграция извлеченных смыслов [5].

В некоторых публикациях подчеркивается, что невербальные компоненты поликодового текста, представленные иконическими знаками (рисунок, фотография, таблица, схема, чертеж и др.), являются самостоятельными носителями информации и взаимодействуют с вербальным текстом опосредованно. Наряду с этим параграфемные средства (графическая сегментация текста, пробелы между словами и межстрочный интервал, шрифт, курсив, подчеркивание и др.), которые сопровождают вербальный текст, служат выражению вариативных коннотаций [1].

Другая позиция состоит в том, что понимание поликодовых текстов зависит от специфики невербальных элементов, которые, в свою очередь, детерминируются типом дискурса, в котором они функционируют [4].

Особый интерес представляет точка зрения, акцентирующая внимание на семантическом пространстве поликодового текста, которое базируется на выявлении связей семантики такого текста с концептуальной системой носителей языка. В этой связи, формируемый реципиентом смысл поликодового текста не сводится к сумме значений его вербальной и невербальной составляющих [3].

В зарубежных исследованиях поликодовые тексты изучаются преимущественно с позиций социальной семиотики и системно-функциональной лингвистики (М. Халлидей, К. Халлоран и др.). Такой подход подчеркивает социальную и ситуативную обусловленность смыслопорождения. Характер взаимодействия семиотики текста и контекста определяет либо индивидуальный / групповой, либо межкультурный аспекты формирования смысла. В этих условиях становится возможной разработка специальных аналитических приемов, направленных на выявление и фиксацию интегративных отношений в процессе дискурс-анализа [6].

В рамках социальной семиотики делается акцент на то, что вербальные и невербальные знаковые системы создаются в ходе социального взаимодействия, и полученные результаты отражают интересы своих создателей. Иначе говоря, поликодовые тексты можно рассматривать как часть семиотических ресурсов соответствующей культуры. Поэтому в русле социальной семиотики как создание знаков, так и их интерпретация являются процессом интерактивным, диалогичным, постоянно эволюционирующим [9].

Результаты анализа приведенных исследований поликодовых текстов (ПКТ) свидетельствуют о их релевантности для разработки методик обучения чтению данного типа текстов на иностранном языке.

Сказанное выше можно представить в виде таблицы, которая резюмирует выявленные акценты и выявляет их потенциальную соотнесенность с лингводидактикой (см. табл.).

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что поликодовые тексты обладают большим потенциалом, который может быть реализован при обучении чтению.

Таблица

| Подходы к изучению ПКТ | Акценты в анализе ПКТ | Соотнесенность с лингводидактикой |
|---|---|---|
| <p>Психолингвистика и когнитивная лингвистика</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Нелинейный характер восприятия и понимания ПКТ как результат декодирования его вербальных и невербальных составляющих (двойное декодирование) • Обусловленность количества и характера невербальных элементов типом дискурса, в котором они функционируют • Интегрированный характер смыслопорождения как результат взаимодействия смыслов вербального текста, невербальных элементов и фоновых знаний реципиента | <ul style="list-style-type: none"> • Активная деятельность читающего по самостоятельному структурированию смыслов ПКТ • Понимание конкретного типа дискурса с учетом характерных невербальных компонентов • Обращение к разным видам чтения в зависимости от необходимой глубины понимания ПКТ |
| <p>Социальная семиотика и системно-функциональная лингвистика</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Знание форм и форматов визуальной презентации невербальной информации • Социальная обусловленность и неоднозначность истолкования одних и тех же знаков в условиях различных культур | <ul style="list-style-type: none"> • Осознание важной роли невербальных компонентов письменной коммуникации для понимания ПКТ • Потенциальная возможность развития дискурсивной / межкультурной компетенций, с опорой на знания иноязычного контекста |

С признанием значимости поликодовых текстов в качестве учебного материала при изучении иностранного языка, оказывается возможным обратиться к уточнению некоторых методических аспектов.

- Какие именно характеристики поликодового текста могут стать объектом изучения в рамках методик обучения чтению?
- Каким образом невербальный визуальный ряд влияет на некоторые параметры текстуальности поликодовых текстов в условиях компьютерно-ориентированной коммуникации?

Для ответов на поставленные вопросы за основу нами были взяты текстообразующие критерии, выделенные в работах И. Р. Гальперина. Согласно определению автора, текстом является статически завершенная, письменно зафиксированная структура, элементы которой находятся в определенной взаимосвязи и выполняют прагматическую функцию [2].

По нашему мнению, в качестве отличительных текстообразующих параметров поликодовых печатных и гипертекстов могут выступать:

- усложненная структура;
- имплицитная интерактивность;
- вербально-визуальная когерентность.

Проиллюстрируем данное утверждение с помощью анализа материалов печатного учебного пособия Свенда Холленса «Global Marketing: a decision-oriented approach» [7] и электронной версии профессионально ориентированного издания «International Business Review» [8], рекомендованных в курсе обучения маркетологов в НИУ Высшей школы экономики.

Правомерность выделения параметра *усложненной структурированности* оправдано тем, что в процессе «эволюции восприятия» печатный поликодовый текст является переходным звеном к гипертексту. И в том, и в другом случаях сложность организации текста обусловлена наличием как вербальной, так и невербальной составляющих. Однако макроструктура поликодового печатного текста *реализуется в двухмерном нелинейном пространстве*, а гипертекста – *в многомерном нелинейном пространстве*, которое обнаруживает сходства с древовидным разветвлением за счет возможности перехода по гиперссылкам, инкорпорированным в текст.

Указанная особенность структуры подобных текстов предполагает *нелинейность восприятия* при чтении. У читающего вербальные и невербальные компоненты объединяются в пространственно-смысловые блоки, последовательность обработки которых зависит от степени их «выделенности» и расположения на странице. Эти характеристики во многом определяют место того или иного блока в иерархически организованной системе поликодового текста. Таким образом, нелинейность восприятия требует активной вовлеченности читающего в построение «своего» текста для чтения.

В свою очередь, свойство нелинейности восприятия изменяет параметр текстуальной *статичности*, делая даже печатный поликодовый текст *интерактивным*. В процессе восприятия реципиентом

осуществляется попеременное нелинейное соотнесение вербальных и невербальных элементов, структурирование «своего» текста, декодирование всех элементов поликодового текста с последующей интеграцией смыслов в единое целое. Следует отметить, что динамика интерактивности достигает условного максимума в гипертекстах, где благодаря переходу по гиперссылкам меняется не только смысловое поле текста в сознании читателя, но и материальное поле текста преобразуется в поликодовый гипертекст из-за изменений графического интерфейса.

Выделенный параметр *когерентности* актуален как для печатного поликодового текста, так и для гипертекста. Однако в отличие от монокодовых (вербальных) текстов, глобальная согласованность поликодовых текстов образуется на базе взаимодействия когерентности вербального текста и текстуальности невербальных компонентов (графики, диаграммы, рисунки и др.).

Следует отметить, что в гипертексте когерентность осложняется *пространственной разнесенностью* вербальных и невербальных компонентов структуры. Например, иллюстрирующий рисунок или таблица могут открываться переходом по гиперссылке, т. е. изначально не входить в непосредственно воспринимаемое поле основного гипертекста. Более того, благодаря гиперссылкам устанавливаются связи с текстами на других интернет-страницах (в ходе дополнения, противопоставления, суммирования информации).

