

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПОВОЛЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ – НОВОМУ ПОКОЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛОВ

Материалы I Открытого Всероссийского форума
преподавателей иностранных языков

Йошкар-Ола
ПГТУ
2019

УДК 81:378.1(075.8)

ББК 81.2:74.48я7

И 68

Редакционная коллегия:

Егошина Е. М., канд. пед. наук, доцент Поволжского государственного технологического университета;

Филипчук О. В., канд. пед. наук, доцент ПГТУ;

Фирсова С. П., канд. пед. наук, доцент ПГТУ;

Щеглова Н. Н., канд. пед. наук, доцент ПГТУ;

Пивень И. В., канд. филол. наук, доцент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова;

Веселовская Т. С., канд. филол. наук, и.о. зав. проектной научно-исследовательской лабораторией инновационных средств обучения русскому языку Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина

Иностранные языки – новому поколению профессионалов: материалы I Открытого Всероссийского форума преподавателей иностранных языков. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2019. – 320 с.
ISBN 978-5-8158-2110-1

В сборник включены материалы докладов, представленных на I Открытом Всероссийском форуме преподавателей иностранных языков «Иностранные языки – новому поколению профессионалов». Рассмотрены современные подходы, методология и методика традиционных и инновационных форм обучения иностранным языкам, предметно-языковое интегрированное обучение в поликультурной среде; дан анализ современных информационных технологий обучения в образовательном пространстве.

Для научных работников, преподавателей высших и средних учебных заведений, аспирантов, магистрантов и специалистов в области лингвистики и межкультурной коммуникации.

УДК 81:378.1(075.8)

ББК 81.2:74.48я7

ISBN 978-5-8158-2110-1

© Поволжский государственный
технологический университет, 2019

ВВЕДЕНИЕ

Изучение иностранных языков играет особую роль в формировании, развитии и эффективной самореализации поликультурной личности в глобализованном мире, в том числе посредством повышения ее конкурентоспособности на региональном, национальном и международном рынках труда. Растущая значимость владения иностранными языками актуализирует проблему качества преподавания их в отечественной школе.

Сегодня российские теоретики и практики лингводидактики ведут активный поиск, отбор и апробацию наиболее эффективных методов, приемов, технологий обучения иностранным языкам с учетом как зарубежного опыта, так и тенденций, специфики и задач национального, регионального и институционального уровней. Особую значимость приобретает создание диалоговых платформ, позволяющих школьным и вузовским преподавателям иностранных языков, студентам лингвистических вузов и факультетов, исследователям и администраторам обмениваться опытом, идеями и совместно находить способы решения лингводидактических трудностей.

Одной из таких платформ явился I Открытый Всероссийский форум преподавателей иностранных языков, организованный 20-21 июня 2019 года кафедрой иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета (г. Йошкар-Ола). Форум проводился как логическое и творческое продолжение Поволжских форумов преподавателей иностранных языков 2016 и 2018 гг. География научного мероприятия широка: Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Йошкар-Ола, Казань, Ижевск, Якутск и др.

Целью форума явилось обобщение инновационного опыта в области мультилингвального образования и поликультурного воспитания в российском и международном образовательном пространстве.

В сборнике, предлагаемом вниманию читателей, отражены результаты форума. Опубликованные здесь материалы предлагают тео-

ретическое обобщение и практические решения в области инновационных технологий мультилингвального образования, стратегий межкультурной коммуникации, улучшения условий для академической мобильности учащейся молодежи, повышения конкурентоспособности выпускников, роста профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции преподавателей иностранных языков.

Освещенные в данном сборнике результаты I Открытого Всероссийского форума преподавателей иностранных языков могут представлять значительный интерес для преподавателей вузов, специалистов в области лингвистики и межкультурной коммуникации, а также всех, интересующихся проблемами лингвистического образования и лингводидактики.

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

УДК 364-787.24

Алипичев Алексей Юрьевич

Российский государственный аграрный университет – Московская
сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева, Москва
al_new2003@mail.ru

Методическое обеспечение развития кросскультурной компетентности магистрантов средствами дисциплины «Иностранный язык»

В статье исследуется значение социокультурного компонента содержания в преподавании иностранных языков и предлагается подход к рассмотрению проблемы формирования кросскультурной компетентности магистрантов вузов в свете положений современной профессиональной лингводидактики и теории компетентностного потенциала дисциплин. Автор предлагает примерное содержание социокультурного компонента дисциплины «Иностранный язык», преподаваемой в магистратуре неязыкового вуза. Работа может быть полезна руководителям программ магистратуры и разработчикам курсов иностранного языка, методологам образования, а также преподавателям неязыковых вузов.

Ключевые слова: компетентностный потенциал, кросскультурная компетентность, магистратура, иностранный язык в неязыковом вузе, коммуникативная технология, социокультурная подготовка.

Содержание иноязычной подготовки в вузе и технологии его реализации на сегодняшнем этапе обусловлены объективной необходимостью установления и поддержания диалога культур, а также последовательной гармонизацией национальных и международных образовательных стандартов. Формирование определенного уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности позволяет специалисту участвовать в международных программах профессиональной и академической мобильности, демонстрируя конкурентоспособность на международном рынке труда.

Чтобы стать хорошими профессионалами, выпускники вузов должны быть в курсе научных разработок в сфере своей деятельности и уметь использовать их на практике. Этого трудно достичь без знания иностранных языков, особенно английского как языка международного общения.

Таким образом, преподаватели иностранных языков сталкиваются с проблемой более эффективного обучения студентов, не имеющих хорошей лингвистической базы, чтобы они могли стать полноправными участниками не просто межкультурной (предполагающей взаимодействие), но кросскультурной коммуникации, особенность которой заключается во взаимопроникновении и взаимовлиянии культур и ментальных установок участников этого процесса. В связи с этим в образовании требуется пересмотр соответствующих аспектов содержания и технологии иноязычной подготовки с учетом парадигмы компетентностного подхода, внедрения новых дидактических технологий, а также результатов последних исследований в этой области.

В настоящее время основной целью обучения иностранным языкам во всем мире является развитие коммуникативной компетенции. В соответствии с Общеευропейскими рекомендациями в области языкового образования (2003 г.) коммуникативная компетентность обучающихся должна включать три компонента:

а) языковую компетентность (т.е. фонетические, лексические, грамматические и орфографические знания и соответствующие умения);

б) речевую компетентность (то есть рецептивные и продуктивные умения говорить, читать, понимать на слух и писать);

в) социокультурную (кросскультурную) компетентность (то есть способность взаимодействовать с представителями других культур) [9].

Сочетание этих трех компонентов позволяет решить проблемы общения и достичь взаимопонимания в различных сферах деятельности.

Среди преподавателей иностранного языка наблюдается практически полное единство во взглядах по поводу того, как развивать первые два компонента коммуникативной компетентности. Существует огромное количество учебников, основанных на общепризнанных современных принципах обучения языкам, которые более или менее успешно справляются с этой задачей [4]. Но вопрос о том, что следует

считать социокультурной или кросскультурной компетентностью и что должен включать этот компонент, остается открытым и все еще широко обсуждается.

Целью данной статьи является определение способов интеграции социокультурного компонента подготовки в программу обучения иностранному языку, соответственно *задачи* включают в себя:

- определение места социокультурного компонента в формировании кросскультурной компетентности;
- обоснование перечня культурных компонентов курса иностранного языка для магистрантов;
- обоснование идеи «социокультурной реструктуризации» иноязычной подготовки.

В современных условиях квалифицированные специалисты, как правило, ведут очень мобильный образ жизни, часто выезжая за границу и работая длительное время в других странах. Это новая категория людей, так называемых «граждан мира». Таким профессионалом можно стать, владея иностранным языком в самом широком культурном контексте.

В общественных дебатах и научных дискуссиях о формах реализации международной академической мобильности межкультурные различия занимают центральное место. В целом внимание сосредоточено на поиске путей преодоления препятствий, мешающих аккультурации как процессу взаимного влияния культур, особенно восприятия культуры других людей.

Шуменко (2009) указывает на четыре основные формы аккультурации:

1) ассимиляция как форма аккультурации, когда представители одной этнической группы полностью теряют свою первоначальную культуру и изучают культуру другой этнической группы, с которой они непосредственно контактируют;

2) отделение как отрицание другой культуры отдельным лицом или социальной группой;

3) маргинализация, которая подразумевает, с одной стороны, потерю идентичности с собственной культурой, а с другой – отсутствие идентификации с культурой большинства;

4) интеграция как идентификация как со старой, так и с новой культурой. Интеграция часто считается наиболее желательным результатом аккультурации и, следовательно, адаптации [14].

В широком смысле культурная адаптация понимается как процесс «погружения» индивида в новую культуру, постепенного усвоения ее норм, ценностей, моделей поведения. Аккультурация и адаптация часто начинаются с изучения иностранного языка, чаще всего английского, который стал почти универсальным языком глобализированного мира.

Неэффективным является преподавание иностранных языков через изучение свода правил и отработки их с помощью упражнений и надуманных диалогов. Освоение основной специальности не исключает, но, очевидно, может включать в себя параллельные интересы в гуманитарных науках, которые развивают и обогащают духовный мир ученых и их теоретические исследования. Однако социокультурные аспекты подготовки по-прежнему часто реализуются отдельно и не учитываются при изучении иностранных языков [7, с. 77].

С. Krumsch (2000) считает, что на многих занятиях по ИЯ понятие культуры часто сводится к четырем «F» – еде, ярмаркам, фольклору и статистическим фактам, подчеркивая, что влияние культуры на изучение языка было гораздо шире и намного сложнее [8].

К. Risager (1991) изучал культурные составляющие в учебниках английского языка для студентов из Западной Европы [12]. Как правило, персонажами учебников были молодые туристы среднего класса, посещающие большие города. Они не выражали свои чувства и мысли и никогда не говорили на социальные, моральные или философские темы. В этих учебниках социокультурная информация была слабо выражена, не хватало исторического фона или культурных сопоставлений – культура рассматривалась относительно изолированно. Авторы избегали упоминания своих собственных точек зрения и не предлагали студентам критически проанализировать предмет.

Таким образом, зависимость успешности кросскультурной коммуникации от социокультурных факторов обуславливает необходимость разработки особого дидактического компонента – социокультурного – в профессионально ориентированной иноязычной подготовке [10].

Одной из основных целей социокультурной иноязычной подготовки является формирование кросскультурной профессионально-коммуникативной компетентности. Владение данной компетентностью сегодня признается фактором удовлетворения социокультурных и профессиональных потребностей практикующих специалистов за счет расширения профессиональных знаний и формирования связанных умений, позволяющим социально адаптироваться в дальнейшем [2, с. 40].

Большинство существующих учебников английского языка, содержащих социокультурный компонент, можно разделить на три категории. Первая категория включает в себя книги, которые отражают родную культуру учащихся (исходную культуру). Вторая категория фокусируется на культуре страны (стран), язык которой изучается (целевая культура). Третья категория представлена учебниками, которые включают культуру англоязычных стран и стран, где английский не является родным языком (международная целевая культура).

Тем не менее, до сих пор остается открытым вопрос о том, что такое изучение социокультурных феноменов, как оно могло бы и должно наиболее эффективно происходить на занятиях и как должны интегрироваться предметное содержание и методика обучения при формировании знаний в рамках соответствующей среды обучения [7, с. 76].

В частности, возникает вопрос: какую культуру предполагается изучать – британскую, американскую, европейскую или какую-нибудь нейтральную – международную?

Как отмечает Tuna & Razi [13, с. 42], ранее целевая культура была необходима для изучения иностранного языка. В этом отношении ожидается, что изучающие английский язык будут знакомиться с британской или американской культурой. Однако в соответствии с новыми методологическими тенденциями развитие межкультурной коммуникативной компетенции требует знакомства с культурами различных стран. Современные молодые успешные восточноевропейские профессионалы далеко не всегда могут посетить Великобританию, США, Канаду или Австралию из-за сложного визового режима, удаленного местоположения и высоких цен. Гораздо более вероятно,

что их первым зарубежным пунктом назначения будут Испания, Италия, Египет, Турция, Греция или другие неанглоязычные страны, где им придется использовать английский в качестве основного средства общения. На наш взгляд, недостаточно обучать студентов только целевым культурам. Реальность такова, что специалист из любой не англоговорящей страны, являющейся лидером в области автомобилестроения, предпочитает говорить по-английски с немецкими, шведскими или французскими партнерами, представляющими страны, в которых эта отрасль является высокоразвитой.

Основной причиной изучения международной культуры является тот факт, что именно английский в основном используется в ситуациях общения собеседниками, для которых он не является родным языком. Например, российские педагоги могут преподавать английский язык в Китае китайским специалистам, которые работают на заводе вместе с итальянскими или немецкими инженерами. При этом все общаются с помощью английского языка.

По оценкам ООН за последние годы производительность рабочих групп, состоящих из представителей разных культур, ниже, чем у рабочих групп, состоящих из представителей одной национальности. Одна из причин этого явления заключается в том, что барьеры, мешающие кросскультурной коммуникации, возникают в результате открытого пренебрежения культурными ценностями друг друга [5]. Решить эти проблемы возможно только посредством социокультурной подготовки, задача которой состоит в том, чтобы сформировать у обучающихся понимание сходства и различий между представителями разных групп и выработать умение позитивно взаимодействовать с представителями других культур.

Межкультурная компетенция определяется Bennett & Bennett [6, с. 149] как «способность эффективно общаться в межкультурных ситуациях и уметь правильно соотносить различные культурные контексты». Именно международной культуре, т.е. кросскультурному взаимодействию следует обучать студентов неязыковых университетов. Таким образом, изучение иностранного языка может быть мощным практическим инструментом как аккультурации, так и кросскультурной коммуникации.

Однако культура как очень сложное и многостороннее явление вряд ли может быть усвоена студентами в полной мере, поэтому необходим тщательный отбор элементов, которые могли бы представлять этот феномен как можно более адекватно.

Первоочередной задачей является разработка, теоретическое обоснование и экспериментальное исследование подходов к выбору элементов социокультурного компонента иноязычной подготовки. Так, разнообразие культурных компонентов, предложенных S. Razi (2012), включает: интеллектуальные ценности (мысли, привычки, убеждения, ценности, этикет, этика и моральные воззрения); образ жизни (уникальные танцы, украшения, хобби, умения, привычки в одежде, еде и играх); поведение (невербальные и вербальные модели поведения, средства общения и реакции на конкретные ситуации); средства массовой информации; художественные ценности (музыка, кино, искусство и литература); семья (семейная жизнь, табу, отношения и повседневная жизнь); вторичные ценности (государственные праздники, погода, правила дорожного движения и путешествия, история, география и философия); формальные ценности (правовая система, политика и экономика) [11].

Однако применительно к подготовке магистрантов неязыкового вуза следует учитывать ряд других специфических факторов, в частности профессиональные интересы студентов и профиль их будущей профессиональной деятельности, а также специфику средств мотивации к учебной и профессиональной деятельности. Несомненно, для эффективного осуществления своих профессиональных функций, будущие специалисты уже в процессе обучения в вузе должны получить такую подготовку, структура, содержание и технология которой изоморфны видам предстоящей профессиональной деятельности. Магистранты должны получать достаточно адекватное представление о структуре и специфике своей профессиональной деятельности и демонстрировать осознанный интерес к ней, равно как и высокий уровень развития профессионального мышления [1].

Но только ли профессионально ориентированный иностранный язык с набором социокультурных элементов должен составлять со-

держание иноязычной подготовки? Опыт показывает, что иностранный язык является наиболее востребованным для обучающихся и выпускников именно в контексте международной профессиональной и академической мобильности. На наш взгляд, подготовка к участию в программах академической мобильности предполагает развитие интегративного компонента – компетентности в области академической мобильности, который включает в себя следующие компоненты:

- академическую компетентность (информационно-аналитические умения в области работы с информацией);

- стратегическую компетентность (разработка алгоритмов решения типовых и проблемных задач);

- кросскультурную компетентность (умения в области кросскультурного взаимодействия, формирование человека, способного к эффективному общению в многонациональной и поликультурной среде, обладающего чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с разными людьми).

Е. А. Нечаева утверждает, что «главной целью мультикультурного воспитания и образования в России является формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего обостренным чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [3].

На наш взгляд, ведущей технологией обучения (равно как и формирования кросскультурной компетентности) является коммуникативная технология, при которой языковой материал рассматривается как средство реализации межличностного общения. Одно из основных формируемых умений – умение продуцировать и воспринимать устные и письменные иноязычные тексты в контексте определенных сфер и ситуаций межкультурного общения. Практическая реализация коммуникативного подхода предполагает относительно свободное оперирование специально отобранными языковыми средствами для осуществления общения в соответствии с конкретными речевыми ситуациями в заданных типичных сферах; адекватное понимание устной и письменной речи, воспроизведение ее содержания, а также создание собственных высказываний при осуществлении различных коммуникативных функций.