Выделенные выше отличительные текстообразующие параметры поликодовых текстов, в свою очередь, обуславливают специфику действий по осмыслению поликодового текста и предполагают становление нового типа читателя: читателя-зрителя, читателя-аналитика, читателя-соучастника процесса порождения текста. Связанные с этим вопросы требуют специального изучения и дальнейшей разработки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студ. фак. ин. яз. вузов. – М. : Академия, 2003. – 128 с.
2. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – 4-е изд., стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
3. *Пойманова О. В.* Семантическое пространство видеовербального текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/semanticheskoe-prostranstvo-videoverbalnogo-teksta>

4. *Сонин А. Г.* Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дис. ... д-ра филол. наук. – М. : МГЛУ, 2006. – 310 с.
5. *Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – 240 с.
6. *Halloran K. I.* Multimodal discourse analysis. – Bodmin : MPG Book Ltd, 2004. – 252 p.
7. *Hollensen S.* Global Marketing: a decision-oriented approach – 5th ed. – Harlow : Pearson Education Ltd, 2011. – 756 p.
8. International Business Review. – 2014. – Vol. 23, Issue 1. – 328 p. – URL : <http://www.sciencedirect.com/science/journal/09695931/23/1>
9. *Kress G., van Leeuwen T.* Reading Images: The Grammar of Visual Design. – New York : Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2006. – URL : <http://www.twirpx.com/file/1362656/>

УДК 378.147

А. С. Чернов

аспирант каф. лингводидактики МГЛУ

e-mail: d-sion@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья затрагивает проблему осведомленности преподавательского состава российских учебных заведений в области информационно-коммуникационных технологий и обосновывает необходимость совершенствования соответствующих профессиональных умений, что должно способствовать внедрению ИКТ и современных образовательных технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: ИКТ; дистанционное обучение; онлайн средства обучения; I-Class; курсы повышения квалификации.

Chernov A. S.

Postgraduate, Foreign Language Teaching Department, MSLU

e-mail: d-sion@yandex.ru

UP-GRADING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' ICT COMPETENCE

This article touches upon the problem of foreign language teachers' awareness and professional skills in the sphere of ICT and stresses the importance of corresponding professional training of modern teachers, which is one of the key aspects of successful integration of modern technologies and teaching methods into the process of education.

Key words: ICT; distance learning; online means of education; I-Class; extension courses.

Nowadays every educational institution faces the necessity of integrating computer technologies into the teaching process. And quite often, soon after getting all the necessary equipment, an institution suddenly faces the lack of qualified staff that would be able to interact with the equipment and to make practical use of it.

The research shows that 96,6% of language teachers asked their students to find some information on the Internet in order to complete their home task. 41% of teachers used the Internet resources while doing projects with their students. 58,3% of teachers suggested that students did tests, which were published on some ELT sites [4].

At the same time the inquiry among both teachers and students revealed that there was lack of knowledge and skills regarding how to organize effective work with the Internet resources and computer skills. In most cases teachers were not aware of effective ways to deliver instructions via the Internet or to deal with rather complicated latest versions of hardware and software. This showed that in order to use ICT properly teachers should not only have access to effective teaching tools but also be trained properly and master modern teaching methods.

The recent technological developments in the sphere of ICT demand and the ever-increasing “technological awareness” of modern students demand for the substantial revision of the educational system as a whole. The first attempts at integrating computer-assisted language teaching were marked by the unwillingness of the “old school” teachers to deal with questionable and overcomplicated technical equipment. The introduction of computer-based language learning, however, should be performed step-by-step. One of the main reasons for that is that many teachers belong to an “older generation” and some of them find it difficult to adapt quickly to the use of hi-tech equipments and respective teaching techniques.

The author’s own experience at MSLU shows that the lack of qualified staff makes the role of some expensive hi-tech facilities, such as the 3-D research laboratory or the TV-Studio, really vague. The equipment downtime in such spheres often leads to notable financial losses due to the short “life span” of complicated technical devices. At the same time, the students are deprived of the ability to work with the newest educational technologies. The best part of the university staff is unprepared for interaction with technical devices, and the university, unfortunately, provides no training courses for such purposes, while it might really become a solution and improve the technological awareness of the employees.

In Europe the first educational organization to raise the question of ICT-training for teachers was EUROCALL, full name the European Association for Computer Assisted Language Learning – a not-for-profit educational association devoted to the promotion of the use of information and communications technology in teaching and learning foreign languages [4].

EUROCALL was set up as a formal professional association in 1993 but its origins go back to a course entitled “Computers in English Language Education and Research” organised by Geoffrey Leech and Scott Windeatt under the auspices of The British Council at the University of Lancaster in

1984 due to a huge demand for such courses in the early 1980s. Computers were spreading throughout education, and the demand for training in how to make the best use of them came out on top. [4]

The CALL members from several states met at the University of Liège in January 1986, with a view to discussing possibilities of future collaborative ventures. Three clear areas of common interest were identified:

- I. Using computers in the classroom
- II. Training teachers
- III. Software evaluation and development

From its humble beginnings, EUROCALL has gone from strength to strength. EUROCALL have established themselves as the leading professional association in Europe for technology enhanced language learning. EUROCALL now have over 400 members in more than 30 countries with an impressive record of services and achievements.

Among them are wide-spread professional courses for teachers, aimed at helping them to get all the necessary skills of human-to-machine communication.

The situation in this country still requires some improvement; therefore extension courses for teachers are being established broadly. And still they are mostly aimed at giving only small basic knowledge of ICT, which is sufficient for everyday computer usage but is much too limited for “modern” classroom activities. Moreover, teachers (as well as many MSLU lecturers) still remain dependant on off-site technicians who perform such seemingly simple operations as turning the equipment on and off or adjusting the volume of the speakers in lecture-halls. This dependence should be gradually overcome with the growing technical awareness of teachers.

It is encouraging that the educational circles of our country are becoming more and more aware of the important role of ICT in modern teaching process. Some educational websites even provide online tests to reveal the teachers’ skills in dealing with computers, other technological devices and the Internet [3].

However, integrating ICT into the process of teaching and professional activity is a slow gradual process. At the moment we can speak of the following goals and objectives that should be fulfilled in order to integrate ICT into the educational process and to make language teaching as much efficient as possible:

1. The pedagogical potential of ICT and its prospects in the context of language teaching should be revealed to the teaching staff.

2. The teachers should get acquainted with ICT and learn how to handle the equipment and use the software and information sources properly.

3. The teachers should be encouraged and motivated to involve computers in their classes, as well as their students – to continue their studies with the help of ICT.

4. Support service should be organized to help the teachers who want to start integrating ICT into their classes or those who already use ICT.

5. A possibility should be given for the teachers to improve their computer skills and two-level extension courses should be organized. The first level will give the teacher some basic skills and the second level will be aimed at improving particular computer skills and developing special skills that will be necessary to fulfill specific pedagogical tasks and to handle specific equipment and software.

6. The teachers should be taught to integrate ICT gradually into the educational process, using adequate methods and forms of teaching. The following objectives can be named:

- *Research* – the evaluation of the efficiency of ICT usage, the evaluation of educational software;
- *Methodological* – the analysis of the teachers' skills and experience in using computers and technical equipment at their classes, the analysis and solving of typical mistakes and problems;
- *Pedagogical* – development and adaptation of the technology of ICT application during the educational process, creating shared info-resources and educational networks;
- *Organizational* – forming creative team-works using computer-based teaching methods and techniques.

The following actions should be taken in order to achieve positive results and to make the process of integration easier:

- An educational portal and systems of remote teaching should be designed.
- Competitions should be organized among teachers - those who plan their lessons and use multimedia-enabled sources during their lessons should be encouraged.
- The teachers who want to use ICT at school should get all the necessary help and be able to consult with specialists.
- Competitions should be organized to encourage the development of ICT-based teaching methods, PC software and technical devices that can be used for language teaching.

- Public actions of advertising and promoting ICT- and multimedia-based language teaching methods should be organized.

It is also necessary to remember that in some spheres of education ICT forms the core of the whole system and makes it absolutely workless without computers. The most ICT-dependant sphere of education is distance learning. Nowadays the I-Class educational institution is the most up-to-date organization in our country in the terms of ICT involvement. I-Class is primarily aimed at distance learning and provides education for disabled children. Due to this fact it has developed a solid system of remote classes and conferences via the Internet. This calls for specially trained teaching staff with high computer skills. The concept proved to be efficient enough and it might be worth applying it to other educational institutions in terms of teacher training. [2]

One of the key factors of successful and effective use of ICT in education is the level of attainment of the teachers and their competence in sphere of ICT. Such attainment is extremely necessary for subject teachers nowadays.

Language teachers' qualification in this case is based on two points. The first one is the skills of a teacher as an ordinary PC user. The second one is the familiarity of the teacher with the main principles of computer-based linguodidactics – the theory and practice of using computers and technical devices for language teaching. The course of computer-based language teaching has been compulsory for European teachers and linguists for a few years already [1].

We can now speak of the following results that are expected from integrating ICT into foreign language teaching:

1. Teachers will get extra time that can be used for various pedagogical purposes.
2. A base for the introduction of various new integrated courses will be established.
3. The teachers and their students will be able to search for online information sources, to take part in lots of online activities such as competitions, tests, conferences, etc.
4. New computer-based teaching methods and means of professional development will be tested and introduced.
5. The number of teachers that will be able to use ICT and develop ICT-based teaching plans will increase significantly.

Conclusions

The author's own experience as a language teacher at MSLU showed that the younger students find computer-based exercises and in-class Internet surfing more desirable and "friendly" than "old-fashioned" work with printed materials due to their early contact with media-devices. In 2014 the first year students generally abandoned printed materials and preferred either to use online or downloadable versions of books, or to upload digitized versions of printed books to their tablet PCs or mobile phones. It is common practice for them to send written exercises or essays to their teachers via E-mail. Some older students, however, are already used to working with printed materials and usually need some time to understand the principles of working with interactive teaching materials and to get used to them. The same can be seen among the lecturers, when the younger ones find it easier to adapt to computer-based teaching techniques, while the older ones often prefer to avoid them. But computer-based techniques already prove to be really efficient and time-saving and gain popularity among the students. The youngest students nowadays begin their contact with media-devices in their everyday life at such an early age that the computer-based teaching integration at schools go off almost "painless" for them.

The teachers, in their turn, should attend courses that will help them to get used to computer-based teaching and to learn how to handle various media-devices and to apply them properly in class.

Special courses for the teaching staff would give all the teachers a chance to get acquainted with modern ICT-based teaching techniques and interactive teaching material. They should get all help possible in order to learn how to handle personal computers, media devices, digital recorders, how to put up a web-conference or an on-line class. This will provide the appropriate use of the equipment that every institution finds its duty to install but so often fails to handle properly to 100 % of its abilities.

REFERENCES

1. *Бовтенко М. А.* Компьютерная лингводидактика. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 216 с.
2. Центр образования «Технологии обучения». – URL : <http://www.iclass.home-edu.ru>
3. Learning and teaching with the web. – URL : <http://titova.ffl.msu.ru/for-teachers/test-your-ict-competence.html>
4. Wikipedia Online. – URL : <http://www.wikipedia.org>

УДК 372.881.1

К. А. Умнягина

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

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМУ ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье уточняются понятия «заочное обучение», «дистанционное обучение», «дистанционные образовательные технологии»; обсуждаются проблемы заочного обучения в языковом вузе и пути его модернизации за счет интеграции средств дистанционного обучения в заочное. Дистанционные образовательные технологии рассматриваются как средство реализации эффективного взаимодействия, как возможность широкого доступа к банкам информации, включая учебные интернет-ресурсы, как способ повышения уровня мотивации обучающегося.

Ключевые слова: заочное обучение (ЗО); дистанционное обучение (ДО); дистанционные образовательные технологии (ДОТ); учебные интернет-ресурсы; организация самостоятельной работы студента.

Umnyagina K. A.

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

DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING BY CORRESPONDENCE IN LANGUAGE UNIVERSITIES

The article looks at the notions “learning by correspondence”, “distance learning”, “distance learning technologies”. It discusses the problems of learning by correspondence in linguistic universities and ways to improve it using means of distance learning. Distance Learning Technologies can be viewed as a means of efficient interaction on 3 levels, as a possibility to have access to a large amount of information including educational Internet resources; as a way to increase the level of students’ motivation.

Key words: learning by correspondence; distance learning; Distance Learning Technologies; educational Internet resources; organizing the process of studying so that a student works autonomously.

Согласно статистическим данным, в настоящее время возрастают потребности в получении высшего образования заочно, в том числе в языковом вузе. Особую важность приобретают вопросы

модернизации заочного обучения за счет применения средств дистанционного обучения.

Заочное образование определяется как одна из форм подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием без отрыва от производства, регулируемая и реализуемая государством на основе единого национального образовательного стандарта.

Как правило, заочное обучение (ЗО) предполагает самостоятельное прохождение учащимися отдельных разделов учебных курсов в соответствии со специальными планами, выполнение контрольных заданий, проверяемых преподавателями специализированных учебных заведений и очную сдачу установленных экзаменов.

Система ЗО в России существует с 1927 г. и имеет самую развитую в мире сеть образовательных учреждений. С начала 2000-х гг. популярность заочной формы обучения постоянно растет. Например, с 2005 по 2010 гг. численность студентов заочной формы образования ежегодно увеличивалась более чем на 100 тыс. человек. Кроме того, выросла доля заочно обучающихся в составе студенчества в целом. к 2010/2011 учебному году заочные студенты составили ровно половину всех обучавшихся [10]. Таким образом, статистические данные указывают на высокий спрос на заочную форму обучения.

Широко распространена точка зрения, согласно которой различие между дневной и заочной формами сводится к количеству аудиторных часов. В то время как заочное обучение – это качественно иной вид обучения, имеющий свою специфику – особенности контингента, иной способ организации учебного процесса студентов-заочников, территориальная и временная удаленность от вуза, количество времени, отводимого на самостоятельную работу.

Традиционное заочное образование в России характеризуется фазностью: сессия и межсессионный период. Основу системы заочного обучения составляет сочетание самостоятельной работы студентов-заочников в межсессионный период и аудиторной работы на зимних и летних сессиях. На первом курсе для студентов дополнительно проводится установочная сессия.

В отличие от очной формы получения образования, заочное обучение позволяет совмещать производственную деятельность с получением высшего профессионального образования, дает возможность студенту работать в собственном режиме: в удобном месте, темпе,

времени, – и следовательно, обладать большей мобильностью. Кроме того, плата за заочное обучение ниже, чем за очное.