Дисциплина «Иностранный язык» применительно к подготовке магистрантов должна быть направлена на совершенствование владения иностранным языком для научной работы и практической деятельности с использованием иностранного языка в следующих сферах и ситуациях профессионального и повседневного общения:

- осуществление научной работы с поиском информации в иноязычных источниках;

- деловые и научные поездки за рубеж, проезд, проживание, работа и досуг;

- выступление на научных конференциях, круглых столах и симпозиумах, установление профессиональных и научных контактов с зарубежными коллегами.

Основные задачи дисциплины «Иностранный язык» для магистрантов включают в себя:

- поддержание и совершенствование ранее приобретенных навыков и умений иноязычного общения для использования их в профессиональной и научной сферах;

- развитие умений и навыков научного и профессионального иноязычного общения во всех видах речевой деятельности (в частности, освоение методик различных видов чтения);

- анализ содержательных фреймов (сценариев) в контексте сфер и ситуаций профессионально-повседневного общения, с использованием различных коммуникативных функций – изучение форм профессиональных и научных контактов, этики делового общения;

- формирование профессионально ориентированной переводческой компетенции в области перевода в устной и письменной форме в соответствии с нормами родного языка;

- расширение словарного запаса, необходимого для осуществления профессиональной и научной деятельности; анализ специальной лексики и речевых клише в контексте сфер и ситуаций профессионального общения; систематизация терминологического минимума;

- реализация приобретенных знаний и умений иноязычного общения в поиске, отборе и обработке материала на иностранном языке для создания «вторичных» текстов – реферата, резюме, аннотации,

научной работы (статьи), а также визуального и устного представления результатов работы с иноязычными ресурсами при решении профессионально-коммуникативных задач [1].

Дисциплина «Иностранный язык» предусматривает использование как традиционных методов, направленных на формирование базовых навыков владения иностранным языком, так и новых образовательных технологий, таких как обучение в сотрудничестве (совместное обсуждение и составление документов), кейс-технологии, проектные технологии.

Важно понять, какие виды учебной деятельности необходимо предусмотреть для каждого учебного модуля. Для этого необходимо составить общий сценарий курса.

Социокультурное содержание курса «Иностранный язык»

Текстово-тематический модуль
<ul style="list-style-type: none">• текстовый материал: <i>«Особенности межкультурной коммуникации в современном мире»</i>; <i>«Культурные стереотипы»</i>, <i>«Статус профессионалов»</i>, <i>«Стратегии обучения»</i>; <i>«Тайм-менеджмент в академической среде»</i>, <i>«Научный и академический этикет»</i> и т.п.• перевод текстового материала, аннотирование и реферирование• лексико-грамматические упражнения и задания на понимание текста• лингвокультурологические компаративные задания (<i>выбор, поиск, трансформация, коррекция, анализ национальных ментальных особенностей</i>)• составление словаря (глоссария), написание эссе по изученным материалам (<i>«Стимулы к личностному развитию у нас и за рубежом»</i>; <i>«Критерии эффективности профессиональной деятельности в разных странах»</i>; <i>«Роль традиционного экзамена в обеспечении качества образования»</i>) и т.п.
<p>- индивидуальное блиц-интервью: <i>«Мотивация обучения в магистратуре / получения образовательного гранта для обучения за рубежом / устройства на стажировку в международную компанию»</i> <i>«Согласование условий участия в международной конференции с оргкомитетом»</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>«Обсуждение структуры научной статьи, выбор методов исследования»</i>

<p>- работа с аудиотекстом («<i>Подача заявки на образовательный грант</i>», «<i>Правила обучения в европейских университетах</i>», «<i>Академический этикет и проблемы плагиата</i>» и т.п.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • восстановление пропущенных слов и завершение предложений по смыслу • расстановка предложений в логической последовательности • подготовка эссе-инструкции по материалам услышанного
Интерактивный модуль (модуль командной работы)
<ul style="list-style-type: none"> • совместное составление глоссария по проблеме / тексту • разработка инструкции по выступлению с докладом-презентацией с обсуждением в мини-группе типичных ошибок в структуре презентаций / аннотаций / эссе • подбор и анализ текстовой информации и подготовка презентации с ее последующем обсуждением в формате групповых дебатов. Примерные вопросы для обсуждения: <i>«Успех межкультурной коммуникации – имитация или сохранение своеобразия?»</i> <i>««Кодекс» межкультурного взаимодействия с зарубежными / российскими коллегами»</i> <i>«Как эффективнее учиться – самостоятельно или в коллективе?»</i> <i>«Морально-этические нормы в научной/академической/ профессиональной среде»</i>
Коммуникативный модуль
<ul style="list-style-type: none"> • изучение типового диалога в актуальной ситуации общения (например, <i>«Мотивация обучения в магистратуре и научной деятельности с использованием иностранного языка – поиск места зарубежной стажировки и уточнение условий»</i> <i>«Связь с оргкомитетом международной конференции (гостиницей, справочной службой) и уточнение основных условий поездки / участия в конференции»</i> <i>«Подготовка и проведение академической презентации – публичные выступления на международной конференции; работа с аудиторией, устранение конфликтов»</i> <i>«Научная дискуссия, определение практической и теоретической ценности исследования и пути сглаживания конфликтов (вопросы плагиата и т.п.)»</i> • лексико-грамматические упражнения на материалах аналогичных диалогов (заполнение пропусков в диалоге, восстановление очередности реплик) • составление монолога (диалога) по предложенной ситуации (кейс) • анализ коммуникативных ошибок речевого поведения (кейс)

Использование социокультурного подхода в ходе иноязычной подготовки в магистратуре помогает более глубоко раскрыть все составляющие функциональной социокультурной грамотности. В частности, изучая деловую культуру, необходимо обращать внимания на межкультурные различия и общие черты культур для выбора стиля общения и формы поведения в различных ситуациях общения. Изучение языкового материала осуществляется в контексте ознакомления с национальными культурными особенностями, социальными обычаями и образцами поведения, а также стереотипами повседневной жизни и профессиональной деятельности.

К условиям эффективности подобного обучения можно отнести:

- мотивированность к кросскультурному взаимодействию в научной и профессиональной деятельности;
- наличие у студентов культурной самоидентификации;
- наличие лидеров – организаторов групповой работы (дискуссий, творческих заданий и т.п.).

Сами обучающиеся также отмечают практическую ценность формируемых у них умений межкультурного взаимодействия, которые они могут реализовывать на практике во время зарубежных стажировок, при переписке с представителями зарубежных вузов и потенциальными работодателями, а также при посещении вуза различными международными делегациями.

Список литературы

1. Алипичев, А. Ю. Оптимизация содержания и технологии блочно-модульной иноязычной подготовки в рамках программ магистратуры // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – 2014. – № 4 (64). – С. 103-106.

2. Кузнецов, А. Н. Развитие кросскультурной компетентности в техническом вузе: концепция, реализация, контроль / А. Н. Кузнецов // Development of Cross-Cultural Competency at a Technical University: Concept, Implementation, Control. – Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. – 159 с.

3. Нечаева, Е. А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Екатерина Аркадьевна Нечаева. – Калининград, 2008 – 215 с.

4. Сергеева, Н. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции при обучении грамматике студентов неязыкового вуза // Актуальные проблемы языковой личности и эффективной коммуникации в контексте модернизации современного образования: материалы VII Международной научно-практической конференции преподавателей высших учебных заведений. – Балашиха: ПГАЗУ, 2015. – С. 56-60.

5. Adler, N. (2008). *International dimensions of organizational behavior* / N. Adler. – Boston, MA: South-Western College Publishing.

6. *Developing intercultural sensitivity: An integral approach to global and domestic diversity* / In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.) *Handbook of intercultural training* – 3rd ed. – Thousand Oaks, CA: SAGE, 2004. – Pp. 145-167.

7. Dema O. *Teaching culture in the 21st century language classroom. Touch the world: selected papers from the 2012 Central States conference on the teaching of foreign languages* / O. Dema & A. K. Moeller // ed. Tatiana Sildus. Eau Claire, WI: Crown Prints, 2012. – Pp. 75-91.

8. Kramsch, C. *Context and culture in language teaching* / C. Kramsch. – Oxford: OUP, 2000.

9. *National standards in foreign language education project. Standards for foreign language learning in the 21st century.* – Yonkers, NY: Author, 1999.

10. *Enhancement of socio-cultural and intercultural skills of EFL students by means of culture-related extra-curricular events* / Y. B. Novikova, A. Y. Alipichev, O. A. Kalugina, Z. B. Esmurzaeva, S. G. Grigoryeva // *XLinguae*. – 2018. – Vol. 11, No. 2. – Pp. 206-217.

11. Razi, S. *Developing the inventory of cultural components to assess perception in language learning* / S. Razi // *Novitas ROYAL*. 2012. No. 6 (2). – Pp. 169-186.

12. Risager, K. *Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies* // *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* / K. Risager, ed. by D. Buttjes and M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters. – 1991. – Pp. 180-192.

13. Tuna, O. K. & Razi, S. *Integrating Culture into ELT classes: what, why, and how?* / O. K. Tuna & S. Razi // *International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Glob ELT, 2016, 14-17 April 2016, Antalya, Turkey. Procedia-Social and Behavioral Sciences* 232. – 2016. – Pp. 41-47.

14. Shumenko, M. *Spetsifika «vkhozhdeniya» migrantov v novuyu kulturu [Specifics of migrants' entering the new culture]. Gumanitarnyye i sotsialnyie nauki, 2009. No. 3. – Pp. 23-32.*

Контексты профессии как основа обновления системы обучения иностранным языкам в неязыковых вузах

Преподавание иностранных языков (ИЯ) в отечественных вузах всегда носило профессионально ориентированный характер. Однако до недавнего времени профилизация состояла чаще всего лишь в сужении диапазона осваиваемых студентами языковых средств от общеупотребительных к специальным, в концентрации, главным образом, на языке специальности. Причем речь шла, прежде всего, о языке письменных текстов научно-профессиональной направленности. В настоящее время наметилась очевидная и закономерная тенденция к изменению характера профилизации обучения иностранным языкам в вузах. Усиливается стремление обогатить цели и содержание обучения ИЯ за счет более глубокого, широкого и конкретного видения специфики профессиональной деятельности и общения специалистов той или иной области.

Современные контексты (термин А. А. Вербицкого [2]) профессиональной деятельности динамично развиваются, в силу чего кафедрам иностранных языков в вузах нелингвистического профиля приходится конкретизировать содержание обучения иностранному языку за счет выявления специфики профессионального общения не только специалистов различных направлений подготовки, но и выполняющих различные обязанности в рамках одного направления (предприятия).

Для обеспечения качественной подготовки по иностранному языку, отвечающей современным требованиям, профессиональное общение специалистов на рабочем месте должно быть отражено в содержании обучения ИЯ с учетом постоянно пополняющейся номенклатуры компонентов профессиональной деятельности.

В связи с этим при обучении ИЯ в высшей школе необходимо воспроизведение в учебном процессе конкретных ситуаций профессионального общения, с которыми может иметь дело выпускник. Именно этим вызвано повышение интереса к контекстному обучению, проектным и близким к ним методам/технологиям обучения, которые дают возможность смоделировать в учебных условиях контексты профессиональной деятельности и общения. «Основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности, для этого необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих» [2, с. 234].

В частности, говоря о моделировании профессионального общения инженеров, необходимо обратиться к новому пониманию природы инженерной деятельности.

Современный инженер – это профессионал, сочетающий в себе, в разных пропорциях, компетенции ученого в области естественных наук, социолога, дизайнера (конструктора) и исполнителя (изготовителя). Инженерная деятельность касается не только технических, но и многих иных (коммерческих, экономических, социальных, культурных, гуманитарных) вопросов. Для современных инженеров необходимы умение принимать самостоятельные решения в сложных и нестандартных ситуациях, готовность к постижению нового, способность проявлять гибкость в связи с динамично меняющимися обстоятельствами.

Выживание и развитие человечества невозможно без перехода от техногенной цивилизации к антропогенной. Жизненно необходимо преодолеть разрыв между гуманитарной и технической культурой, дегуманизацию инженерной деятельности и технического образования, устранить отчуждение научного и технического прогресса от культурных ценностей. Исследователи выявляют связь инженерной и социокультурной деятельности, поскольку первая влечет за собой «не только техническое, но и социальное преобразование мира» [5,

с. 29]; «современная техника является составной частью не только вещной, но и символической области культуры»; «техносфера в социокультурном пространстве представлена не только предметной средой и технологиями, но и научными, философскими, мифологическими и другими знаковыми структурами» [1, с. 35]. Как следствие, «идеальная модель инженерной профессиональной деятельности в современной ситуации включает в себя не только факторы технико-технологической оптимизации (экономичности, эффективности, надежности, трудозатратности, эксплуатационных характеристик и т.п.)... но и социокультурные факторы использования техники и технологии в обществе, понимания их социокультурных смыслов» [1, с. 41-42]; «интериоризация социальных смыслов – один из фундаментальных моментов образования, определяющих успех понимания всего того, что должно усваиваться в ходе образования» [4, с. 237].

Формирование глобального рынка труда сопряжено с потребностью в новых специальностях, специализациях и профессиях, а также с расширением и конкретизацией профессиональных обязанностей и диверсификацией соответствующих им инженерных должностей. Выпускники инженерных направлений подготовки востребованы в области ИТ, на производстве, в области сервиса и инфраструктуры, в крупных инженерных компаниях и других сферах. Почти на каждом предприятии и в каждом учреждении появляются принципиально новые инженерные вакансии.

В качестве иллюстрации ниже приводятся названия предполагаемых инженерных должностей в российско-немецкой компании «Plastic Logic» по производству гибких дисплеев, которое планировалось открыть в г. Зеленограде:

Product Support Engineer for External Customers;

Equipment Engineer – Automation;

Maintenance Engineer;

Equipment Engineer – Test;

Equipment Engineer – Deposition;

Metrology Engineer;

Process Engineer – Furnace / Deposition;

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

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

В качестве должностных обязанностей инженеров, наряду с решением сугубо технических/технологических вопросов, перечисляются и такие, как делегирование полномочий, управление процессами, планирование, участие в составлении бюджета, ведение отчетности, переписка с различными службами и партнерами, межкультурная коммуникация.

Можно утверждать, что хотя выполняемые каждым конкретным инженером функции специфичны, но в то же время инженеру все чаще приходится сочетать в рамках одной должности различные виды деятельности: проектно-конструкторскую, научно-исследовательскую, производственно-технологическую, административно-управленческую. Расширение круга проблем, входящих в компетенцию инженеров, должно найти отражение в содержании учебных материалов, предназначенных для их иноязычной подготовки.

В то же время в связи с выходом инженерной деятельности на международный рынок возрастает число интернациональных научно-технических проектов, расширяется сфера межкультурной коммуникации и сотрудничества, растет число транснациональных и мультикультурных профессиональных инженерных сообществ. Иноязычное (прежде всего, англоязычное) общение инженеров в контексте выполнения ими профессиональных обязанностей включает:

- участие в совещаниях, конференциях, интервью, семинарах, презентациях продукции или технологии, переговорах с участием зарубежных коллег;

- поиск и обработку профессионально значимой информации в книгах, журналах, на электронных сайтах профессиональных организаций (подробнее об этом см. [3]);

- написание статей, докладов, деловых писем, технической документации и др.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Соответственно, необходима разработка новых форм контроля и оценки уровня владения иностранным языком, которые призваны оценивать не только и не столько сугубо лингвистические компетенции. Эти формы контроля и оценки должны иметь интегрирующую межпредметную природу, выявлять общий уровень профессионального развития студента как субъекта предполагаемой профессиональной деятельности, оценивать готовность студента решать профессиональные задачи средствами иностранного языка. Создание таких оценочных инструментов – задача непростая и требует знания профессиональной деятельности во всем ее многообразии, целостности и детальности.

В основу оценочного инструментария нового поколения могут быть положены те же ролевые игры и проектные задания. Ниже в качестве примера описывается профессионально ориентированная ролевая игра, связанная с проведением интервью при приеме на работу.

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

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

Далее даны примеры профессионально ориентированных проектных заданий.

Проектное задание 1.

Посетите международную инженерную компанию, договорившись заранее о беседе с представителем отдела кадров (HR-менеджером) или инженерами, работающими на разных должностях. Расспросите их о должностных обязанностях разных инженеров. Выясните, с кем и о чем им приходится разговаривать на английском языке в процессе выполнения профессиональных обязанностей и какие коммуникативные умения важны для них на работе. Выявив потребности работников компании в англоязычных умениях общения, обсудите полученные результаты в группе из 3-5 человек и напишите отчет с рекомендациями о том, каким образом следует усовершенствовать преподавание английского языка в вашей группе, чтобы выпускники овладели требуемыми коммуникативными умениями.

Проектное задание 2.

Подготовка резюме для поступления на работу.

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

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

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

Шаг 4. Напишите резюме в ответ на данное объявление.

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

Описанные выше ролевые игры и проектные задания развивают умения студентов в письменном и устном иноязычном общении, вовлекают их в аутентичную коммуникацию, расширяя их представления о контекстах профессии.