Практика показывает, что неоспоримым преимуществом ЗО является то, что при совмещении работы с учебой студент получает возможность соотносить теорию с практикой, дополняя одно другим. Это позволяет ему стать более конкурентноспособным специалистом по сравнению с очником. Выпускники заочных отделений реже сталкиваются с проблемой поиска свободных вакансий.

Обзор работ российских ученых (Н. В. Елашкина, И. И. Гурьева, В. А. Трайнев, Н. М. Мекеко, С. В. Белобородова и др.) по вопросу заочного обучения показал, что в силу отсутствия технологий и действенных средств взаимодействия с электронными ресурсами традиционно сложившаяся система заочного обучения не позволяла осуществлять оперативную обратную связь и быстрый доступ к учебным ресурсам, характеризовалась отсроченным характером контроля и инертностью. Таким образом, существовали проблемы, которые не позволяли эффективно работать системе заочного обучения.

В настоящее время, по мнению исследователей, решить обозначенные проблемы способны средства дистанционного обучения, интегрированные в систему заочного обучения.

Применительно к лингвистическому образованию, наиболее серьезные проблемы в системе заочного обучения возникают при овладении устными формами общения в межсессионный период. Несомненно, студент может самостоятельно практиковаться в таких видах иноязычной речевой деятельности, как чтение, письмо, аудирование. Тем не менее, когда речь идет об устном общении, необходимо признать, что в сложившейся образовательной ситуации оно ограничено и обычно сводится к подготовке к предстоящему устному речевому общению в учебной аудитории либо к записи своего устного ответа на пленку как части выполнения контрольных работ-заочников (практика факультета заочного обучения МГЛУ). Следовательно, ключевыми видами самостоятельной иноязычной речевой практики являются чтение, аудирование, письмо.

В условиях длительного межсессионного периода студентов-заочников, успешность их самостоятельной работы определяется не только применением средств дистанционного обучения, но и ориентацией на продуктивную учебную деятельность. **«Продуктивная**

учебная деятельность трактуется как тип учебно-познавательной деятельности созидательного, творческого характера, направленной, в отличие от репродукции готовых, внешне заданных знаний, на самостоятельное «добывание» знаний и умений учащимся, накопление самостоятельного опыта учения, создание нового или усовершенствование известного новыми или уже известными способами» [8, с. 23].

Продуктивная учебная деятельность обучающегося предполагает развитие у студента учебно-познавательной компетенции. «Под **учебно-познавательной компетенцией** понимается способность самостоятельно управлять своей учебной деятельностью, универсальная способность, обеспечивающая потребности образовательной деятельности в процессе овладения языком» [8, с. 84]. Это включает в себя способность ставить перед собой четкие задачи, выбирать средства изучения, накапливать эффективный самостоятельный опыт, опираться на рефлексивную самооценку, проводить самоконтроль.

Далее рассмотрим, как средства дистанционного обучения (ДО) могут решить проблемы заочного обучения, сделать работу студента в межсессионный период более эффективной, в том числе с позиции продуктивной учебной деятельности.

Дистанционное обучение – это процесс обучения, в котором обучающий и обучающийся географически разделены и для организации учебного процесса опираются на электронные средства и печатные пособия. Согласно Федеральному закону «Об образовании», дистанционные образовательные технологии могут применяться при реализации образовательных программ *независимо от форм получения образования*, а целью их использования является не только доступность образования, но и *повышение его качества*. Под **дистанционными образовательными технологиями** понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников [18].

В рамках лично-ориентированного образования **дистанционное обучение** определяется как «обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты образования, имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, который направлен на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) самих субъектов образования» [19, с. 57].

К основным чертам дистанционного обучения Е. С. Полат относит [13]:

- 1) гибкость (обучаемые работают в удобное время, темпе, месте);
- 2) модульность;
- 3) экономическая эффективность (ДО на 50 % дешевле традиционных форм образования);
- 4) новая роль преподавателя: преподаватель управляет учебными группами, помогая студентам в самоопределении. Функции — координация познавательного процесса, корректировка курса, консультации, руководство;
- 5) специализированный контроль образования — использование дистанционно организованных экзаменов, собеседований, тестирующих систем;
- 6) использование специализированных технологий и средств обучения: технология ДО – это совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного освоения материала.

По мнению ряда исследователей (М. А. Бовтенко, 2005, Е. И. Дмитриева, 1998, Е. С. Полат, 2004, Р. К. Потапова, 2002, М. В. Елашкина, 2006), ДО иностранному языку обладает рядом уникальных лингводидактических возможностей. Среди них естественность и аутентичность среды иноязычной коммуникации, расширение круга общения, (относительная) простота знакомства с культурой, бытом и профессиональными достижениями других народов, снятие традиционного языкового и психологического барьера практического использования иностранного языка и ряд других.

В своих работах В. А. Трайнев, М. В. Елашкина, С. В. Белоборова, М. А. Бовтенко, И. И. Гурьева приходят к выводу, что средства ДО способны решить проблемы традиционно сложившейся системы заочного обучения. Для этого необходимо интегрировать дистанционное обучение в заочное.

Под **интеграцией дистанционного обучения в заочное** можно понимать целесообразное объединение элементов этих форм обучения для совершенствования ЗО. ДО может дополнить и расширить традиционную заочную форму организации образовательного процесса.

«Интеграция ДО в ЗО – соединение позитивных черт системы заочного обучения и дистанционных способов передачи приема информации, чтобы, не потеряв позитивного опыта, дополнить его новыми способами организации» [14, с. 47].

По сути, *под интеграцией дистанционного обучения в заочное, имеется в виду применение дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в системе заочного обучения.*

Как было указано выше, согласно Федеральному закону «Об образовании», дистанционные образовательные технологии применяются в образовательном процессе в том числе и для повышения качества обучения.

Рассмотрим, как ДОТ могут улучшить систему заочного образования. Прежде всего, используя в 3О ДОТ, взаимодействие можно осуществлять на трех уровнях: взаимодействие между обучающимся и преподавателем, взаимодействие обучающихся между собой, взаимодействие обучающихся с электронными средствами.

Взаимодействие между обучающимся и преподавателем реализуется через быстрое, не отсроченное, установление связи посредством технологии онлайн- или офлайн-консультации, используя сервис электронной почты, систему управления обучением (LMS), например, Moodle или интернет-программу JING. Представляется значимым подробно описать возможности программы JING применительно к осуществлению взаимодействия между преподавателем и студентом посредством офлайн-консультации.

Программа JING позволяет производить аудио- и видеозапись всех действий, выполняемых на экране персонального компьютера. В офлайн-консультации данная программа может применяться следующим образом: на своем рабочем столе преподаватель открывает документ, присланный студентом (эссе, вопросы по изучению материала курса), затем, включив программу, начинает запись видеоролика, в котором комментирует ошибки, рецензирует работу и / или отвечает на вопросы студента. При этом, водя курсором, преподаватель указывает на элементы, которые в данный момент комментирует. Кроме того, в данном режиме, преподаватель может открывать другие электронные документы (электронная версия учебника, грамматического справочника, методические указания) на своем рабочем столе. Это позволяет сократить время обучающегося на поиск указанной преподавателем информации в своем компьютере или среди печатных изданий материалов.