Таким образом, профилизация обучения иностранным языкам в современном вузе требует отражения в содержании обучения ИЯ профессиональной деятельности специалиста как многомерного феномена, с учетом как ее предметного, так и социокультурного контекста.

В содержании обучения иностранным языкам должны быть учтены не только сугубо научные онтологические, но и социальные, коммуникативные, организационные, гносеологические аспекты профессионального общения.

При этом задачами высшей школы являются выявление новых «измерений» профессиональной деятельности специалиста в условиях постиндустриального общества, конкретизация профессиональных потребностей и моделирование ситуаций профессиональной деятельности и общения.

Список литературы

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

**Клементьева Надежда Николаевна, Кожевникова Екатерина Викторовна,
Неустроева Светлана Евгеньевна**

Ижевская государственная сельскохозяйственная академия, Ижевск
klementeva.nadezhda@inbox.ru, fruit8585@mail.ru

Научно-практическая конференция на иностранном языке как средство реализации междисциплинарного подхода в обучении студентов в сельскохозяйственном вузе

В данной статье рассматривается научно-практическая студенческая конференция как одна из форм реализации междисциплинарного подхода в изучении иностранных языков. Внимание уделяется значимости иностранных языков в подготовке будущих специалистов в сельскохозяйственном вузе. Кратко описываются этапы подготовки студентов к научной конференции и ее результаты.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, иностранный язык, коммуникативная компетентность, научно-исследовательская деятельность, студенческая научная конференция.

На современном этапе развития науки и производства возрастает необходимость подготовки профессионально компетентных специалистов, способных к инновационной деятельности и к реальной практике. Модель выпускника современного вуза включает в себя не только набор общих и профессиональных компетенций, но и умение комплексного применения этих знаний, их синтеза, переноса идей и методов из одной науки в другую, а также своевременную реакцию на постоянно возникающие изменения в профессиональной научно-теоретической и практической деятельности.

Междисциплинарная интеграция, в основе которой лежит идея комплексного обучения, является необходимым процессом современного образования. Это явление сложное и многогранное. Поэтому среди исследователей до сих пор не выработано единое понимание данного феномена. Наряду с понятием «междисциплинарная интеграция» используются термины «межпредметность», «междисциплинарность», «междисциплинарный подход» [7, с. 47].

Междисциплинарная интеграция основана на взаимопроникновении содержания разных учебных дисциплин и создании единого образовательного пространства, обладающего целостным потенциалом развития с помощью использования инновационных педагогических и дидактических методов и организационных форм обучения и формирования компетенций. Во все сферы научного знания сегодня проникает знание гуманитарное. Личностное гуманитарное развитие студента делает его более восприимчивым и успешным во всех областях знания и всех формах учебной работы [7, с. 49].

Для современного студента дисциплина «Иностранный язык» приобретает в неязыковом вузе особую значимость. Современные требования вынуждают молодых специалистов все чаще вступать в межкультурное общение, что создает необходимость не только знания иностранного языка, но и умения общаться на этом языке на профессиональные темы.

Владение иностранным языком расширяет общекультурный кругозор человека, знакомит с традициями и обычаями других стран, учит новым способам и приемам общения. Он выполняет общеразвивающую и воспитывающую функцию часто в большей степени, чем многие другие учебные предметы. Объединение лингвистической, профессиональной, компьютерной и культурологической направленности обучения студентов (как в аудитории, так и при самостоятельной подготовке) в непрофильном вузе позволяет считать иностранный язык оптимальным средством междисциплинарной интеграции с предметами не только гуманитарного, но и естественнонаучного цикла на уровне как бакалавриата, так и магистратуры [5, с. 1244].

При организации обучения иностранному языку в непрофильной, т.е. в нелингвистической магистратуре, необходимо учитывать то, что вслед за двухлетним перерывом после изучения иностранного языка в бакалавриате магистрантам необходимо прежде всего восстановить приобретенные ранее знания и навыки. В связи с этим обучение иностранному языку должно осуществляться на основе междисциплинарного подхода, с опорой на профессиональные компетенции магистра [6, с. 263].

Одним из наиболее значимых результатов междисциплинарной интеграции, центральным компонентом которой выступает иностранный язык, можно считать формирование коммуникативной компетентности личности. Коммуникативная компетентность определяется как интегральное качество индивида, проявляющееся в его способности и готовности использовать знания и умения в процессе межличностного и межкультурного взаимодействия, а кроме того – объективно оценивать ситуацию общения и находить адекватный способ его поведения в ней [3, с. 74].

Для реализации междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка требуются совместные действия как преподавателей специальных дисциплин, так и преподавателей иностранного языка.

На практических занятиях по иностранным языкам наибольшей эффективностью отличаются такие задания, как подготовка докладов, кратких сообщений, презентаций по проблемам современной науки и техники, современного сельского хозяйства на изучаемом иностранном языке.

Одной из наиболее распространенных форм междисциплинарной интеграции является представление научно-исследовательской работы студентов на иностранном языке. Принцип интегративности здесь заключается в том, что студентам приходится искать материалы и литературу по своей исследовательской работе в иноязычных источниках.

Научная деятельность студентов в вузе является одним из важнейших средств повышения качества подготовки и воспитания специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности последние достижения научно-технического и культурного прогресса. Она расширяет и углубляет знания студентов в области теоретических основ изучаемых дисциплин, помогает получить и развить определенные практические навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Кроме того, научно-исследовательская работа способствует развитию научного кругозора студентов, их индивидуальных способностей и творческого мышления.

При подготовке презентации своей научной работы на иностранном языке настоящий исследователь должен не только изучать труды отечественных ученых, но и интересоваться результатами работ зарубежных исследователей. Знание иностранного языка позволяет быть в курсе достижений зарубежных коллег и знакомиться с результатами исследований, которые отражают наиболее существенные научные события в мире.

Интеграция России в международное сообщество является фактором, который активно развивает связи с зарубежными странами. Все это дает возможность участвовать в международных научно-исследовательских проектах и программах академического обмена. Также современные специалисты сталкиваются с необходимостью чтения аутентичной научной и профессиональной литературы и публикаций результатов научно-исследовательской работы в зарубежных изданиях, индексируемых в базах данных Web of Science, Scopus.

На кафедре иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии сложилась традиция проводить работу по организации учебного процесса с использованием междисциплинарных кафедральных связей [1, с. 5]. Самым эффективным инструментом является проведение научных студенческих конференций на иностранном языке. В данной конференции участвуют студенты бакалавриата, магистратуры разных факультетов нашего сельскохозяйственного вуза. Как правило, *подготовка к такой конференции проходит в несколько этапов и требует совместных действий преподавателей специальных дисциплин и преподавателей иностранного языка.*

На начальном этапе происходит выявление в группах студентов тех кандидатов, которые занимаются научно-исследовательской работой по своему профилю и которые достаточно хорошо владеют иностранным языком.

Следующий шаг – это работа с руководителем профилирующей кафедры над темой исследовательской работы. На этом этапе происходит совместное обсуждение темы и главных вопросов научной работы студента с двумя руководителями, одним из которых является преподаватель кафедры иностранных языков.

На третьем этапе происходит подготовка самого доклада на иностранном языке. Преподаватели кафедры иностранных языков работают с каждым студентом индивидуально. На этом этапе уделяется особое внимание профессиональной терминологии, произношению, подготовке непосредственно самой презентации.

Структура мультимедийной презентации должна содержать следующие пункты:

- Введение с постановкой задачи, целью работы, информацией об анализируемом материале, методах анализа. Во введении указываются актуальность исследования, его практическая и/или теоретическая значимость.

- Обзор материала, дающего представление об описываемой проблеме и отражающего суть и состояние изучаемой проблемы/ вопроса на данный момент.

- Экспериментальная, или практическая, часть, которая заключается в самостоятельном анализе проблемы/вопроса с профессиональной точки зрения. Данная часть предполагает наличие таблиц, графиков, рисунков, схем, иллюстрирующих ее содержание. В случае выполнения научно-исследовательской работы отдельное место в этой части посвящается методике проведенного анализа материала.

- Выводы по проделанной работе.

Содержание мультимедийной презентации:

- 1) название выпускной квалификационной работы;
- 2) объект исследования;
- 3) предмет исследования;
- 4) цель исследования;
- 5) задачи исследования;
- 6) теоретическая и практическая значимость исследования;
- 7) научная новизна исследования;
- 8) практическая часть исследования (эксперимент, например);
- 9) выводы по выпускной квалификационной работе.

Последний этап – это выступление студента на конференции, на которую приглашаются студенты, хорошо владеющие английским языком, преподаватели с профилирующих кафедр, преподаватели ка-

федры иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии и других вузов. Английский язык является рабочим языком конференции.

Выступающие на конференции должны соблюдать правила, предъявляемые к публичным выступлениям (в форме презентации):

1. Соблюдение временного регламента (7-8 мин.).
2. Графическое оформление презентации (структура презентации).
3. Способ подачи материала презентации.
4. Содержание презентации.
5. Языковое оформление презентации.
6. Использование визуальных материалов (в виде слайдов) [4, с. 187].

Междисциплинарный подход в проведении подобного рода конференций реализуется за счет того, что студент еще глубже погружается в тему своего исследования, выявляет наиболее важные проблемы, отвечает на самые главные вопросы, касающиеся его работы, уделяет особое внимание терминам и их раскрытию, так как, выступая со своим докладом на иностранном языке в рамках конференции, он должен помнить о том, что большинство слушателей не сведущи в глубоком понимании сути его научной работы. Поэтому задачей участников конференции является такая презентация своего доклада, по окончании представления которой все слушатели сформировали бы понятие о сущности научно-исследовательской работы студента, сложили бы полное представление о целях и задачах того или иного исследования каждого выступающего, узнали бы наиболее важные определения профессиональной терминологии, используемой в презентации. То есть вовлекли бы в познавательный процесс всю аудиторию, присутствующую на конференции.

Чтобы реализовать эти цели студент должен провести огромную работу: прочитать большое количество литературы, касающейся темы исследования; если необходимо, провести практические занятия с заключением определенных выводов; поставить опыты и эксперименты с получением результатов. Прделанную работу студент согласует со своим научным руководителем, который указывает на

ошибки, корректирует, дополняет работу студента. И уже затем работа оформляется в виде презентации на иностранном языке, где студент уже сотрудничает с преподавателем кафедры иностранных языков.

На момент проведения конференции выступающий должен свободно ориентироваться в области своего исследования, владеть наиболее важной терминологией, чтобы интересно и ярко представить его публике на иностранном языке, а также ответить на вопросы, которые разрешено задавать жюри конференции и всей аудитории.

Успешное выступление с презентацией доклада на иностранном языке может мотивировать студента к дальнейшей работе над избранной темой. Участие студентов в конференциях своего вуза, межвузовских конференциях, международных научных форумах, проводимых в нашей стране и за рубежом, может стать следующим важным этапом в научно-исследовательской работе.

Задача сформировать умения добывать информацию из разных источников и использовать научное содержание каждой дисциплины как средство реализации профессиональных задач становится очень актуальной в наше время.

Все это позволяет утверждать, что междисциплинарная интеграция помогает целенаправленно объединять учебные дисциплины, которые способствуют образованию у студентов целостной структуры профессиональных компетенций (знаний, умений, навыков). Междисциплинарная интеграция – это важное условие повышения эффективности педагогического процесса в вузе, средство обеспечения профессиональной направленности и активизации познавательной деятельности студентов в процессе обучения [2, с. 51].

Список литературы

1. Акатьева, И. С. Конвергенция сельскохозяйственных и лингвистических наук в компетентностном подходе при подготовке специалистов АПК / И. С. Акатьева, Е. В. Кожевникова // Вестник Ижевской государственной сельскохозяйственной академии. – 2018. – № 3 (56). – С. 3-12.

2. Изметинская, Н. Н. Межкафедральная научно-практическая конференция на иностранном языке как средство реализации междисциплинарного подхода к обучению иностранному языку в медицинском вузе / Н. Н. Изметинская, В. П. Конышина,

В. В. Поздеев // Междисциплинарный подход к изучению языка специальности: материалы и тезисы республиканской научно-практической конференции / под. ред. д-р. пед. наук, проф. Г. С. Трофимовой. – Ижевск: УдГУ, 2009. – 240 с.

3. Котляр, М. М. Формирование элементов языковой культуры учащихся при обучении химии: дис. ... канд. пед. наук / М. М. Котляр. – Санкт-Петербург, 2000. – 176 с.

4. Литвинова, В. М. Презентация как оценка эффективности обучения студентов, получающих дополнительную квалификацию переводчика / В. М. Литвинова // Научно обоснованные технологии интенсификации сельского хозяйства: материалы Международной научно-практической конференции ИжГСХА. – Ижевск, 2017. – С. 187-191.

5. Степанова, М. М. Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры / М. М. Степанова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1244-1246. – URL: <https://moluch.ru/archive/63/9915/> (дата обращения 07.05.2019).

6. Филатова, О. М. Иностранный язык в непрофильной магистратуре / О. М. Филатова // Сб. научн. трудов Всероссийской научно-практической конференции «Научное и кадровое обеспечение АПК для продовольственного импортозамещения». – Ижевск: ФБГОУ ВО Ижевская ГСХА, 2016. – Т. 3 – С. 263-266.

7. Шестакова, Л. А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов / Л. А. Шестакова // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. – 2013. – № 1 (2). – URL: https://www.muiiv.ru/vestnik/pdf/pp/pp_2013_1_47_52.pdf (дата обращения 07.05.2019).

УДК 811.111:631.6 (075.8)

Марьенко Ольга Алексеевна

Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия им. К. А. Тимирязева, Москва
softmap@mail.ru

Предметно-языковое интегрированное обучение

В современном глобальном мире интегрированное обучение все больше и больше рассматривается как современная форма образовательной технологии, разработанная для лучшего усвоения студентом знаний и навыков, необходимых для глобального общения. В то же время становится все более очевидным, что одно только стандартное обучение второму языку не достигает соответствующей

щих результатов в широких масштабах. Растет понимание того, что содержание предмета и иностранный язык должны преподаваться и изучаться взаимосвязанно. К примеру, для того чтобы правильно понять и перевести научно-технический текст, надо хорошо знать данный предмет и связанную с ним английскую терминологию. Кроме того, для правильной передачи содержания текста на русском языке нужно владеть соответствующими русскими терминами той или иной науки. С этой целью в Европе введён термин CLIL (Content and Language Integrated Learning), что означает интегрированное изучение содержания предмета и иностранного языка. Таким образом, CLIL является двойным образовательным подходом, при котором дополнительный язык используется и для изучения содержания предмета, и для обучения иностранному языку.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; двойной образовательный подход.

В 1994 году в Европе был введён термин Content and Language Integrated Learning, что в переводе на русский язык означает *интегрированное изучение содержания предмета и иностранного языка* [4, с. 3]. Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение представляет собой двоякий образовательный подход, в котором дополнительный язык используется как для изучения содержания предмета, так и для обучения иностранному языку.

В современном глобальном мире предметно-языковое интегрированное обучение все больше и больше рассматривается как современная форма образовательной технологии, разработанная для лучшего усвоения студентом знаний и навыков, необходимых для глобального общения. Однако становится все более очевидно, что одно только стандартное обучение второму языку не дает соответствующих результатов в широких масштабах.

Растет понимание того, что содержание предмета и иностранный язык должны преподаваться и изучаться взаимосвязанно. Скажем, для того чтобы правильно понять и перевести научно-технический текст, необходимо хорошо знать данный предмет и связанную с ним специальную английскую терминологию. Кроме того, чтобы правильно передать содержание текста на русском языке, нужно знать соответствующие русские термины и определения по данному предмету. Для этого в Европе введено понятие предметно-языкового интегрированного обучения, что является двойным образовательным

подходом, когда дополнительный язык используется для изучения содержания предмета и обучения иностранному языку.

Глобализация в последнее время объединила весь мир в единое целое. Новые технологии облегчают обмен информацией и знаниями. Это, в свою очередь, стимулирует интеграцию мировой экономики и изменения во всех сферах нашей жизни. Мир быстро становится глобальной деревней. Подвижность (и физическая, и виртуальная) становится реальной действительностью, и это оказывает влияние на языки. Современная действительность в смешанном глобальном обществе оказывает влияние и на то, как мы преподаем, и на то, что мы преподаем, – и это касается языкового образования.

В Европе многие уже давно поняли ценность многоязычия. Однако двуязычное и многоязычное образование оказалось (по вполне понятным причинам), прежде всего, привилегией богатых. Состоятельные люди нанимали гувернанток или наставников, говоривших с их детьми на иностранном языке, с целью обучения детей быстрому разговорному иностранному языку. Некоторые посылали своих детей за границу для обучения в частных школах.

В других случаях географические, демографические и экономические факты дали начало многоязычным программам. В 1965 году группа англоязычных родителей, живущих на большей части франкоязычной канадской провинции Квебек, стала бояться, что их дети окажутся в последующем в невыгодном положении, если не достигнут свободного владения французским языком [3, с. 51]. Эти англоязычные родители полагали, что стандартное обучение второму языку не приведет к свободному владению французским языком, а это затруднит потом жизнь их детей в условиях конкуренции на местном рынке труда. Родители поощрили местные власти ввести в школе программу языкового погружения, которая позволила англоязычным детям изучать все предметы полностью на французском языке.

Предметно-языковое интегрированное обучение оказалось полезным для норвежских студентов, осуществляющих постановки спектаклей на немецком языке, для итальянских студентов, изучающих разные науки на французском, для японских студентов, изучающих географию на английском, и для австралийцев, посещающих уроки

математики на китайском языке. Комбинации языков и предметов почти безграничны.

Хотя независимая работа также является частью процесса обучения, сотрудничество вовлекает студентов в этот процесс еще больше. Мы не научимся играть в футбол, не гоня мяч. Навыки футбольного мастерства приобретаются путем работы и взаимодействия с другими членами команды. Так и с изучением языков. Это тоже требует личного вовлечения студента в процесс обучения, а также расширенных возможностей для студентов использовать иностранный язык [5, с. 4].

Общепризнано, что маленькие дети обычно начинают говорить на своем первом (или втором, или третьем) языке легко и быстро. Следовательно, предметно-языковое интегрированное обучение тоже должно частично копировать условия, в которых младенцы находятся при изучении своего первого языка. Среда маленького ребенка полна ресурсов, которые ребенок учится использовать в качестве инструментов. Дети учатся использовать язык для познания окружающего их мира, для общения. Студенты также хотят изучать иностранный язык легко и быстро. Таким образом, естественные способы, с помощью которых ребенок учит свой первый язык, могут использоваться для изучения других языков. Окружающая среда при предметно-языковом интегрированном обучении может повысить языковой потенциал студента путем обеспечения ввода в действие больших ресурсов и возможностей.

Хотя предметно-языковое интегрированное обучение действительно представляет собой новый подход, оно может легко вписаться в параметры, установленные национальными или региональными учебными планами. Ценно то, что предметно-языковое интегрированное обучение является дополнительным образованием и стремится обогатить среду обучения. Предметно-языковое интегрированное обучение поощряет учителей продолжать использовать свои любимые стратегии и применять стандартную наиболее успешную практику в образовании.

Однако на первых порах внедрение предметно-языкового интегрированного обучения может представлять определенные сложности для учителей. Учителя иностранных языков иногда считают трудным поддерживать приобретение знаний по математике, естествен-

ным наукам и другим предметам в своих языковых классах. Сотрудничество и обмен навыками между учителями иностранных языков и учителями-предметниками становится, таким образом, важной стратегией осуществления предметно-языкового интегрированного обучения. Это требует времени и коллективного согласия при работе по общим методикам преподавания.

Типичный план урока может включать следующее [2, с. 47]:

- обсуждение, разминка или игра, так или иначе имеющие отношение к заявленной теме (5 минут);
- обсуждение со студентами языка, содержания дисциплины и результатов, навыков, необходимых в учебе (3-5 минут);
- выяснение, что обучающиеся уже знают по этой теме; постепенный ввод в работу необходимой информации и помощь студентам в их попытке сформулировать то, что они еще хотят узнать по заданной теме (8 минут);
- студенты индивидуально читают короткий текст, ищут определенную информацию (5 минут);
- кооперативная работа (работа в парах) с целью сравнения результатов чтения и использования информации для создания чего-то нового, такого, например, как план или список рекомендаций (15 минут);
- выяснение двух или трех вопросов у всего класса, заставляющих студентов думать критически и конструктивно о том, как они могли бы улучшить содержание дисциплины и знание языка (5 минут);
- представление результатов работы одной группы, при этом другие группы борются или добавляют результаты своих исследования к информации, представленной ранее; достижение единого соглашения по исследуемому вопросу во всем классе (10 минут);
- рассмотрение результатов учебной деятельности урока, оценка степени достижения результатов и выбор следующих шагов (3-5 минут).

Учителя работают для создания благоприятного климата, способствующего непрерывному языковому росту. Однако, как это ни парадоксально, иностранный язык учится лучше, когда акцент на прямое преподавание иностранного языка уменьшается [1, с. 67]. Замечено, что если эксперименты или действия имеют непосредственное отно-

шение к жизни студентов, а также если внимание студентов сосредоточено на приобретении знаний о содержании предмета при одновременном оказании им языковой поддержки, то владение студентами иностранным языком значительно совершенствуется.

Обсуждение и заключения, связанные с опытом применения нового знания и навыков, помогают цементировать обучение. Постепенное продвижение из зоны комфорта в частично неизведанную область является существенным шагом вперед при предметно-языковом интегрированном обучении. Междисциплинарный сплав – основная часть этого обучения.

Список литературы

1. Giglioli, P. P. Introduction, Language and Social Context: Selected Readings / P. P. Giglioli . – London, 1977.
2. Mac Kenzie. English for Business Studies. – Cambridge, 2008.
3. Mark Powel. In Company. Intermediate. – Macmillan, 2004.
4. Mehisto Peeter, Marsh David, Frigols Maria Jesus. Uncovering CLIL. – Macmillan Publishers Limited, 2012.
5. Simon Clark. In Company. Pre-intermediate. – Macmillan, 2004.

УДК 372.881.1

Омельяненко Татьяна Николаевна

Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва

omelia-post@mail.ru

Междисциплинарность как необходимое условие обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

Статья посвящена комплексному обучению иностранному языку для специальных целей в свете различных аспектов педагогического сотрудничества в иноязычной подготовке студентов неязыковых вузов. Исследуется возможность интегрирования преподавания иностранных языков с другими учебными дисциплинами по методу CLIL (Content and language integrated learning). Рас-

считается возможность использования иностранного языка как оптимального средства междисциплинарной интеграции с предметами гуманитарного и естественнонаучного цикла на различных уровнях образования.

Ключевые слова: *междисциплинарная интеграция, обучение иностранному языку, бакалавриат, магистратура, сотрудничество.*

Популярность иностранного языка как учебного предмета связана не только с необходимостью владения иностранными языками в современном мире, но и с его дополнительными возможностями. При изучении иностранного языка выполняются несколько функций: обучающая, воспитывающая, общеразвивающая, и поэтому он мог бы стать оптимальным средством для междисциплинарной интеграции, которая обеспечивает целостность и многофункциональность учебного процесса и является одним из приоритетов развития современного высшего образования.

Сейчас изменился сам подход к образованию: если раньше, еще в середине прошлого века, считалось, что лучше обладать глубокими знаниями в одной области, чем более обобщенными знаниями в нескольких сферах («better narrow than shallow»), то сейчас ситуация кардинально изменилась и приветствуется междисциплинарный подход в образовании, т.е. наличие более широкого кругозора. Все более востребованными становятся специалисты, которые могут быстро адаптироваться к происходящим изменениям. Правомочность такого подхода доказывается еще и тем, что очень интересные и перспективные результаты часто удается получить «на стыке» наук.

Актуальность междисциплинарной интеграции состоит в том, что на всех уровнях образовательной системы необходимо реализовать как задачи отдельных учебных предметов, так и сформировать всесторонне развитую, грамотную и профессионально компетентную личность выпускника учебного заведения. Иностранный язык в этом контексте может играть роль основы для формирования междисциплинарных связей с общегуманитарными, естественнонаучными и профессиональными дисциплинами.

Междисциплинарность обучения не является новой идеей, поскольку она известна еще с античных времен, о ней говорили великие философы и педагоги. Например, еще в XVII веке Я. А. Коменский в

книге «Великая дидактика» писал, что все находится во взаимной связи и должно преподаваться в такой же связи, т.е. он утверждал, что целью обучения должно быть создание целостной картины мира [1]. Сейчас междисциплинарное обучение становится все более популярным в сфере высшего образования, а некоторые страны (например, Финляндия) применяют его на государственном уровне даже в школах.

Внедрение междисциплинарного подхода обусловлено тем, что в результате развития науки и техники происходит размывание границ между отдельными науками, и поэтому сегодня все больше востребованы такие специалисты, которые быстро приспосабливаются к происходящим изменениям. Многие вузы уже предлагают программы, ориентированные на междисциплинарность, интегрируя, например, дизайн, бизнес, инженерное дело [2, с. 32]. Иностранному языку особенно благоприятные возможности для междисциплинарной интеграции с различными предметами гуманитарного, естественнонаучного и технического цикла на всех уровнях образования: средней школы, бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

При междисциплинарном подходе происходит объединение различных компонентов обучения: лингвистического, профессионального и культурологического, так как содержание обучения иностранному языку включает в себя различные аспекты других дисциплин. Степень сложности такой интеграции может быть различной: некоторые дисциплины более тесно связаны с иностранными языками, особенно с английским – информатика, шоу бизнес, мода, маркетинг, реклама, а у других связь менее тесная – медицина, математика, химия, физика.

Основной целью междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка является формирование развитой личности, которая обладает не узкопрофессиональными, а широкими знаниями и владеет одним или несколькими иностранными языками. Такая интеграция нацелена на синтез целей отдельных учебных дисциплин и определение единой интегративной цели.

Реализация этой цели зависит от трех компонентов: содержательного, организационно-методического и результативно-оценочного. Содержательный компонент включает инвариантную часть, которая определяется ФГОС и рабочими учебными программами отдельных

дисциплин, а также вариативную часть, соответствующую целям и задачам межпредметной интеграции в определенной сфере профессиональной деятельности. Организационно-методический компонент содержит как набор традиционных методов обучения иностранному языку, так и ряд специфических методов, основывающихся на интегративном подходе. Результативно-оценочный компонент междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка представлен интегративной методикой оценивания результатов.

Основным результатом межпредметной интеграции является способность личности использовать иностранный язык в профессиональном и культурном общении при устной и письменной коммуникации. Кроме того, очень важна еще и способность оценить коммуникативную ситуацию для того, чтобы определить соответствующий ей способ поведения. Следовательно, коммуникативная компетентность должна оцениваться комплексно: в области родного языка, иностранного языка и языка специальности.

За рубежом междисциплинарность уже осуществляется на разных образовательных уровнях, и в методическом аспекте она отождествляется с методом CLIL – Content and language integrated learning, т.е. интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин. Этот термин можно определить как дидактическую методику, позволяющую сформировать у учащихся лингвистические, коммуникативные и профессиональные компетенции на неродном языке. Иначе говоря, CLIL имеет двойную цель: изучение определенной дисциплины на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у обучающихся происходит формирование и развитие общих учебных профессиональных знаний и умений, а также одновременное изучение иностранного языка.

Однако не следует забывать, что как учебная дисциплина иностранный язык в значительной мере отличается от других дисциплин тем, что он является главной целью обучения, тогда как при обучении другим предметам язык является лишь инструментом.

Обучение различным профессиональным дисциплинам на иностранном языке имеет определенные особенности:

- коммуникативный характер занятий (взаимодействие студентов в парах, группах, с преподавателем);
- снятие языковых трудностей (ознакомление с новой лексикой и разбор трудных грамматических конструкций в начале занятия);
- наличие визуальных средств (иллюстрация и дополнение представляемого учебного материала);
- постоянный контроль понимания и усвоения новой информации.

В зависимости от характера изучаемых дисциплин междисциплинарную интеграцию на основе иностранного языка в вузе можно реализовать в различных формах. Это может быть профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка в виде лекций и семинаров с использованием учебников, составленных в соответствии с учебными программами профилирующих дисциплин по специальности. Наряду с учебниками могут использоваться дополнительные аутентичные тексты для аудиторной и самостоятельной работы с целью расширения профессионального кругозора. В этом случае обучение нацелено на усвоение знаний по специальности, а иностранный язык является средством, инструментом приобретения профессиональных знаний.

Еще одной формой междисциплинарной интеграции на базе иностранного языка в вузе может стать эффективная организация контролируемой самостоятельной работы студентов (КСР) для получения дополнительной информации о новейших зарубежных научных и профессиональных достижениях в профилирующих дисциплинах. Студенты могут готовить доклады, сообщения и презентации для участия в тематических конференциях, студенческих форумах, конгрессах, фестивалях науки и других мероприятиях научной работы студентов (НИРС) на иностранном языке как в рамках вуза, так и на межвузовском и международном уровнях. Аудиторное же учебное время посвящается именно изучению самого иностранного языка, созданию качественной базы умений и навыков, обеспечивающих дополнительное профессиональное самообразование.

Опыт обучения иностранному языку в бакалавриате и магистратуре многопрофильного вуза свидетельствует о том, что междисциплинарная интеграция на основе иностранного языка в значительной мере способствует повышению интереса и мотивации студентов.

На практических занятиях и при выполнении разнообразных самостоятельных и творческих заданий по иностранному языку наибольшей эффективностью отличаются такие задания, как подготовка докладов, кратких сообщений, презентаций по проблемам современной науки, техники и технологии на изучаемом иностранном языке. В свою очередь, при подготовке к семинарам по основной специальности будущие бакалавры и магистры используют научную и техническую литературу на иностранном языке [3, с. 1245].

В магистратуре проведение семинаров по актуальным проблемам основной специализации магистрантов и темам их исследований на изучаемом иностранном языке является очень эффективной формой организации обучения, которая позволяет им знакомиться с последними достижениями науки, техники и технологии в различных странах. Сведения историко-страноведческого, культурного и справочного характера также могут включаться в занятия. Источником таких сведений могут быть сообщения преподавателя, тексты на иностранном языке для самостоятельной работы студентов, а также доклады, рефераты, сочинения и творческие работы. Как выяснилось, культурологические знания, полученные на занятиях по иностранному языку, оказываются востребованными и для других дисциплин.

Поскольку иностранный язык – это основа для формирования междисциплинарных связей с общегуманитарными и профессиональными вузовскими дисциплинами, его преподавание должно проводиться на интегративной основе за счет взаимодействия соответствующих дисциплинарных компонентов. Это можно проследить на примере связи иностранного языка с информатикой. Изучение дисциплины «Иностранный язык» с привлечением электронных ресурсов способствует взаимодействию содержательных компонентов этих дисциплин и в совокупности с профессиональной тематикой изучаемого материала обеспечивает взаимодействие «Иностранный язык» – «Информатика» – «Профессиональная дисциплина» [4, с. 32].

Информатика и другие компьютерные дисциплины, которые обязательно присутствуют во всех рабочих учебных планах основных образовательных программ, способствуют формированию у студентов

умений и навыков для действий с электронными ресурсами. Например, можно использовать специализированные переводческие программы при переводе оригинальных профессиональных текстов для ускорения процесса перевода, а студенты редактируют текст перевода, исправляя грамматические, лексические, стилистические ошибки, создавая собственный вариант перевода текста. В результате у обучающихся развивается языковое мышление, активизируется знание специальной терминологии.

При подготовке к различным научно-практическим конференциям студенты могут выполнять большой объем подготовительной работы, связанный с выбором необходимых Интернет-ресурсов, а также с отбором и анализом необходимого и достаточного материала по теме выполняемой исследовательской работы. Именно в ходе такой подготовительной работы и реализуется междисциплинарность, отражающая интеграционные процессы в обществе, на производстве и в науке.

Исходя из того, что основной целью междисциплинарного подхода в обучении иностранным языкам является формирование коммуникативных навыков вообще и в профессиональной деятельности в частности, трудно переоценить такой вид учебной деятельности, как ролевые игры, которые подготавливают студентов к реальным бытовым и профессиональным ситуациям.

Такие виды учебной деятельности, как реферирование и пересказ специализированных текстов, составление терминологических глоссариев, тоже являются полезными и результативными. Они хорошо готовят студентов к общению с зарубежными коллегами, к поиску иностранных источников необходимой информации и их анализу.

Совершенно очевидно, что осуществление междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка в любом профильном учебном заведении невозможно без согласованных совместных действий преподавателей иностранного языка и преподавателей специальных дисциплин. Для этого требуется совместная работа нескольких кафедр, которые обмениваются своими требованиями, предложениями, коррективами и представляют реальную практическую информацию

из соответствующей профессиональной области, необходимую будущему выпускнику. Такое сотрудничество может осуществляться в виде дискуссий, собраний, семинаров, круглых столов, и оно будет способствовать разработке современных, практико-ориентированных рабочих учебных программ для обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

Итак, рассмотрение возможности интегрирования преподавания иностранных языков с другими учебными дисциплинами, при котором иностранный язык рассматривается как оптимальное средство междисциплинарной интеграции с профилирующими предметами на различных уровнях образования, позволяет сделать следующие

ВЫВОДЫ:

1. Необходимость предметно-языкового интегрированного обучения является неоспоримым фактом.
2. Одним из методов осуществления междисциплинарной интеграции может служить CLIL.
3. Реализация необходимой межпредметной интеграции может происходить в различных формах, в зависимости от профессиональной направленности обучения.
4. Для успешного осуществления предметно-языкового интегрированного обучения необходимо тесное сотрудничество языковых и профилирующих кафедр.