Преимущество сокращения потраченного времени применимо также и к преподавателю, поскольку проговаривание информации

занимает меньше времени, нежели ее печатание. Кроме того, взаимодействие посредством данной технологии можно назвать высокоэффективным также и потому, что в процессе прослушивания информации преподавателя студент получает дополнительную практику в аудировании, а это является, как известно, одной из самых сложных задач в обучении иностранному языку как форме межкультурного общения, особенно применительно к заочному обучению. Более того, прослушивая комментарий (рецензию) преподавателя, студент воспринимает интонации, а значит, настроение говорящего, – комментарий (рецензия) перестает звучать безлико, приобретает более личностный (персональный) характер. Это, несомненно, повышает уровень мотивации и интереса студента. «Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его эмоциональная окраска, живое слово учителя» [6, с. 203]. Таким образом, программа JING может активно применяться при установлении интеракции между студентом и преподавателем.

Взаимодействие обучающихся между собой может быть реализовано в проведении онлайн-ролевой / деловой игры, в создании совместного проекта, в ведении блога на образовательном сайте университета. Обслуживающими средствами перечисленных образовательных технологий могут стать веб-конференция (с использованием, например, скайпа), образовательный сайт университета, платформа Moodle.

Взаимодействие обучающихся с электронными ресурсами может происходить на всех уровнях работы с учебным материалом: при выполнении тренировочных (например, используя технологию лабораторной работы [17, с. 115]) и речевых упражнений, при прослушивании аудиозаписей и поиске информации, при выполнении проектов. Электронные ресурсы, с которыми обучающийся может взаимодействовать, включают в себя широкие банки учебной информации.

Электронные образовательные ресурсы являются важной составляющей образовательной информационной среды, поскольку в рамках дистанционного обучения именно в них концентрируется содержательная компонента учебного процесса. По сравнению с бумажными учебными материалами электронный ресурс позволяет реализовать недоступные традиционным пособиям дидактические схемы и формы представления материала. При этом результат применения электронного учебного ресурса во многом зависит от продуманного совмещения

мультимедийных, навигационных и других средств, предоставляемых информационными технологиями, которые превращают учебный материал в электронном виде в эффективное средство обучения.

Электронные банки информации непременно включают в себя интернет-ресурсы. У студента есть доступ к современным, постоянно обновляющимся, электронным словарям, новостям на изучаемом языке, аудиозаписям и подкастам, а также к фондам известных крупнейших библиотек мира. В образовательном процессе, в котором используются интернет-технологии, особую важность приобретают учебные интернет-ресурсы.

Учебные интернет-ресурсы направлены на обучение студентов работать с ресурсами Интернета и могут служить не только в качестве дополнительного образовательного материала, но и в качестве аналогового или альтернативного [15]. В современной методической литературе рассматриваются пять основных типов учебных интернет-ресурсов: хотлист (hotlist), трэжа хант (treasure hunt), сабджект сэмпла (subject sampler), мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook) и вебквест (webquest). Хотлист и мультимедиа скрэпбук направлены на поиск, отбор и классификацию информации. Трэжа хант, сабджект сэмпл и вебквест содержат элементы проблемного обучения. Все перечисленные учебные интернет-ресурсы могут быть использованы при решении различных учебных задач и становятся особенно актуальными в контексте заочного обучения, поскольку позволяют работать студенту самостоятельно и мотивируют его познавательную деятельность. В Интернете существуют готовые учебные электронные ресурсы по изучаемым темам, наряду с существующей возможностью для преподавателей создавать собственные учебные разработки интернет-ресурсов. Выбранные страницы учебных интернет-ресурсов могут быть опубликованы на сайте университета. В качестве альтернативного варианта, можно сделать рассылку в индивидуальном порядке по электронной почте.

Учебные интернет-материалы позволяют:

- 1) анализировать аутентичные тексты, отражающие разноуровневые элементы лингвокультуры, которые способствуют более прочному усвоению социокультурной информации;
- 2) прослушивать и просматривать аутентичные аудио- и видеоматериалы;
- 3) проводить внеаудиторную проектную деятельность обучающихся.

Все вышеперечисленные средства легко вписываются в контекст заочного обучения, следовательно можно говорить об успешном применении учебных интернет-ресурсов в образовательном процессе на заочном факультете.

Интеграция дистанционного обучения в систему заочного также предоставляет возможность выбора обучающимся индивидуальной образовательной траектории. Это приобретает особую значимость в условиях лично ориентированной парадигмы образования и нацеленности на личное образовательное приращение обучающегося, которое складывается из образовательных продуктов его учебной деятельности. Индивидуальная образовательная траектория понимается как «индивидуальный для каждого ученика путь реализации личностного потенциала в образовании» [19]. Основная концепция заключается в создании обучающимся своих лично значимых продуктов: внутренних (развитие оргдеятельностных, познавательных, творческих и иных способностей) и внешних (написание эссе, выдвижение гипотез, осуществление вебквеста, выполнение проекта и т. п.). Индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в процессе дистанционного обучения можно интерпретировать как процесс и результат продуктивной деятельности, выстраиваемой с помощью дистанционных образовательных технологий и педагогического сопровождения и направленной на развитие у обучающихся компетенций.

Возможность высокоэффективного взаимодействия на трех уровнях, широкий доступ к банкам информации, возможность выбора студентом индивидуальной образовательной траектории положительно влияют на уровень учебной мотивации студента, стимулируя его интерес и эмоции как компоненты учебной мотивации [6]. Использование средств дистанционного обучения также повышают активность студента, например в случае рассмотренной программы JING. В исследованиях психологов также выделяется фактор *новизны материала* как важнейшей предпосылки возникновения интереса к нему. Новизна материала в дистанционном обучении обеспечивается за счет постоянного обновления интернет-ресурсов, которые включают в себя сайты электронных словарей, библиотек, новостных агентств и компаний. Существенным фактором, определяющим формирование интереса к учебе, является *создание проблемной ситуации и стимулирование студентов вести активную поисковую деятельность*. Стимулирование

активной поисковой деятельности в дистанционном обучении может быть реализовано с помощью использования различных типов учебных интернет-ресурсов (hotlist, treasure hunt, subject sampler, multimedia scrapbook, webquest) и широкий доступ к банкам информации.

Таким образом, внедрение ДОТ может способствовать эффективности заочного обучения, поскольку обеспечивает следующее:

- 1) высокоэффективное взаимодействие на трех уровнях: уровне взаимодействия обучающегося и преподавателя, уровне взаимодействия обучающихся между собой, уровне взаимодействия обучающихся с электронными ресурсами;
- 2) адаптивность процесса изучения к содержанию обучения;
- 3) опора на банки учебной информации, включая учебные интернет-ресурсы;
- 4) возможность выбора студентом индивидуальной образовательной траектории;
- 5) повышение уровня мотивации обучающегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобородова С. В.* Управление самостоятельной работой студентов заочной формы обучения в вузе с использованием информационно-коммуникативных технологий : дис. ... канд. пед. наук. – Петрозаводск, 2013. – 169 с.
2. *Бовтенко М. А.* Структура и содержание информационно-коммуникационной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 482 с.
3. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
4. *Гурьева И. И.* Модернизация заочного обучения как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе: на примере университета : дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2007. – 205 с.
5. *Дмитриева Е. И.* Методические основы дистанционного обучения иноязычному чтению на базе компьютерных телекоммуникаций : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 168 с.
6. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – Ростов-н/Д : Феникс+, 1997. – 480 с.
7. *Елашкина Н. В.* Формирование учебной компетенции в условиях дистанционного обучения студентов иноязычному общению: начальный этап языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2006. – 199 с.

8. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
9. *Краева И. А., Фролова Г. М., Голубина К. В., Лаврова О. А.* Современные образовательные технологии в области обучения иностранным языкам и культуре : курс лекций. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 292 с.
10. Материал отдела статистики образования Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hse.ru/data/2012/12/24/1303414403/VO2012-01-stat.pdf>
11. *Мекеко Н. М.* Теория и практика заочного обучения иностранному языку : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 417 с.
12. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В.* Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
13. *Попова Т. П.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов I курса заочного отделения языкового вуза: Английский язык : дис. ... канд. пед. наук. – Н.-Новгород, 1999. – 160 с.
14. *Россица Н. С.* Традиционные и инновационные методы в системе подготовки студентов-заочников : дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 211 с.
15. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // *Язык и культура*. – 2008. – № 2. – С. 100–110.
16. *Трайнев В. А., Трайнев О. В., Демин В. А., Роганов Е. А., Иванов М. Н.* Развитие систем дистанционного обучения в вузах (обобщение опыта и учебные рекомендации). – М. : МГИУ, 2010. – 288 с.
17. *Умнягина К. А.* Обучение иноязычному аудированию с применением дистанционных образовательных технологий // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков на современном этапе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 109–120. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (689). Сер. Педагогические науки).
18. Федеральный закон от 28 февраля 2012 года № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» (Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 10. ст. 1159) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/884>
19. *Хуторской А. В.* Интернет в школе: практикум по дистанционному обучению. – М. : ИОСО РАО, 2000. – 304 с.

УДК 378.81

Т. П. Юдина

доц. каф. лексикологии и стилистики французского языка ФФЯ МГЛУ
e-mail: iuotatiana@mail.ru

ОБ УРОВНЕВОМ ПОСТРОЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена вопросам языковой подготовки в сфере профессионально ориентированной коммуникации. Автор подходит к проблеме с позиций уровневого описания содержания программ и учебников с учетом целей и задач обучения, а также специфики сфер профессиональной подготовки и профессиональной деятельности обучающихся, отмечая, что профессиональная ориентированность может появляться уже на ранних этапах обучения.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная коммуникация; уровневый подход; цели; задачи; специфика условий обучения; профессиональная ориентированность обучения на начальном этапе.

Yudina T. P.

Associate Professor, Lexicology and Stylistics of the French
Language Department, Faculty of the French Language, MSLU
e-mail: iuotatiana@mail.ru

DEVISING LEVEL-GRADED FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM FOR TEACHING COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL DOMAIN

This article deals with language education for the professional communication domain. The author discusses this issue from the point of view of proficiency level description in curriculum design, defining aims and objectives, as well as specific features of professional training and professional communication, giving special attention to initial levels.

Key words: professionally oriented communication; level description approach; aims; objectives; specific features of educational context; professionally oriented initial training.

Вопросам, связанным с обучением профессионально ориентированной коммуникации, в последнее время уделяется значительное внимание в отечественной и зарубежной лингводидактике и методике. Аспекты данной проблемы многообразны и могут рассматриваться с многих позиций. Отечественные исследователи уделяют основное внимание исследованию особенностей профессиональной

и институциональной коммуникации на иностранных языках и обучению ей взрослых (вуз). Среди зарубежных исследований есть как работы той же направленности, так и разработки, посвященные изучению особенностей коммуникации в различных профессиональных и предметных сферах, а также речевой составляющей обучения различных возрастных групп, так называемым неязыковым дисциплинам на родном языке на различных этапах обучения [17; 22; 23]. Вопросам обучения коммуникации в «нелингвистических» предметных и профессиональных сферах посвящен ряд проектов Совета Европы. Исследования касаются коммуникации на родном языке при изучении и преподавании предметных областей с целью дальнейшего успешного осуществления профессиональной деятельности, обучению элементам предметного знания на иностранном языке детей и подростков на различных ступенях школьного обучения, формированию иноязычной профессионально ориентированной дискурсивной компетенции студентов нелингвистов, обучению иноязычной коммуникации в профессиональной среде, иноязычному институциональному дискурсу и др. В подходах к рассмотрению и решению проблемы учитываются характеристики самих обучающихся, цели, которые должны быть достигнуты в результате обучения, задачи, которые следует решить для достижения поставленных целей, ограничения, накладываемые условиями осуществления учебного процесса и др.

Подходы к обучению языку профессионального общения менялись сообразно изменяющейся реальности и потребностям использования иностранных языков в профессиональной деятельности, связанного со сменой условий и форм общения, а также с общими принципами лингводидактики. В соответствии с изменениями целей, задач, подходов и методов возникали новые термины, в которых высвечивались те или иные аспекты обучения коммуникации, связанной с актуальной или предстоящей профессиональной деятельностью. В лингводидактической литературе встречаются такие понятия, как «язык профессионального общения», «язык профессии», «профессионально ориентированная коммуникация», «профессиональное общение», «институциональный дискурс» и др. Рассматривая историю развития проблемы с учетом целей обучения, возрастных и профессиональных особенностей обучающихся и подходов к обучению французские авторы, в частности, Катрин Каррас и др. [18] отмечают, что начиная с 1960-х гг.,

во французской лингводидактике использовались такие термины, как «язык специальности», «научно-технический язык», «функциональный язык», «инструментальный язык», «функциональное обучение языку».

В настоящее время, например, во французской традиции принято три основных термина: «французский для специфических (особых) целей» («le français sur objectifs spécifiques»), «французский специальности» («le français de spécialité»), «профессиональный французский / язык профессий» («le français professionnel / langue des métiers»). Термин «французский для специфических (особых) целей» («le français sur objectifs spécifiques», le FOS), синтезирующий различные виды коммуникации, связанной с профессиональной деятельностью, используется наиболее часто.

Основной целью обучения иноязычной коммуникации на современном этапе является формирование вторичной языковой личности [13], которое основано на концепции языковой личности Ю. Н. Караулова [6]. Рассматривая языковую личность, Ю. Н. Караулов выделяет три уровня: нулевой, или семантический, т. е. структурно-языковой, отражающий степень владения быденным языком; первый, или лингвокогнитивный, который предполагает отражение в описании языковой модели мира личности; второй, более высокий по отношению к лингвокогнитивному, уровень анализа языковой личности, который включает, в частности, выявление и характеристику мотивов и целей, управляющих ее текстопроизводством [6].

Возникают вопросы:

- Каким образом способность к профессионально ориентированному общению вписывается в данную концепцию?
- Каким образом получение профессионального образования и дальнейшая профессиональная деятельность изменяют личность человека и в том числе его языковую личность?
- Каким образом формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции влияет на вторичную языковую личность обучающегося?

Другой ряд вопросов:

- Каковы должны быть компоненты содержания обучения профессионально ориентированной коммуникации нелингвистов?
- Какие компетенции формируются и какова их специфика для конкретных профессиональных сфер?

В связи с разнообразием целей, подходов и условий обучения возникает вопрос о различии в вариантах содержания и объема обучения, специфике формируемых компетенций и последовательности обучения. Соответственно, при составлении программ, построении курсов, создании учебников и пособий, а также выработке критериев оценки полученных результатов необходимо поставить вопрос об **урвневой** организации процесса обучения. Этот вопрос важен также в связи с вопросами преемственности, которые стали особенно актуальны после перехода высшего образования на трехуровневую систему: бакалавриат – магистратура – докторантура, в которой используется кредитная модульная система организации учебного процесса, а также в связи с вопросами непрерывного образования за пределами школьно-вузовского обучения.