Список литературы

1. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т./ А. И. Пискунова. – Т. 1. – Москва: Педагогика, 1982. – С. 242-476.
2. Попова, Н. В. Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход / Н. В. Попова. – Санкт-Петербург: Политехнический университет, 2012. – С. 31-33.
3. Степанова, М. М. Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры / М. М. Степанова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1244-1246. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/63/9915/> (дата обращения 10.10.2018).
4. Sihvola, P. Multidisciplinary Education – Impact on Working Career, Case IDBM. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. – 128 с.

Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов лесохозяйственных и лесотехнических направлений подготовки

В статье рассматриваются особенности профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов лесохозяйственных и лесотехнических направлений подготовки. Значительное внимание уделяется особенностям преподавания дисциплины «Иностранный язык» студентам направлений подготовки 35.03.01 «Лесное дело» и 35.03.02 «Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств» в Поволжском государственном технологическом университете.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, английский язык, лесохозяйственные направления подготовки, лесотехнические направления подготовки, межличностное и межкультурное общение, профессиональная деятельность.

В современных условиях расширение и качественные изменения характера международных связей, интернационализация всех сфер общественной жизни делают английский язык востребованным и необходимым в практической и интеллектуальной деятельности квалифицированного специалиста, поскольку он является важнейшим средством межличностного и межкультурного общения, без которого невозможно развитие международных связей.

Как отмечает С. А. Денисов, сегодня роль лесоведа повышается до глобального уровня [1, с. 7]. Важно подчеркнуть, что знание опыта зарубежных стран по устойчивому управлению лесами позволит российским специалистам в области лесного дела, экологии и природопользования более ответственно относиться к лесным ресурсам России и эффективно использовать их во благо настоящих и будущих поколений [2, с. 11]. В связи с этим специалисты лесной отрасли России все активнее содействуют налаживанию научных связей за рубежом,

представляя нашу страну в международных проектах, конференциях и симпозиумах [5, с. 6].

Следует отметить, что иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, поэтому значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников [3, с. 3].

В настоящее время ФГОС предполагает у студентов направлений подготовки 35.03.01 «Лесное дело» и 35.03.02 «Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств» формирование способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5) [6; 7]. В Поволжском государственном технологическом университете студенты Института леса и природопользования, обучающиеся по данным направлениям подготовки, изучают дисциплину «Иностранный язык» на 1 и 2 курсах в 1, 2, 3 семестрах.

Курс иностранного языка направлен на формирование умений и навыков владения устной и письменной иноязычной речью студентами-бакалаврами неязыкового вуза и нацелен на овладение различными видами коммуникативной деятельности в параметрах, превышающих пороговый уровень владения иностранным языком.

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» осуществляется текущий контроль в форме оценки индивидуальной работы на занятии, выполнения домашнего задания, самостоятельной работы, подготовки реферата/доклада и итогового контрольного испытания (тестирование, контрольная работа), а также промежуточный контроль в форме зачета (балльно-рейтингового контроля) в 1, 2 семестрах и экзамена в 3 семестре. Самостоятельная работа студентов заключается в выполнении домашних заданий, подготовке к итоговому контролю, самообразовании и подготовке к внеаудиторным формам работы (предметные конкурсы, олимпиады, научно-практические конференции).

Особенности преподавания английского языка в ПГТУ определяются тем фактором, что здесь учатся студенты с очень разным уровнем подготовки по английскому языку. Преподаватель должен помочь им освоить терминологию по специальности, развить письменную и устную профессиональную речь. Здесь значительную помощь оказывают учебные и учебно-методические пособия, разработанные преподавателями кафедры иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета.

Целью учебного пособия «English for Foresters. Английский язык для специалистов лесного хозяйства» Т. В. Токаревой является формирование навыков чтения и понимания профессионально ориентированной литературы на английском языке у студентов лесохозяйственных направлений подготовки, расширение словарного запаса по специальности, развитие коммуникативных навыков в сфере профессионального общения.

Данное учебное пособие рассчитано на 170 часов работы в аудитории и состоит из двух разделов. Первый раздел включает 4 главы: *Chapter 1. Plants* (Растения); *Chapter 2. Forests* (Леса); *Chapter 3. Sustainable Forest Management* (Устойчивое управление лесами); *Chapter 4. International Cooperation in Sustainable Forestry* (Международное сотрудничество в устойчивом управлении лесным хозяйством).

Основной структурной единицей учебного пособия «English for Foresters» является методический комплекс, представляющий собой тематически законченный раздел – урок (Unit). Центральным элементом каждого урока выступает текст, заимствованный из оригинального источника, которому предшествует задание на определение значения интернациональных слов. Лексический минимум, подлежащий активному усвоению, приводится после текста и содержит слова и выражения профессиональной и общенаучной направленности.

В рамках каждого урока приводится серия упражнений, направленных на закрепление изученной терминологии, овладение основными словообразовательными моделями английского языка и развитие языковой догадки студентов. Для повторения грамматических явлений автором учебного пособия разработаны упражнения, в основу которых положены языковые особенности, наиболее характерные для

научно-технической литературы, и наиболее типичные трудности, возникающие у студентов при работе с аутентичными текстами.

В состав урока также входят задания для осуществления контроля понимания содержания текста, способствующие развитию умений изучающего, просмотрового и поискового видов чтения. Для формирования коммуникативных навыков в пособие включены упражнения, направленные на развитие умений монологического высказывания в соответствии с заданной ситуацией и развитие навыков участия в парном или групповом обсуждении профессионально значимых проблем.

Второй раздел (приложение) содержит тексты для самостоятельной работы, которые могут использоваться в целях совершенствования навыков чтения и перевода научно-технической литературы по лесным специальностям, например: «A Silent War between Plants and Insects» («Тихая война» между растениями и насекомыми), «Concepts of Tree Disease» (Понятие о болезнях деревьев), «Russia's Old-Growth Forests and Conservation Efforts» (Старовозрастные леса России и природоохранная деятельность), «Forest Management Methods» (Методы ведения лесного хозяйства), «European Forest Institute» (Европейский институт леса), «Forests and Fire» (Леса и пожары), «Pest Management in Forestry» (Борьба с вредителями лесного хозяйства) и т.д. Тексты для дополнительного чтения снабжены вопросами и заданиями на понимание содержания прочитанного [5].

Учебно-методическое пособие авторов-составителей М. М. Романовой и Л. А. Свидаерской «Английский язык: сборник текстов и упражнений для аудиторной и самостоятельной работы студентов направления подготовки 250400.62 очной и заочной форм обучения» предназначено для того, чтобы научить студентов понимать и извлекать информацию из текстов по специальности и помочь им в усвоении профессионально ориентированной лексики в области технологии лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств.

В разделе учебно-методического пособия «Материалы для аудиторной работы» рассматриваются следующие темы:

Тема 1. Characteristics and Availability of Commercially

Important Woods (Характеристика и доступность хозяйственно-ценных древесных пород).

- Тема 2. Structure of Wood (Структура древесины).*
- Тема 3. Wood Harvesting (Лесозаготовка).*
- Тема 4. Machines Used in Wood Harvesting (Лесозаготовительные машины).*
- Тема 5. Sawmill Technology (Технология лесопиления).*
- Тема 6. Sawn Wood Products (Пиломатериалы).*
- Тема 7. Lumber Grading (Сортировка пиломатериалов).*
- Тема 8. Woodworking Tools and Equipment (Деревообрабатывающие инструменты и оборудование).*
- Тема 9. Furniture Designing (Дизайн мебели).*
- Тема 10. Furniture (Мебель).*

Раздел «Материалы для самостоятельной работы» содержит оригинальные тексты, расширяющие профессиональный кругозор студентов и предназначенные для совершенствования навыков перевода, вопросы и задания к данным текстам. В разделе «Контрольные работы» представлены 2 варианта контрольных заданий для самостоятельного выполнения студентами. В приложениях приведены викторины «Test Yourself» (Проверь себя), «Logging Quiz» (Викторина по лесозаготовке) и ключи к ним, англо-русский словарь основных терминов по лесозаготовке (95 терминов) и англо-русский словарь основных терминов по деревообработке (97 терминов), в которых представлена профессиональная лексика, извлеченная из текстов пособия, а также дополнительный список терминов по специальности «Basic and General Terms in Wood Processing» (Основные и общие термины по деревообработке), включающий в себя список основных понятий, относящихся к структуре древесины, круглым древесным материалам, пиломатериалам, к окраскам, грибным поражениям и повреждениям древесины, влажности пиломатериалов [4].

Материалы данных пособий применялись нами в обучении профессиональному английскому языку студентов первого и второго курсов направлений подготовки «Лесное дело» и «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств». В дополнение к этому были разработаны электронные учебные курсы с использованием системы Moodle, что позволило организовать эффективную работу студентов с учебными материалами.

Кроме того, в процессе обучения использовались также видео- и аудиоматериалы из сети Интернет, к которым были разработаны специальные тестовые задания (тесты «Plant Parts» (Части растения), «How to Grow Plants from Seed» (Как вырастить растения из семян), «Tropical Forest» (Тропический лес), «Wood Structure» (Структура древесины), «Biodeterioration of Wood» (Биоповреждения древесины), «Defects in Wood» (Пороки древесины) и т.д.) для проверки понимания студентами на слух англоязычной речи в сфере профессионального общения, что во многом помогло обучающимся студентам подготовиться к итоговому тестированию по английскому языку в конце курса обучения. Система электронного обучения Moodle предоставила студентам удобный доступ к учебным материалам, а преподавателю дало возможность эффективно координировать и контролировать их работу.

В заключение также необходимо подчеркнуть, что сущность профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами, когда он выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов.

Список литературы

1. Денисов, С. А. Лесоведение: учебное пособие / С. А. Денисов. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2017. – 212 с.
2. Курбанов, Э. А. Лесоводство. Международное лесное хозяйство: учебное пособие / Э. А. Курбанов, О. Н. Воробьев. – 3-е изд., испр. и доп. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2014. – 252 с.
3. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
4. Романова, М. М. Английский язык: сборник текстов и упражнений для аудиторной и самостоятельной работы студентов направления подготовки 250400.62 очной и заочной форм обучения / М. М. Романова, Л. А. Свицерская. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2013. – 156 с.
5. Токарева, Т. В. English for Foresters. Английский язык для специалистов лесного хозяйства: учебное пособие / Т. В. Токарева. – 2-е изд., испр. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2009. – 220 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.01 Лесное дело (уровень бакалавриата). – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/350301.pdf> (дата обращения 01.06.2019).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.02 Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств (уровень бакалавриата). – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/350302.pdf> (дата обращения 01.06.2019).

УДК 378

Салехова Ляйля Леонардовна, Григорьева Ксения Сергеевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань
grigks@yandex.ru

Конструктивистский подход в CLIL: оценка учебной мотивации магистрантов

Общены и проанализированы основные принципы, ключевые элементы и условия конструктивистского подхода в педагогике. На примере Казанского федерального университета представлен опыт формирования учебных мотивов в процессе предметно-языкового-интегрированного обучения (CLIL) студентов – будущих учителей-билингвов.

Ключевые слова: учебная мотивация, конструктивистский подход, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), формирование когнитивных навыков, информационно-компьютерные технологии.

В основе любой образовательной технологии лежит концептуальная идея, научно обоснованная с помощью той или иной педагогической теории или их комплексом, которые имеют доминирующее значение и авторитет на данном историческом этапе развития общества.

В настоящее время в образовании происходит заметный процесс смены парадигм, в частности, **от бихевиоризма к конструктивизму**. Что представляет собой конструктивизм? Это педагогическая философия, основной идеей которой является то, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде, а возможно лишь создать педагогические условия для успешного самостоятельного конструирования

знаний. Данная философия во главу угла ставит точку зрения обучаемого, какой бы она ни была на данный момент, для нее большую ценность представляет собой сам процесс движения к истине, чем сама истина. Такие известные ученые, как Л.С. Выготский [2], Дж. Дьюи [6], Ж. Пиаже [9], Г. Гарднер [3] являются разработчиками теории конструктивизма в педагогике.

Конструктивизм на современном этапе развития больше представляет собой философию, этим объясняется слабая разработанность дидактического инструментария (методов, форм, средств обучения), то есть практическое воплощение идей конструктивизма вызывает определенные трудности. Оппоненты данной теории видят в ней угрозу для дидактики, аргументируя тем, что она вносит хаос и стихийность в образовательный процесс.

С нашей точки зрения, проектирование и реализация учебных курсов на основе идеи и принципов конструктивизма больше подходят для уровня магистратуры. Традиционно практика обучения на уровне бакалавриата происходит в рамках принципов классической дидактики и основана на идеях психолого-педагогической концепции бихевиоризма, при котором важную роль в организации и осуществлении процесса воспитания и обучения играет идея алгоритмизации образовательного процесса. Такой тип обучения имеет свои положительные стороны для данного уровня образования; он является наиболее подходящим, так как дает возможность довести умения, основанные на знаниях, до автоматизма, то есть до навыков, и внести порядок, управляемость и определенность в образовательный процесс.

На практике возникают проблемы в переводе конструктивистской теории в жизнеспособные учебные стратегии и практику [13].

Ключевыми элементами успешного конструктивистского обучения, которые являются проблемой для продвижения в рамках традиционной образовательной среды, являются способность «исследовать, экспериментировать, конструировать, обсуждать и отражать» [20].

Content and Language Integrated Learning (CLIL) – предметно-языковое интегрированное обучение, при котором, согласно

Д. Маршу [16], дисциплины или определенные темы в рамках данных дисциплин изучаются на иностранном языке и при этом преследуются две цели: изучение содержания данной учебной дисциплины и одновременное овладение иностранным языком. Это представляет собой один из примеров методики обучения, разработанной на идее конструктивизма [20].

Конструктивизм как теория познания и теория развития знания является важным элементом в CLIL, так как объясняет механизмы человеческого восприятия и познания, которые, в свою очередь, являются ключевыми вопросами в контексте интеграции иностранного языка и предметного содержания. Конструктивисты подчеркивают, что человеческое восприятие и познание – это созидательные, конструктивные процессы, которые субъект организует и проводит самостоятельно. В конструктивизме исключения интересуют больше, чем правила, специфические контекстуальные детали больше, чем обобщения. Это дает дополнительные возможности для понимания и принятия окружающего мира.

Субъект может воспринять и в дальнейшем распознавать только ту информацию, которая ассоциируется с уже имеющимся в его распоряжении опытом познавательной деятельности. Восприятие каждого человека зависит от личного опыта и фоновых знаний субъекта. Следовательно, результат процесса обучения будет разным в каждом отдельно взятом случае.

В свою теорию конструктивисты интегрировали и человеческие эмоции. Эмоции, по их мнению, представляют собой конструктивные единицы, оказывающие влияние на когнитивные процессы и, соответственно, на формирование представлений и знаний об окружающем мире [10].

По мнению М. А. Чошанова, одним из основных принципов конструктивизма в приложении к процессу обучения является «принцип **мотивации обучения** через включение обучающихся в поиск, исследование и решение значимых проблем, прежде всего проблем окружающей их действительности, решение которых непосредственно связано с реальной ситуацией из жизни и т.д.» [11]. Так, Wen и др.,

обнаружили у студентов высокий уровень мотивации и удовлетворенности обучением, основанном на конструктивистском подходе [21]. Многие исследователи отмечают, что CLIL, обладает высоким **мотивирующим потенциалом**, так как ориентирован на значимый для обучающихся контент.

Конструктивизм отходит от индивидуальной направленности в мотивационных процессах. С точки зрения социального конструктивизма, индивид больше не действует как инициатор мотивации, скорее мотивация является социально согласованным процессом, который приводит к проявлению заинтересованности, когнитивной и аффективной вовлеченности. В данном случае мы опираемся на теории и исследования психологии развития [7, 12], сравнительные когнитивные исследования, подчеркивающие ситуативную специфику обучения [18-19] и исследования в области мотивации, связывающие познание и мотивацию [14].

Целью исследования является выделение ведущих учебных мотивов у студентов-магистрантов и оценка степени их выраженности в процессе предметно-языкового интегрированного обучения, основанного на конструктивистском подходе.

В Казанском федеральном университете, в Институте филологии и межкультурной коммуникации, уже в течение 7 лет в рамках направления «Педагогическое образование» реализуются магистерские программы подготовки учителей-билингвов. В эксперименте, направленном на выделение ведущих учебных мотивов и оценку степени их выраженности, приняли участие 34 студента, обучающихся по профилю «Информационные технологии в филологии и образовании».

Формирование учебных мотивов происходило в процессе предметно-языкового-интегрированного обучения – CLIL. Одним из заданий была разработка цифрового образовательного ресурса, состоящего из 4 учебных модулей (исходя из трудоемкости данной дисциплины). Каждый модуль разрабатываемого цифрового образовательного ресурса должен содержать соответствующий предметный контент, задания, направленные на актуализацию фоновых знаний и лич-

ного опыта студента, на введение новой тематической лексики, развитие всех видов речевой деятельности с использованием аутентичного аудио-, видеоматериала, тестов и заданий в Learning Apps.

В основе учебных модулей лежат стратегии предметно-языкового интегрированного обучения CLIL, разработанные на основе принципов конструктивизма:

1) использование аутентичного учебного материала (видеоклипов, флеш-анимации, веб-квестов, подкастов и т.д.), обладающего высоким мотивирующим потенциалом и подобранного в соответствии с принципом профессиональной направленности;

2) активная поддержка обучающегося со стороны преподавателя, направленная на минимизацию когнитивных и лингвистических трудностей;

3) интенсивное взаимодействие субъектов образовательного процесса и продуктивное владение иностранным языком;

4) выделение культурного компонента в предметном содержании;

5) развитие мыслительных навыков высшего порядка (High Order Thinking skills) в процессе овладения иностранным языком;

6) непрерывное и «устойчивое» обучение, то есть активизация долгосрочной памяти студентов [4, 17].

Как отмечает Браун [15], «создание соответствующей образовательной среды может стать проблемой», однако интеграция информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс может создавать необходимые условия. Авторами статьи были проанализированы конструкторы Интернет-сайтов (Wix.com, Jimdo, Ucoz.ru, Umi.ru, Ukit.com), с помощью которых можно создать легкий и удобный в навигации ресурс и наполнить его необходимым контентом, используя готовые шаблоны. На основе проведенного анализа были сделаны следующие **выводы**:

1. Большинство конструкторов предлагают интуитивный интерфейс, позволяющий направлять начинающего пользователя в процессе создания и настройки веб-сайта.

2. Создание сайта не требует навыков работы с HTML кодом.

3. В учебные материалы, размещенные на цифровом образовательном ресурсе, можно вносить необходимые изменения и добавлять контент.

4. Создание и настройка веб-сайта не требуют больших временных затрат.

5. Проявляется возможность получить мнение и комментарий эксперта.

6. Имеется возможность адаптации сайта под смартфон [5].

Наиболее приемлемым для применения в процессе предметно-языкового интегрированного обучения является конструктор сайтов Wix.com, так как он ориентирован на предметную область «Образование», имеет собственную систему форматирования сайта, позволяет создавать собственное меню, добавлять формы обратной связи, использовать Google Maps, работать с элементами с элементами Flash и Learning Apps, с изображениями и галереями из Instagram, Flickr и Tumblr, синхронизироваться с социальными сетями и добавлять видео- и аудиоматериалы [8].

На главной странице сайта, разрабатываемого студентами, должны быть размещены ссылки на все модули проекта. Для развития всех видов речевой деятельности в каждом модуле должен быть представлен комплекс упражнений. На рисунках 1 и 2 приведены примеры заданий на аудирование и подстановку.

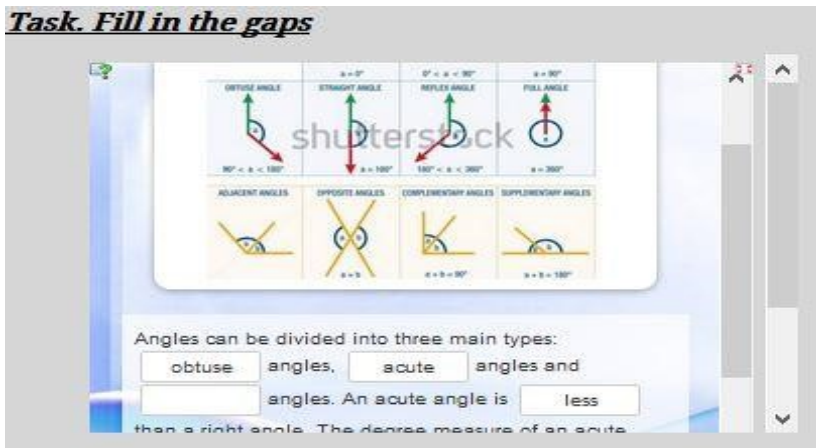


Рисунок 1. Пример задания на подстановку (Урок геометрии на английском языке)

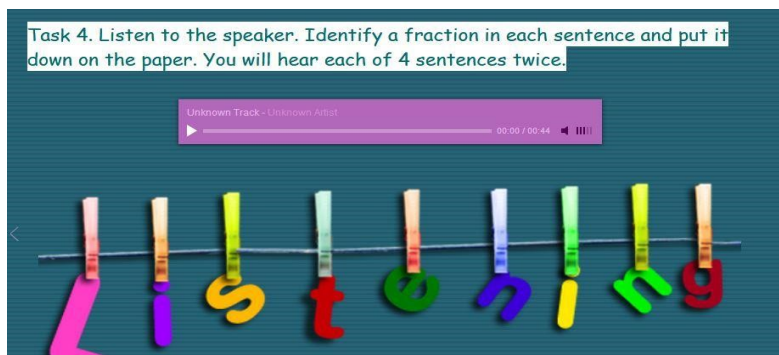


Рисунок 2. Пример задания на аудирование для «Bilingual English-Russian Learning Studio»

С учетом требований, предъявляемых к цифровым образовательным ресурсам, магистранты разработали и разместили методические рекомендации (Teacher's page) для каждого из созданных модулей. В методических рекомендациях прописаны: цели и задачи каждого учебного модуля, сформулированные согласно принципу 4С, ход занятия, примерные вопросы для вводной дискуссии, возможные варианты ответов на те или иные задания модуля, а также примерное время, затрачиваемое на выполнение задания [5].

Использование конструкторов сайтов при создании цифровой образовательной среды позволяет студентам-разработчикам использовать значимый для них контент и персонафицировать процесс обучения. В результате внедрения подобного рода работы возникают новые контуры общения, способствующие развитию когнитивных навыков и критического мышления обучающихся, что является реализацией конструктивистского подхода.

Для выделения и оценки степени выраженности учебных мотивов, а именно: коммуникативных мотивов, мотивов избегания, мотивов престижа, профессиональных мотивов, мотивов творческой самореализации, учебно-познавательных и социальных мотивов, был использован опросник под редакцией А. Реан, В. А. Якунина, Н. Ц. Бадмаевой [1].

В ходе исследования анализировалась степень выраженности у магистрантов различных компонентов учебной мотивации согласно

названному опроснику. Максимально возможное количество баллов по каждому компоненту учебной мотивации равно пяти. Диаграмма на рисунке 3 иллюстрирует распределение среднего арифметического баллов по различным компонентам учебной мотивации после проведения опроса у 34 студентов-магистрантов.



Рисунок 3. Результаты опроса

В структуре мотивов лидирующее место занимают учебно-познавательные, профессиональные и коммуникативные мотивы, что говорит о стремлении обучающихся овладевать знаниями и умениями, необходимыми для успешного профессионального развития.

Примерно одинаковое положение занимают мотивы творческой самореализации и мотивы избегания, что, безусловно, поддерживает идею о значимости для будущего специалиста процессов самоидентификации и самореализации.

В профессиональной подготовке наименее выраженными являются социальные мотивы и мотивы престижа. Подобный уровень развития социальных мотивов и мотивов престижа доказывает, что обучающиеся осознают необходимость и важность овладения знаниями и умениями, и рассматривают процесс обучения не как самоцель, а как процесс профессионального развития и становления высококвалифицированного специалиста широкого профиля: учителя-билингва.

Выводы. Применение предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) с использованием ИКТ обеспечивает положительные результаты в процессе формирования и развития учебной мотивации обучающихся. Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что ведущими мотивами в рамках учебной мотивации являются профессиональные, учебно-познавательные и коммуникативные мотивы.

Проблема развития мотивации у обучающихся широко освещена в отечественной и зарубежной научной литературе, поскольку, если рассуждать с позиций конструктивизма, это является одним из необходимых условий осознанного построения знаний. Однако исследователи не изучали глубоко процесс формирования различных типов мотивов в процессе интегрированного предметно-языкового обучения. Теоретическим фундаментом данной методики обучения является теория конструктивизма, которая согласно В. С. Бернштейну фиксирует конструктивную деятельность человеческого мышления, осуществляемую с определёнными целями по определённым правилам с установленными границами и точно выраженную в определённом языке.

В данном исследовании сделана попытка проанализировать результат процесса разработки студентами-магистрантами проектов по созданию веб-сайтов в рамках методики CILL на формирование и развитие различных типов учебной мотивации. Это дает возможность сделать вывод о том, что реализация обучения, основанного на идее конструктивизма, задает позитивный вектор для продолжения исследований в области интеграции различных сфер профессионального образования.

Список литературы

1. Бадмаева, Н. Т. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. – Улан-Уде: Изд-во ВСГТУ, 2004. – С. 151-154.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1996. – 479 с.
3. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – Москва: Вильямс, 2007. – С. 373-374.

4. Григорьева, К. С. Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL (на примере направления подготовки «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К. С. Григорьева. – Казань, 2016. – 24 с.
5. Григорьева, К. С. Конструкторы сайтов как средство повышения мотивации в рамках предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) / К. С. Григорьева, Р. Р. Яхина // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2017. – № 4. – С. 81-88.
6. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. с англ. Н. М. Никольской. – Москва: Совершенство, 1997. – 208 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, Академия, 2005 – 352 с.
8. Рейн, А. Wix.com – отзывы о конструкторе для создания сайтов / А. Рейн. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/142740/wix-com---otzyivy-i-o-konstrukto-re-dlya-sozdaniya-saytov>.
9. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
10. Салехова, Л. Л. Теория социального конструктивизма как основа интеграции иностранного языка и предметного содержания изучаемых дисциплин в техническом вузе/ Л. Л. Салехова, К. С. Григорьева // Вестник РУДН, Сер: Информатизация образования. – 2016. – № 1. – С. 91-96.
11. Чошанов, М. А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации / М. А. Чошанов // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56-62.
12. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии – 1971. – № 4. – С. 6-20.
13. Baylor, A. A comparative analysis and validation of instructivist and constructivist self-reflective tools (IPSRTand CPSRT) for novice instructional planners / A. Baylor & A. Kitsantas // Journal of Technology and Teacher Education. – 2005. – No. 13(3). – P. 433-457.
14. Relationships between teachers' presentations of classroom tasks and students' engagement in those tasks / J. Brophy, M. Rohrkemper, H. Rashid & Goldberger // Journal of Educational Psychology. – M. 1983. – No. 75. – P. 544-552.
15. Brown, H. In order to be you have to be: Modeling a constructivist approach for teacher candidates / H. Brown // Brock Education, 2012. – No. 21(2). – P. 36-52.
16. Marsch, D. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages / D. Marsch. – Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2000. – 156 p.
17. Meyer, O. Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching / O. Meyer // Basic Issues in EFL-Teaching and Learning. – Heidelberg, 2010. – P. 11-29.

18. Rogoff, B. Development viewed in its cultural context / B. Rogoff, M. Gauvain, & S. Ellis; In M. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.) // Developmental psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1984. – P. 533-571.

19. Scribner, S. Cognitive consequences of formal and informal education / S. Scribner & M. Cole // Science, 1973, – No. 182. – P. 553-559.

20. Wang, Q. An integrated framework for designing web-based constructivist learning environments / Q. Wang, T. Teo & H. Woo // International Journal of Instructional Media, 2009. – No 36(1). – P. 81-89.

21. Cognitive-metacognitive and content-technical aspects of constructivist internet-based learning environments: A LISREL analysis / M. Wen, C. Tsai, H. Lin & S. Chuang // Computers and Education, 2004. – No. 43. – P. 237-248.

УДК 372.881.111

Смоленцева Нина Михайловна

Йошкар-Олинский медицинский колледж, Йошкар-Ола
smol-nm@mail.ru

Развитие профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинского колледжа

Автор рассматривает условия развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов на примере медицинского колледжа. Описывается научно обоснованная методика языковой профессиональной подготовки студентов-медиков, включающая специальные технологии, приемы и систему упражнений.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетенция, коммуникативная практика, ролевая игра, профессиональные компетенции в сестринском деле.

В современных условиях подготовка профессионально компетентного специалиста приобретает особую актуальность. Иностранный язык как учебная дисциплина обладает большими возможностями для создания условий культурного и профессионального становления студентов медицинского колледжа [4, с. 73].

Основной целью обучения английскому как профессиональному иностранному языку в медицинском колледже является формирование и развитие у будущих специалистов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции [3, с. 62].

Программа учебной дисциплины «Английский язык» является частью программы подготовки специалистов среднего звена в соответствии с ФГОС СПО по специальностям 31.02.01 Лечебное дело, 34.02.01 Сестринское дело, 31.02.02 Акушерское дело, 33.02.01 Фармация, 31.02.03 Лабораторная диагностика. Данная учебная дисциплина входит в состав дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического учебного цикла.

В рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» на образовательном уровне медицинский колледж готовит студентов к активному использованию иностранного языка в профессиональной деятельности. В результате освоения данной учебной дисциплины обучающийся должен:

- *уметь:*

- общаться устно и письменно на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы;

- переводить со словарем иностранные тексты профессиональной направленности;

- самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас;

- *знать:*

- лексический (1200-1400 лексических единиц) и грамматический минимум, необходимый для чтения и перевода со словарем иностранных текстов профессиональной направленности;

- *овладеть:*

- общими и профессиональными компетенциями, которые указаны в Программе учебной дисциплины ОГСЭ.03 Английский язык для всех названных выше специальностей.

Например, по специальности «Сестринское дело» медицинская сестра должна овладеть следующими *общими компетенциями:*

- ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

- ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;

- ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;

- ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать и осуществлять повышение квалификации.

В результате изучения дисциплины обучающиеся должны овладеть следующими *профессиональными компетенциями*:

- ПК 1.1. Проводить мероприятия по сохранению и укреплению здоровья населения, пациента и его окружения: знать лексико-фразеологический минимум, касающийся основных составляющих ЗОЖ: режим труда и отдыха, правильное питание, занятия физической культурой, отсутствие вредных привычек; уметь вести беседу на английском языке о принципах ЗОЖ, пропагандировать ЗОЖ среди пациентов, в том числе личным примером;

- ПК 1.2. Проводить санитарно-гигиеническое воспитание населения;

- ПК 1.3. Участвовать в проведении профилактики инфекционных и неинфекционных заболеваний;

- ПК 2.1. Представлять информацию в понятном для пациента виде, объяснять ему суть вмешательства;

- ПК 2.2. Осуществлять лечебно-диагностические вмешательства, взаимодействуя с участниками лечебного процесса;

- ПК 2.3. Сотрудничать со взаимодействующими организациями и службами;

- ПК 2.7. Осуществлять реабилитационные мероприятия;

- ПК 2.8. Оказывать паллиативную помощь;

- ПК 3.1. Оказывать доврачебную помощь при неотложных состояниях и травмах;

- ПК 3.2. Участвовать в оказании медицинской помощи при чрезвычайных ситуациях;

- ПК 3.3. Взаимодействовать с членами профессиональной бригады и добровольными помощниками в условиях чрезвычайных ситуаций.

Рекомендуемое количество часов на освоение программы для специальности «Сестринское дело» состоит из максимальной учебной нагрузки обучающегося – 254 часа, в том числе обязательной аудиторной учебной нагрузки – 174 часа, самостоятельной работы обучающегося – 80 часов.

Тематический план учебной дисциплины «Английский язык» и содержание учебной дисциплины наглядно показывают, что разделы и темы профессионально ориентированы.

В качестве примера приведем Раздел 5. «Сестринское дело». Тема 5.2. «Профессия медицинской сестры» включает изучение следующих вопросов: Обязанности медицинской сестры. Сестринская этика. Сестринский процесс. Теории сестринского дела. Предметы ухода за больными. Также данная тема сопровождается изучением грамматического материала по иностранному языку: Причастия I, II. Герундий. Отглагольное существительное. Самостоятельный причастный оборот. Самостоятельная работа обучающегося предполагает написание сочинения «Моя будущая профессия».

Или возьмем раздел 6. «Медицинские организации». Тема 6.2. «Поступление пациента в больницу. История болезни пациента». В рамках этой темы студенты изучают следующие вопросы: В приёмном покое. Обследование пациента. Заполнение истории болезни и грамматические темы: Причастия I, II. Герундий. Отглагольное существительное. Самостоятельный причастный оборот. Самостоятельная работа обучающегося будет представлена составленным кроссвордом «Симптомы заболеваний».

В Программе также отмечены основные и дополнительные источники для использования преподавателями и студентами [6, с. 4-7]. Медицинский работник среднего звена сегодня – это высококвалифицированный специалист. Его профессиональная компетентность необходима на различных этапах лечебного процесса и проявляется в толерантности, профессиональной эмпатии, стрессоустойчивости, милосердии, способствующих облегчению страданий и восстановлению здоровья пациента [1, с. 19].

Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов-медиков в условиях информационно-образовательной среды реализуется посредством научно обоснованной методики, включающую технологии, приемы и систему упражнений, направленные на реализацию механизма языковой профессиональной подготовки студентов, использование информационных, новых образовательных технологий, обучающих и диагностических методов и средств [5, с. 42].

Аудирование, чтение, говорение, письмо дают коммуникативную практику использования языковых умений для выражения профессиональных знаний в сестринском деле. Подготовка проектов, творческих работ (докладов, рефератов, проведение исследовательской работы, олимпиад, викторин), анализ кейсов, использование ИКТ и применение здоровьесберегающих технологий позволяет студентам проявлять активность и самостоятельность, применять полученные знания на практике, развивать навыки общения, вести диалог, дискуссию, слаженно работать в коллективе.