Поскольку термин «уровень» используется в разноязычных лингводидактических исследованиях, мы рассмотрели значения этого слова, приводимые в словарях трех языков: русского, французского и английского. Именно на этих языках опубликовано наибольшее число работ по данной проблеме.

На основании толкований, приведенных в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [10], в «Большом Российском энциклопедическом словаре» [3], в «Словаре современного русского литературного языка» [11], «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой [2], в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина [1], можно сделать вывод, что приведенные определения слова *уровень* в русском языке содержат идею горизонтальности, иерархии, поэтапной прогрессии и структуры.

Во французском толковом словаре «Le Petit Robert» [20] значения слова *уровень* организуются вокруг понятий горизонтальности, вертикальности, иерархии, сопоставления. При этом каждый уровень может иметь собственное наполнение. Понятие же «уровня языка» как регистра в корне отличается от того, что дается в словарях русского языка [3; 10; 11]. Значение слова *уровня* как компонента некоторой структуры отсутствует.

В соответствии со словарем английского языка «MacMillan» [21] английское слово *level* содержит прежде всего идею иерархии / высоты и до некоторой степени идею многокомпонентной структуры.

Таким образом, во всех трех языках значения слова *уровень* (*niveau, level*):

- а) содержат идею некоего плоскостного «среза», материального или абстрактного, который может служить для отсчета и для сравнения с другими «срезами» состояния;
- в) в понятии «уровень» содержится идея наполненности каждого из «срезов» неким содержанием;
- с) «уровни» («срезы») могут быть организованы в иерархическую структуру и содержать идею сравнения, например, высшего с низшим.

В результате, уровневый подход к любому явлению предполагает многомерное его рассмотрение и наличие в рассматриваемом объекте многокомпонентной, определенным образом организованной структуры. Однако при использовании иноязычных источников следует все же иметь ввиду некоторые различия в семантике слов *уровень, niveau, level* и др.

Понятием «уровень» пользуются отечественные и зарубежные исследователи, выстраивающие в своих работах системы, которым свойственна сложная внутренняя структура, характеризующаяся иерархией и взаимосвязью элементов. В качестве примера можно привести работу А. А. Леонтьева «Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания» [8], где автор анализирует уровневые модели порождения речи Н. Хомского – Дж. Миллера и других исследователей, модель деятельности Н. А. Бернштейна, а также выстраивает собственную модель порождения речевого высказывания [8]. Мы понимаем термин «уровень» в том же значении, в котором его использовал А. А. Леонтьев [8].

Идеи уровневого подхода в том или ином виде лежат в основе построения любых программ и учебников, однако принципы организации учебного материала и порядка его освоения, а также основания для определения содержания уровней и организации их в некоторую систему и структуру могут опираться на разные основания и приводить к созданию разных моделей построения учебного процесса и организации учебного материала.

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком», в части, посвященной принципам описания уровней, говорится о многомерности этого описания, о горизонтальном и вертикальном

измерениях, о дополнительном измерении, касающемся «сфер общения» [9]. В указанном труде описаны критерии, которые были использованы для отбора дескрипторов уровней владения языком в целях создания уровневой таблицы «Компетенций». В нем, в частности, говорится, что «...дескрипторы должны соответствовать определенному контексту, т. е. они должны соотноситься с целевыми и содержательными аспектами преподавания и изучения языка в конкретных условиях» [9, с. 19]. Данное положение реализовано, например в спецификациях, содержащих описание отдельных уровней для конкретных языков, например, в описании уровней А1–С2 для изучающих французский язык, выполненного Альянс Франсез – организацией занимающейся по всему миру преподаванием французского языка как иностранного и сертификацией [15]. Те же подходы лежат в основе спецификаций уровней, разработанных Международным центром педагогических исследований (г. Севр, Франция), который отвечает за проведение экзаменов на знание французского языка DELF-DALF. Описание уровня В2 было выполнено группой авторов под эгидой Департамента языковой политики Совета Европы [16]. Дескрипторы уровней содержатся и в российской версии Европейского языкового портфеля для филологов, созданной в МГЛУ [4]. Во всех случаях среди дескрипторов можно найти те, которые относятся к использованию языков в профессиональной деятельности.

Вопросам определения и описания структуры профессионально ориентированной коммуникативной компетенции посвящены разработки ряда отечественных исследований¹. Сложностям структурирования и описания содержания и процесса обучения и оценки посвящена работа авторского коллектива под руководством М. Флеминга [19]. Авторы предупреждают, например, об опасности чрезмерно подробно, конкретного и механистичного подхода к описанию формируемых компетенций, выступая за интегративное описание компетенций в различных видах речевой деятельности. Здесь же отмечается возможность неполного совпадения описания, данного в дескрипторах, и конкретных целей обучения, которые зависят от конкретной ситуации.

В то же время, в настоящий момент не существует более или менее детального теоретического обоснования уровневых описаний профессионально ориентированной коммуникативной компетенции

¹ См., например: [5; 7; 14].

для конкретных областей профессиональной деятельности, которые могли бы послужить основой для создания программ и написания соответствующих языковых учебников и учебных пособий.

Особенностью подхода к профессиональной коммуникативной компетенции, который нашел свое отражение в «Европейских компетенциях» является то, что его относят к двум высшим уровням – уровням свободного владения, т. е. уровню профессионального владения (C1), и уровню владения языком в совершенстве (C2). При этом возникает вопрос о том, каким образом формируется основа того качества профессионально ориентированной коммуникации, которое представлено дескрипторами двух высших уровней? Из каких элементов должно складываться содержание профессионально ориентированного языкового обучения, как оно должно быть организовано, чтобы привести к искомой способности контактировать с иноязычной профессиональной средой или же существовать, функционировать и развиваться в ней, успешно осуществляя профессиональную деятельность? Можно ли говорить о профессиональной направленности и наполненности на более низких уровнях обучения и владения языком? Видимо, для этого есть основания, поскольку уже на уровнях A1 и A2 лексика для описания окружающих предметов или этикетные речевые формулы общения могут быть обусловлены профессиональным контекстом, не говоря уже о коммуникативных умениях и языковых, прежде всего лексических, знаниях, отнесенных к уровням B1 и B2, тем более что некоторые умения в устной и письменной речи на уровнях C1 и C2 характеризуются лишь бóльшей степенью совершенства по сравнению с предыдущими уровнями [9].

В последние годы ведется поиск подходов к описанию языка не только как предмета изучения, но и как средства, через которое изучаются другие, неязыковые дисциплины, основы которых осваиваются, начиная с младшей школы [22; 23]. Обучение предметному знанию на родном и неродном или иностранном языках через формирование необходимых языковых и коммуникативных компетенций закладывает по сути основы профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, дальнейшее развитие которой будет зависеть от выбранного направления и уровня профессионального обучения. Результаты же исследований, дающих представление, в частности, о речевых действиях, дискурсивных жанрах, типах текстов и т. п.,

характерных для отдельных направлений знания и сфер профессионального общения, дают ценный материал, который может и должен быть использован при описании конкретных видов иноязычной профессионально ориентированной коммуникации на ступенях обучения, предшествующих уровням С1 и С2. Это может относиться, например, к ситуации, когда студент или взрослый профессионал начинают осваивать с «нулевого» уровня иностранный язык, который необходим для профессиональной деятельности.