Наши студенты готовятся стать медиками, поэтому сценарии ролевых игр берутся с учетом их профессиональной направленности. Студентам предлагается разыгрывать ситуации, где они выступают в роли врачей, пациентов, медсестер, фармацевтов, лаборантов, работников регистратуры. Ролевые игры проводятся в рамках изучаемой тематики, например: «На приеме у врача», «В аптеке», «В поликлинике», «Вызов врача на дом», «Обсуждение диагноза двумя врачами». Ролевая игра является очень перспективной формой обучения, так как она способствует созданию благоприятного психологического климата на занятии, усиливает мотивацию, активизирует учебную деятельность обучающихся, даёт возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения в ориентированных ситуациях, повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес обучающихся к иностранному языку, способствует формированию общих и профессиональных компетенций студентов-медиков [2, с. 16].

Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции стало неотъемлемым элементом подготовки высококвалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Андреева, Н. В. Какой должна быть медсестра? / Н. В. Андреева // Сестринское дело. – 2005. – № 5. – С. 18-20.
2. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: научно-методический сборник. – Москва, 2002. – С. 14-32.

3. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск: Южно-Уральское книж. изд-во, 2004. – 176 с.

4. Васильева, О. В. Педагогические условия развития социальной активности студентов медицинского колледжа / О. В. Васильева. – Тюмень, 2008. – 193 с.

5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва: ИЦПКПС, 2004. – 85 с.

6. Сухоцкая, Л. А. Программа учебной дисциплины ОГСЭ.03 Английский язык для специальностей «Сестринское дело», «Акушерское дело», «Фармация», «Лабораторная диагностика», «Лечебное дело» / Л. А. Сухоцкая. – Йошкар-Олинский медколледж, – 2016. – С. 55.

УДК 811:378.2:6

Фирсова Светлана Павловна, Гарифуллина Флюра Зинатовна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
svetlana_firsova@inbox.ru , f.garifullina@mail.ru

Безопасная поликультурная среда как фактор развития межкультурной коммуникации студентов технического университета

В статье представлены основные характеристики поликультурной образовательной среды в высшем профессиональном образовании. Авторы исследуют особенности и критерии качества безопасной поликультурной среды. Рассмотрены методы развития межкультурной коммуникации в ситуации межкультурного общения. Определена необходимость разработки и реализации комплексной программы лингвистического образования в деятельности технического университета.

Ключевые слова: поликультурная среда, технический университет, активные методы межкультурного обучения, тренинги, стратегия самоописания, метод культурных ассимиляторов, иноязычная коммуникация, лингвистическое образование.

Перед академическим сообществом России стоит задача успешной интеграции в европейское и международное образовательное пространство, что предполагает формирование и развитие благополучной поликультурной среды. Современные вузы становятся цен-

трами поликультурного образования, разрабатывающими цели, принципы и пути реализации поликультурности в образовании, формируя у своих выпускников этнокультурную компетентность [3].

Основной идеей поликультурности является благополучное сосуществование в обществе множества различных культур и субкультур.

Развитие поликультурности в высшем профессиональном образовании связано с развитием академической мобильности студентов и преподавателей, международной деятельностью вуза, увеличением контингента иностранных студентов, развитием идей полиязычия. Необходимо отметить, что явление поликультурности связано с взаимодействием не только представителей различных стран и национальностей, но и носителями культурных реалий, представляющих различные возрастные группы, системы ценностей и установок.

Вместе с тем глобальные изменения и вызовы, продиктованные социально-экономическими условиями, жесткая деловая конкуренция и кризисы личностного развития особо актуализируют обращение к понятию педагогической безопасности как защищенности образовательных ориентиров, идей, интересов, так и психологического комфорта обучаемых, представляющих различные культуры и национальности. Таким образом, особую значимость и актуальность приобретает задача создания и последующего развития педагогически защищенной поликультурной образовательной среды [15].

В качестве основных характеристик образовательной среды можно выделить ее адекватность и благополучие. Адекватная образовательная среда соответствует как задачам социума, так и личным установкам и целям обучаемых. Благополучная образовательная среда реализует условия для комфортного и эффективного развития всех субъектов среды.

Интегральным критерием качества адекватной и благополучной образовательной среды является педагогическая безопасность, а принципиальным показателем высокого качества – способность потенциала среды обеспечивать реализацию образовательных задач субъектов процесса обучения, создавая соответствующую мотивацию их активной деятельности.

Особенно актуальной является задача создания безопасной поликультурной среды, которая формирует необходимые условия, содержание, технологии и методы обучения, отражающие процессы, межкультурного взаимодействия и интеграции. Реализация таких условий связана с использованием культурного опыта, исторических традиций, результатов глобальной науки и мировой техники. Поликультурная образовательная среда оказывает критическое воздействие на развитие поликультурной личности, ориентированной на диалог культур, межнациональную толерантность, межкультурное общение.

В настоящее время существует широкий выбор различных способов и методов обучения эффективной коммуникации [5, 6]. Наиболее эффективные из них не просто преподносят факты из реальной жизни, а требуют их диагностики, анализа конкретных ситуаций, генерирования всех имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания. Для решения этой задачи в системе межкультурного обучения получили распространение преимущественно активные методы: дискуссии, разнообразные игры, анализ ситуаций, тренинги, позволяющие полностью погрузиться в активное контролируемое общение. Активные методы межкультурного обучения – имитационные игры и тренинги – позволяют развернуть проблемы в динамике, дают возможность участникам прожить необходимое количество времени в конкретных ситуациях межкультурной коммуникации. Именно с помощью этих методов обучения партнеры по коммуникации обретают необходимые навыки и опыт общения и взаимодействия, развивают уверенность в себе, способность к гибким взаимоотношениям [9, 18].

Тренинг представляет комплекс упражнений, разработанный по специальной методике, который осуществляется под руководством квалифицированного специалиста.

Г. Триандис впервые предложил использовать метод тренинга в области межкультурных отношений. По мнению ученого, при использовании этого метода происходит знакомство с межкультурными различиями посредством проигрывания ситуаций, по-разному проте-

кающих в различных культурах. В процессе тренинга происходит знакомство с чужой культурой, повторное проигрывание ситуаций и их анализа. В результате становится возможным перенос полученных знаний на новые ситуации [20, р. 305-322].

Р. Брислин предложил следующую типологию тренингов [19]:

- тренинг самосознания – познание индивидом собственных культурных основ;
- когнитивный тренинг – получение информации о других культурах;
- тренинг атрибуции – приобретение навыков объяснения причин, ситуаций и действий с точки зрения другой культуры;
- поведенческий тренинг – обучение практическим навыкам, необходимым для жизни в другой культуре;
- ситуативный тренинг, который предполагает воспроизведение и анализ конкретных межкультурных контактов, а также обсуждение проблем, возникающих в результате таких контактов.

Тренинг развивает умение слушать собеседника, уверенно держаться с другими людьми, выступать публично, строить эффективную модель взаимоотношений с партнерами по коммуникации, предотвращать и конструктивно разрешать конфликты, преодолевать осложняющие общение привычки и манеры поведения и т.д.

Обучение взаимодействию с представителями других культур имеет перед собой две основные задачи:

- 1) познакомить обучаемых с межкультурными различиями во взаимоотношениях с представителями других культур;
- 2) подготовить перенос полученных знаний на различные ситуации.

Обучающиеся должны осознать себя представителями конкретной культуры, вывести на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения в своей культуре. После этого становится возможным показать и проанализировать различия между разными культурами, а затем – выработать умение замечать эти различия и пользоваться ими для эффективного межкультурного взаимодействия. Для этого обучающимся чаще всего предлагается рассмотреть различные конфликтные ситуации, которые решаются с позиций разных

культур и фиксируют внимание на стереотипах и нормах родной культуры.

Существенную роль в развитии межкультурных компетенций студентов играют культурно-специфичные тренинги, которые целенаправленно готовят человека к коммуникации в рамках той или иной конкретной культуры:

В процессе подготовки человека к межкультурному взаимодействию актуальным представляется изучение методик и методов, заимствованных из смежных наук [1, 4, 8]. В настоящее время эффективны личностно ориентированные методы исследования: методы, использующие личный опыт представителя определенной культуры, например, биографический метод, рассматривающий жизненный путь и творческую деятельность личности, автобиографический метод, реализующийся посредством описания впечатлений, ощущений, фиксации опыта определенного представителя культуры.

Автобиографический метод положен в основу современной исследовательской технологии самоописания [2, 8, 10], позволяющей выявить и проанализировать общие для двух и более лингвокультур единицы языка. Метод основан на положении о том, что описание языковой системы через систему другой лингвокультуры позволяет определить и рассмотреть специфичные и универсальные характеристики языка и лингвокультуры [7]. Использование данной исследовательской стратегии направлено на анализ особенностей лингвистической и коммуникативной компетенций носителя определенного языка и культуры, находящегося в условиях другой лингвокультуры, определение места и роли человека в определенной языковой картине, построение модели коммуниканта и коммуникации в иноязычной среде.

Применение исследовательской стратегии самоописания и анализ полученных результатов позволяют выявить и классифицировать культурно-специфичные единицы представителей различных лингвокультур, а также описать такие единицы, которые имеют тенденцию к универсальности, т.е. являются общими для двух и более лингвокультур.

Исследования особенностей языковой и коммуникативной компетенций носителя языка в ситуации межкультурного общения проводятся на материале дневниковых записей, полученных в результате самонаблюдения, лексикографических материалов, данных социолингвистических опросов.

В ситуации межкультурного контакта на первый план выдвигается умение избегать коммуникативных неудач. Коммуникант должен уметь понимать точку зрения представителей другой лингвокультуры, правильно интерпретировать вербальное и невербальное поведение. Наиболее ярко специфика межкультурного общения проявляется при анализе отрицательного материала, т.е. разного рода коммуникативных сбоев. Изучение коммуникативных неудач позволяет выявлять типологические черты русского языкового сознания, а соответственно и русского языка, а также дает возможность обозначить зоны русского лингвокультурного пространства, вызывающие наибольшие трудности у инофонов (в нашем случае иностранных студентов), проходящих обучение в вузе.

Основными коммуникативными ситуациями, обнаруживающими языковые и культурные расхождения, являются: установление контакта, обращение (к знакомым и незнакомым), знакомство, приветствие, прощание, благодарность и извинение. Основными коммуникативными сферами [11, 12] являются: общение со студентами, общение с преподавателем, общение в общественных местах (в кафе и ресторане, в магазине, на рынке, в местах развлечений, в транспорте). Необходимо освоение и невербальной коммуникации, так как в этой области порой могут возникнуть серьезные коммуникативные неудачи.

Метод самоописания рассматривается как один из продуктивных методов выявления коммуникативно релевантных специфичных и универсальных единиц языка и лингвокультуры. Т. С. Веселовская отмечает следующие компоненты метода межкультурного самоописания:

- 1) интроспекцию как способность сознания;
- 2) межкультурную интроспекцию (самонаблюдение) как осознанное сосредоточение внимания на собственных реакциях;

3) межкультурную рефлексию как деятельность сознания, направленную на осмысление и переосмысление собственной языковой и коммуникативной компетенций.

Использование метода самоописания позволяет определить наиболее эффективные способы прогнозирования зон лингвокультурного несоответствия, а также способы их устранения.

Разработка культурных ассимиляторов [2, 13, 17] на этапе предварительной подготовки к контакту с инокультурой помогает определять (чувствовать) потенциальные зоны культурной напряженности и избегать их, что делает межкультурное общение успешным. Особенно они актуальны в практике преподавания в различных по уровню владения русским языком группах. Такого рода работа со студентами позволяет моделировать позитивное межгрупповое поведение, формировать установки на толерантное поведение в другой лингвокультуре, снижать уровень тревожности в ситуациях межкультурного общения.

Результаты исследований в области межкультурной коммуникации можно использовать при анализе различных культур; в практике преподавания межкультурной коммуникации, лингвокультурологии; лингвострановедения, этнопсихолингвистики, а также для разработки специальных образовательных программ, направленных на развитие поликультурной среды образовательной организации. При этом современное лингвистическое образование в техническом университете должно быть направлено на преподавание иностранного языка, прежде всего, как средства академической и профессиональной деятельности, профессионального самовыражения и самосовершенствования [16].

В программу лингвистического образования необходимо включать образовательные события и мероприятия, которые нацелены на обучение профессиональной иноязычной коммуникации; использование новых подходов и технологий к организации преподавания иностранного языка с целью достижения уровня уверенного владения как студентами, так и преподавателями и сотрудниками университета, разработку интегрированных учебных планов, обучение профессорско-преподавательского состава и студентов нормам межкультурного

общения разработку программ, внедрение принципов интегрированного предметно-языкового обучения [14].

Список литературы

1. Брагина, Н. Г. Социокультурные конструкты в языке: монография / Н. Г. Брагина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: ФЛИНТА, 2013. – 387 с.
2. Веселовская, Т. С. Особенности языковых и коммуникативных компетенций носителей русского языка в ситуациях межкультурного общения. – дис. ... канд. фил. наук / Т. С. Веселовская. – Москва, 2016. – 286 с.
3. Гайсина, Л. Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование: монография / Л. Ф. Гайсина. – Оренбург, 2004. – 220 с.
4. Ларина, Т. В. Вежливость в межкультурном общении // Рус. яз. за рубежом. 2003. – № 1. – С. 100-105.
5. Мальханова, И. А. Коммуникативный тренинг: учебное пособие / И. А. Мальханова. – Москва: Академический проект, 2006.
6. Мамонтов, А. С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения / А. С. Мамонтов. – Москва: ИЯ РАН, 2000. – 188 с.
7. Михайлова, О. В. Особенности коммуникативной компетенции студентов в поликультурной среде: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 22с.
8. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – Москва: Либроком, 2009. – 224 с.
9. Пугачев, В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учебник для студентов вузов / В. П. Пугачев. – Москва: Аспект Пресс, 2001.
10. Рот, Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие / Ю. Рот, Г. Копельцева. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
11. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 208 с.
12. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А. П. Садохин. – Москва: АльфаМ, 2004. – 624 с.
13. Стернин, И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания. – Москва, 1996. – С. 97-112.
14. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: учебник для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва: Аспект Пресс, 2014. – 352 с.
15. Тангалычева, Р. К. Преодоление стереотипов восприятия и поведения в Российско-корейской межкультурной коммуникации / Р. К. Тангалычева. – Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/2013/02/25/1251426486/Tangalycheva_2012_4.pdf (дата обращения 06.10.2014).

16. Триандис, Г. К. Культура и социальное поведение / Г. К. Триандис. – Москва: ИнфраМ, 2007.

17. Курдюмова, М. Н. Поликультурная среда как условие эффективной международной деятельности вуза / М. Н. Курдюмова, С. П. Фирсова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2012. – № 3. – С. 49-57.

18. Юшина, Л. Ю. Некоторые ключевые культурно-языковые понятия в диалоге корейской и русской культур / Л. Ю. Юшина // Русский язык за рубежом / спец. вып. / Русистика Южной Кореи, 2016. – С. 33-40.

19. Яковлев, И. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И. Яковлев. – Санкт-Петербург: Авалон, Азбука-Классика, 2006.

20. Brislin, R. W., Yoshida T. Intercultural Communication Training: An Introduction. – Thousand Oaks, 1994.

21. Triandis, H. Intercultural Education and Training / Peter Funke (Ed.) // Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective. – Tübingen, 1989.

УДК 811:378.2:6

Яковлева Наталья Александровна

Российский государственный аграрный университет – Московская
сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева, Москва
yakovlevan@bk.ru

Организация самостоятельной работы магистрантов по иностранному языку в неязыковом вузе

В статье рассматриваются формы самостоятельной работы магистрантов в рамках иноязычной подготовки в неязыковом вузе в свете положений современной профессиональной лингводидактики и теории компетентностного потенциала дисциплин. Автор предлагает примерный перечень форм самостоятельной работы магистрантов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык», преподаваемой в магистратуре неязыкового вуза, в ходе которых развиваются умения исследовательской деятельности: поиск, отбор и обработка материала на иностранном языке для написания реферата, резюме, аннотации, научной работы и устного представления результатов исследования. Работа может быть полезна руководителям программ магистратуры и разработчикам курсов иностранного языка, методологам образования, а также преподавателям неязыковых вузов.

Ключевые слова: магистратура, иностранный язык в неязыковом вузе, профессиональная лингводидактика, самостоятельная работа, контроль формирования речевых умений, оценка.

В 2017 году вступили в силу новые образовательные стандарты, направленные на модернизацию системы обучения в магистратуре, которая, как известно, представляет собой вторую ступень высшего образования, направленную на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления различных видов профессиональной деятельности. В том числе, законодательные изменения происходят и в образовательном процессе по иностранным языкам. Задача практического курса иностранного языка в магистратуре – обеспечить подготовку специалиста, который обладает такими универсальными компетенциями, как способность применять современные коммуникативные технологии (в том числе на иностранном языке) для академического и профессионального взаимодействия; способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. Будущие специалисты должны изучать не только специфику своей отрасли (на иностранном языке) и не только сам иностранный язык, они должны учиться общаться (письменно и устно) по заданным профессиональным темам, постигая логику предстоящей профессиональной деятельности [1].