Особенности обучающихся (возраст, уровень, качество и характер предшествующего образования), специфика профессиональной направленности, условия осуществления учебного процесса (продолжительность, материальная обеспеченность, доступ к аутентичным источникам, степень приобщенности к иноязычной профессиональной среде и др.), его цели обуславливают специфический характер формируемых компетенций иноязычной коммуникации. По сути дела, в процессе формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции (ПОКК) решаются несколько основных задач: обучение иноязычному общению в определенной среде, обогащение профессиональной компетенции и развитие общих компетенций обучающегося, в том числе и когнитивной компетенции. В связи с этим во всех работах, посвященных формированию ПОКК, отмечается множественность формируемых компетенций и их комплексное взаимодействие.

В главе 5 «Общеввропейских компетенций» приводится подробное описание системы компетенций, включающих знания, умения и навыки, которыми должен овладеть обучающийся [9]. Исследователи, ориентированные на коммуникацию в профессиональной сфере, уточняют и дополняют этот перечень. В частности, О. В. Куликова, выделяет профессионально релевантные компетенции, необходимые для того, чтобы избежать коммуникативного провала при взаимодействии. К этой категории автор относит профессиональную компетенцию, касающуюся способности достигать конкретных целей в профессиональной деятельности; способность осуществлять общение в сфере профессиональной деятельности на изучаемом иностранном языке; коммуникативную компетенцию; когнитивную компетенцию; прагматическую компетенцию, включающую в себя аргументативную и риторическую; способность использовать иностранный язык

для работы с профессионально значимой информацией; межкультурную компетенцию [7]. К. М. Ирисханова говорит о межкультурной коммуникативной компетенции, делая акцент на ее отличии и от межкультурной, и от коммуникативной компетенций [5]. И. А. Смольяникова в своей диссертации подробно рассматривает конструктивную компетенцию [12]. Концептуальная и дискурсивная компетенции отмечаются Г. Вольмером как необходимые для осуществления профессиональной деятельности с использованием вербальных средств общения.

При рассмотрении подходов к обучению возникает также вопрос о неизбежности его билингвального характера и связанных с этим особенностей, которые могут проявляться в различиях трактовки используемых понятий, различиях в подходе к самой профессиональной деятельности и обучении ей на родном и изучаемых иностранных языках. Подобные особенности могут отражаться, например, в интерпретации аутентичных материалов, используемых в процессе обучения и требованиях, которые предъявляются к процессу и результатам профессиональной деятельности, осуществляемой на иностранном языке, с его использованием и / или в процессе сотрудничества с иностранными коллегами, разнице в национальных стандартах, описывающих конкретную профессиональную деятельность и ее продукты. Учет различий в традициях и подходах к осуществлению профессиональной деятельности, которые находят свое отражение в ее речевом оформлении и сопровождении необходим и при осуществлении адекватной медиации, которая, как правило, является неотъемлемой частью деятельности профессионала, использующего иностранный язык в своей работе.

Таким образом, становится очевидным, что создание оптимальных уровневых программ, учебников и учебных пособий для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции представляет собой многомерную задачу, в ходе решения которой должны быть учтены и скоординированы многие факторы и условия, связанные как с обучением иноязычной коммуникации, так и с особенностями конкретной профессиональной деятельности с учетом специфики ее осуществления в иноязычной среде или при контактах с ней. Уровневое описание содержания обучения является многомерным, но должно при этом быть достаточно гибким

и не приводить к механическому дроблению на компоненты с жестким и чрезмерно конкретным содержанием. Кроме того, представляется обоснованным, что формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, характеристики которой сформулированы и зафиксированы на высших уровнях «Общеввропейских компетенций владения языком» [9] может и должно постепенно осуществляться, начиная с самых нижних уровней обучения. Этот подход можно отнести и к другим компетенциям, которые формируются у обучающихся в процессе освоения профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, которая является одним из факторов, формирующих вторичную языковую личность обучающегося.

Принцип профессиональной ориентированности и постепенного формирования профессионально релевантных компетенций, начиная с самых ранних этапов обучения французскому языку, был положен в основу программы курса «Профессионально ориентированная коммуникативная компетенция» и соответствующего пособия по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» профиля «Аналитик информационных ресурсов» на факультете французского языка МГЛУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. – 5-е изд. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 576 с.
3. Большой российский энциклопедический словарь. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 1888 с.
4. Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков). – М. : МГЛУ, 2005. – 76 с.
5. *Ирисханова К. М.* Межкультурная коммуникативная компетенция и учебно-методический комплекс для вузов неязыковых специальностей // Учебно-методический комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах: теория и практика разработки. – М. : Рема, 2007. – С. 22–32. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 538. Сер. Лингводидактика).
6. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – 6-е изд. – М. : ЛКИ, 2007. – 264 с.

7. Куликова О. В. Формирование уровней С1 и С2. Компетентностный подход (особенности современного профессионального дискурса и обучение профессиональной коммуникации в сфере экономики и бизнеса) // Разработка критериев оценки профессиональной компетенции: современные подходы : тезисы докладов Междунар. науч.-практ. семинара. 13–14 ноября 2012 г. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С. 30–37.
8. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – 2-е изд., стереотип. – М. : Едиториал УРСС. – 2003. – 312 с.
9. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. Страсбург. – М. : МГЛУ, 2005. – 248 с.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «А ТЕМП», 2009. – 640 с.
11. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / Академия наук СССР. Институт русского языка. – М.–Л. : Наука, 1950–1965. – Т. 16. – 1610 с.
12. Смольяникова И. А. Формирование иноязычной компетенции в социокультурном пространстве диалога (на основе использования информационных и коммуникационных технологий) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 227 с.
13. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Подготовка переводчиков. – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.
14. Яроцкая Л. В. К проблеме контроля профессионально значимых умений межкультурного общения // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. – М. : Рема, 2009. – С. 75–84. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 564. Сер. Педагогические науки).
15. Alliance française. Référentiel pour le Cadre européen commun – A1-A2-B1-B2-C1-C2. – P. : Clé International, 2008. – 160 p.
16. Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R. Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant). Division des politiques linguistiques. – Strasbourg : Didier, 2004. – 288 p.
17. Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H. et Vollmer H. J. Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums. Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation et des langues, DGIV. Conseil de l'Europe. – Strasbourg, 2010. – URL : www.coe.int/lang/fr
18. Carras C., Tolas J., Kohler P., Szilagyi E. Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue. – P. : Clé International, 2007. – 208 p.

19. L'usage des descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation / Texte produit par M. Fleming ; Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. – URL : www.coe.int/lang/fr
20. Le Petit Robert de la langue française. – Nouvelle édition. – PC MAC, 2008. – 1020 p.
21. MacMillan English Dictionary for advanced learners. – Second edition. – MacMillan, 2007. – 1692 p.
22. *Vollmer H. J.* Langue des autres disciplines / Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. – 2009. – URL : www.coe.int/lang/fr
23. *Vollmer H. J.* Langues d'enseignement des disciplines scolaires. Etude préliminaire. Langues de scolarisation / Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. – 2006. – URL : www.coe.int/lang/fr

Сетевое электронное научное издание

Вестник МГЛУ. Выпуск 4 (715)
ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор *Н. Г. Павлова*
Компьютерная верстка *Ю. Л. Герасимовой*
Дизайн обложки *А. Г. Проскуракова*

ФГБОУ ВПО МГЛУ

Подписано в печать 28.04.2015 г.
Объем 8,1 п. л. Формат 60x90/16
Заказ № 1267

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

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