Следует отметить, что количество часов, отводимых на аудиторную работу, сокращается (в неязыковом вузе на аудиторные занятия отводится 2-4 часа в неделю), а время на самостоятельную работу, наоборот, увеличивается. Задачей преподавателя при этом становится поиск методов и способов организации самостоятельного изучения иностранного языка студентами и магистрантами, при этом важным условием остается сохранение качества обучения. Кроме того, уровень знаний магистрантов должен соответствовать требованиям, которые прописаны в нормативных документах (прежде всего, Федеральный государственный образовательный стандарт – ФГОС, где содержится описание компетенций).

Формирование компетентного специалиста происходит в условиях делового партнерства магистранта и преподавателя [6]. Важным условием достижения этой цели является самостоятельная работа обучаемого как субъекта, который вместе с преподавателем планирует, осуществляет и оценивает свои результаты. В процессе самостоятельной работы совершенствуются умения и навыки иноязычного общения во всех видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо), развиваются умения исследовательской деятельности: поиск, отбор и обработка материала на иностранном языке для написания реферата, резюме, аннотации, научной работы и устного представления исследования. Формы самостоятельной работы магистрантов разнообразны.

При обучении иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза основная роль отводится самостоятельной работе, по различным направлениям и направленности подготовки с учетом сетки часов. Несоответствие между объемом знаний, которые должен усвоить студент магистратуры, и отводимым на эту работу временем, заставляет преподавателей искать эффективные способы организации самостоятельной работы по освоению дисциплины, которые должны повышать качество подготовки специалистов. Самостоятельная работа влияет на развитие научного творчества, способствует поиску и решению актуальных современных проблем. И. А. Зимняя дает следующее определение самостоятельной работы: «Самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет объекту обучения удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [2].

Целью самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе является формирование навыков работы с иноязычными профессионально ориентированными источниками информации (чтение, перевод, поиск информации, ее личностная оценка и последующее использование), а также формирование навыков устной речи (говорение и аудирование).

Главными задачами самостоятельной работы являются:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений магистрантов; углубление и расширение теоретических знаний;
- формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;
- развитие познавательных способностей и активности магистрантов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений;
- использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на семинарах, на практических занятиях, при написании курсовых и выпускной квалификационной работ, для эффективной подготовки к зачетам и экзаменам.

В образовательном процессе выделяется два вида самостоятельной работы: аудиторная работа под руководством преподавателя и самостоятельная работа без участия преподавателя, но по его заданию. К первому виду самостоятельной работы относится выполнение домашнего задания, под которым подразумевается самостоятельная учебная деятельность магистрантов, нацеленная на закрепление материала, изученного на аудиторных занятиях, повторение пройденного и выполнение заданий, необходимых для организации учебной работы под руководством преподавателя.

К основным видам самостоятельной работы магистрантов без участия преподавателей относятся:

- формирование и усвоение содержания теоретических знаний и практических умений магистрантов на базе рекомендованной учебной литературы, включая информационные образовательные ресурсы (электронные учебники, электронные библиотеки и др.);
- написание рефератов и эссе;
- составление аннотированного списка статей из соответствующих журналов по профилю;
- подготовка рецензий, презентаций;

- составление терминологического словаря по дисциплине (гlossария);
- выполнение домашних заданий в виде решения отдельных задач, и индивидуальных работ по отдельным разделам содержания дисциплин и т.д.;
- компьютерный текущий самоконтроль и контроль успеваемости.

Роль преподавателя также меняется – происходит процесс отхода от линейной системы усвоения знаний, когда преподаватель давал эти знания, а студенты только получали их. Преподаватель также освобождается от необходимости осуществлять множество функций (от преподавания до контроля), или эти функции, по крайней мере, сильно изменяются. Для эффективности обучения в современных условиях преподавателю необходимо переосмыслить личный педагогический опыт, преодолеть педагогические стереотипы и дидактические штампы [6].

Различные источники информации предоставляются с учётом актуальных потребностей и уровней владения магистрантами иностранным языком. Преподаватель выделяет то, что должен знать каждый, и то, что необходимо для более глубокого освоения предмета. Таким образом, осуществляется индивидуальный подход, обеспечиваются права и свобода в обучении, реализуются личностные потребности.

Основными функциями преподавателя на занятии являются мотивационная, поддерживающая, функция рефлексивного анализа, психологической поддержки, консультационная и коррекционная на основе мониторинга учебной деятельности студента. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы предполагает функции модератора и тьютора.

Изменение роли преподавателя можно продемонстрировать на примере использования интерактивных методов обучения, а именно при подготовке презентации [3]. На первом этапе он руководит, объясняет последовательность действий, даёт речевые образцы, необходимые для подготовки презентации и дискуссии. Затем сами магистранты подбирают аутентичные материалы, используя информа-

цию в интернете, печатные издания и т.д. А на третьем этапе преподаватель наблюдает за тем, как проводится презентация на иностранном языке перед группой, которая и является участником дискуссии.

Таким образом, к главным видам самостоятельной работы магистрантов с участием преподавателя можно отнести:

- текущие консультации;
- коллоквиум как форма контроля освоения теоретического содержания дисциплин (в часы консультаций, предусмотренных учебным планом);
- прием и разбор домашних заданий (в часы практических занятий и консультаций);
- выполнение курсовой работы, подготовка презентации (оценка уровня сформированности профессиональных умений и навыков, руководство, консультирование и защита курсовых работ).

Курсовая работа в нашем конкретном случае – это итоговая работа, которая состоит из аннотации, текста устной презентации, реферативного изложения отобранных статей с приложением их копий, терминологический словарь, резюме магистранта.

Аннотация, текст устной презентации и резюме представляются на иностранном языке, реферативное изложение – на русском языке, специальная терминология представлена в форме мини-словаря (отобранные термины и лексические единицы должны быть новыми и не дублировать ранее изученные; предназначены для активного усвоения).

Преподаватель должен четко сформулировать задания для самостоятельной работы, разграничить их по темам изучаемой дисциплины, и их объем должен быть определен часами в соответствии с учебной программой. Самостоятельная работа по изучению иностранного языка включает в себя также заучивание лексических единиц, овладение правилами словообразования и грамматики, чтение текстов вслух в соответствии с правилами чтения, построение вопросов и ответов к текстам, перевод на русский язык (устный и письменный) [4].

Способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере предполагает умение работы с аутентичной научно-технической литературой по профилю подготовки с помощью различных видов чтения: изучающего, ознакомительно-просмотрового и поискового. В образовательных стандартах ряда направлений подготовки способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий новые знания, а также умение использовать их в практической деятельности рассматривается как отдельная общекультурная компетенция. Из всех названных видов чтения основным для магистрантов является изучающее: именно оно позволяет в работе с учебной литературой накапливать знания в различных областях [5].

Вот почему именно этот вид чтения в рамках учебной деятельности должен быть освоен в первую очередь. Для обсуждения проблемы текста необходимо в первую очередь выделить предмет обсуждения и информацию о предмете, выписать ключевые слова и словосочетания, чтобы выразить свое отношение к предмету и аргументировать свою точку зрения. При овладении данным видом чтения формируются основные приемы, повышающие эффективность работы с научным текстом. При этом деятельность преподавателя по обучению самостоятельной работы со словарями и справочниками имеет особое значение. Рекомендации преподавателя по организации и содержанию самостоятельной работы помогут студенту в изучении иностранного языка.

Многие исследователи отмечают недостатки традиционной системы оценивания, к которым относятся: субъективность оценки, низкая дифференцирующая способность, ориентированность на фиксацию недостатков, низкая информативность оценки, отсутствие четких правил вывода итоговых оценок, ограниченность шкалы сверху.

Использование балльно-рейтинговой системы оценивания самостоятельной работы развивает важные интеллектуальные качества магистранта, обеспечивающие его стремление к овладению знаниями и применению их на практике. Система оценивания должна включать также всесторонний контроль преподавателем качества и сроков выполнения самостоятельной работы; использование индивидуального

подхода, предполагающего работу с каждым магистрантом в зависимости от его личностных особенностей и уровня его подготовки, соблюдение четкого графика выполнения заданий в рамках самостоятельной работы [7].

Чтобы магистранты могли усвоить весь материал, применяются и различные технические средства. Многие вузы используют специальные обучающие программы. При этом современные средства обучения рассчитаны не только на тех, у кого уровень знания иностранного языка достаточно высок, но и на тех, кто испытывает определенные сложности с некоторыми его аспектами. Используя обучающие программы, можно самостоятельно распоряжаться своим временем, оценивать самостоятельно полученные знания, научиться организовывать процесс обучения. Самостоятельное обучение является процессом творческим, магистрант самостоятельно изучает язык, самостоятельно организует свое время, самостоятельно решает проблемы, с которыми сталкивается. Самостоятельная работа означает довольно высокий уровень мотивации.

Самостоятельную работу нужно рассматривать как важный шаг к следующей цели – самостоятельности магистрантов как основе развития современного непрерывного образования личности.

Следует отметить, что современные технологии не могут заменить полноценное общение, но являются неоценимым помощником при изучении иностранного языка в режиме аудиторной работы и самостоятельной работы дома.

Список литературы

1. Алипичев, А. Ю. Оптимизация содержания и технологии блочно-модульной иноязычной подготовки в рамках программ магистратуры // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». – 2014. – № 4 (64). – С. 103-106.
2. Зимняя, И. А. Основы педагогической психологии: учебное пособие / И. А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1980. – 528 с.
3. Карпова, Т. А. Изучение языка в вузе в контексте интерактивного обучения / Т. А. Карпова. – Режим доступа: http://www.msiu.ru/science/aai77/science/article/s14/s14_46.pdf (дата обращения 14.05.2019).

4. Попова, С. Н. Активизация самостоятельной работы студентов технического вуза при обучении профессиональному иностранному языку / С. Н. Попова // Молодой ученый. – 2015. – № 13.

5. Яковлева, Н. А. Оптимизация содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки магистрантов неязыковых вузов / Н. А. Яковлева // Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17-18 дек. 2015 г.: В 2 ч. Ч. 2 / редкол.: Т. П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2017. – С. 101-103.

6. Kucirkova L. Teacher's role and students' role in English for specific purposes in e-learning / L. Kucirkova, A. Yu. Alipichev, D. G. Vasbieva, O. A. Kalugina // XLinguae. 2017. – Vol. 10, No. 2. – Pp. 63-77.

7. Sergeyeva, N.A. Point-Rating System as one of the Incentives of Master Students' Independent Work / N. A. Sergeyeva, N. A. Yakovleva, A. V. Kuleshov, I. N. Akimova // Advances in Social Science, Education and Humanities Research: I International Scientific Practical Conference «The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment» (ISMGE'2019). Atlantis Press, 2019.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 811.112: 81.2

Агачева Светлана Владимировна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
sv_agacheva@mail.ru

Изучение немецкоязычных стран на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе

В статье рассматриваются различные виды работы на занятиях немецкого языка со студентами неязыкового вуза по изучению ими пяти немецкоязычных стран с целью приобретения обучающимися лингвострановедческих знаний и умений.

***Ключевые слова:** немецкий язык, немецкоязычные страны, лингвострановедение, иноязычная культура, популяризация языка.*

Необходимость изучения иностранных языков в нашей стране на высоком образовательном уровне обуславливается общественно-политическими и социально-экономическими преобразованиями, к которым относятся всё большая открытость нашего общества, вхождение его в мировое сообщество, развитие и укрепление межгосударственных, политических, экономических и культурных связей со многими странами. Всё это делает иностранные языки реально востребованными и усиливает мотивацию к их изучению.

На данный момент соотношение изучаемых иностранных языков складывается в пользу английского языка как наиболее распространённого языка международного общения. Однако как позиция Совета Европы, так и образовательная политика нашего государства применительно к иностранным языкам основывается на идее плюрализма.

Задача преподавателей немецкого языка – популяризировать его среди широких слоев населения. В неязыковом вузе в среде студенческой аудитории необходимо укреплять представление о немецком языке как языке великой литературы, науки, философии, убеждать,

что немецкий язык даёт широкие перспективы в будущем, возможность стажироваться за границей в немецкоязычных странах, получить работу в компаниях или фирмах, сотрудничающих с немецкоязычными странами.

По данным Википедии, немецкий язык является одним из основных европейских языков: 24 % жителей Евросоюза считают немецкий своим родным языком, в то время как лишь 16% жителей объединенной Европы могут сказать то же самое об английском языке. Около ста миллионов человек во всем мире говорят на немецком – в Германии, Австрии, Швейцарии и других европейских странах, в США и странах Латинской Америки [5]. Страны, в которых используется немецкий в качестве официального языка: Германия – 80 миллионов носителей; Австрия – 7,5 миллиона; Швейцария – 4-6 миллионов; Люксембург – около 300 тысяч носителей; Лихтенштейн – более 36 тысяч человек.

Пять немецкоязычных стран изучаются студентами всех специальностей, но большее внимание, конечно, уделяется Германии. Студентам специальности «Туризм» как очного, так и заочного отделений, а также при освоении ими немецкого языка как второго иностранного, изучение этих стран даётся в более расширенном формате.

В ПГТУ материал об этих странах дается как по учебнику для вузов туристического профиля В. И. Дубинского [2], так и по изданному в нашем вузе учебно-методическому пособию «Landeskunde im Deutschunterricht» Е. Н. Богдановой [1]. Кроме этих пособий используются и материалы, разработанные самими преподавателями.

После основательного изучения пяти немецкоязычных стран (Германии, Австрии, Швейцарии, Лихтенштейна и Люксембурга) студентам предлагаются задания на понимание содержания текста и проверки их страноведческих знаний.

Deutschsprachige Länder

Die deutsche Sprache ist heute die Muttersprache von über 100 Mio. Menschen. Staatssprache ist sie in Deutschland (Bundesrepublik Deutschland), in Österreich, in der Schweiz, in Luxemburg und Liechtenstein.

1. Die Bundesrepublik Deutschland ist das größte deutschsprachige Land, dessen Vereinigung am 3. Oktober 1990 stattfand. An Stelle der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik ist die Bundesrepublik Deutschland getreten. Damit begann ein grundsätzlich neues Kapitel in der Geschichte Deutschlands. Die moderne BRD zählt über 82 Mio. Einwohner. Das Land gehört zur Europäischen Union (EU) und der NATO und bildet eine Brücke zu den mittel- und osteuropäischen Staaten.

2. Die Republik Österreich ist eine neutrale Bundesrepublik. Sie hat eine Bevölkerung von etwa 9 Mio. Menschen und ist das zweitgrößte deutschsprachige Land. Das ist eine Föderation von 9 selbständigen Bundesländern, eines der Länder ist die Hauptstadt Wien. Die anderen interessanten Städte Österreichs (Graz, Linz, Innsbruck, die Mozartstadt Salzburg mit den Salzburger Festspielen und den Osterfestspielen) bekannt und die herrlichen Berge sind das Ziel vieler Touristen. Österreich ist Mitglied der Europäischen Union. Es ist ein hochentwickeltes Industrieland. Es ist reich an Bodenschätzen (Erdöl, Erdgas, Magnesit, Salz und Braunkohle). Hier sind: Eisenindustrie, Stahlindustrie und Chemieindustrie. Österreich hat eine reiche Kultur- und Sportgeschichte. In Wien lebten und schufen solche glänzenden Komponisten wie Joseph Haydn, Franz Schubert, Johann Strauß u.a. Österreich hat auch eine reiche Sportgeschichte. Die österreichische Stadt Innsbruck in Tirol ist eine Stadt des Sports bekannt, denn hier fanden einige Male die Olympischen Winterspiele statt.

3. Die Schweiz bedeckt eine Fläche von rund 41.284 Quadratkilometern. In der Schweiz leben über 7 Millionen Einwohner. Die Schweiz ist ein demokratischer Bundesstaat mit föderalistischer Struktur und gliedert sich in 26 Kantonen. Die Hauptstadt des Landes ist Bern. Die größten Städte sind: Zürich, Basel, Genf und Lausanne. Die Schweiz hat vier Amtssprachen: Deutsch (65 %), Französisch (etwa 18 %), Italienisch (etwa 12 %) und Rätoromanisch (etwa 5 %). So auch sind hier viele Dialekte. Die meisten berufstätigen Menschen in der Schweiz arbeiten im Dienstleistungssektor (Handel, Verkehr, Banken). Danach folgen Industrie und Handwerk und die Land- und Forstwirtschaft. Weltbekannt ist die Schweizer Uhrenindustrie. Weiter sind hier Maschinen-, Chemische- und Textilindustrie und Lebensmittelindustrie, bekannt sind Schweizer Schokolade und Käse. Beliebt ist die Schweiz auch bei den Touristen, die die wunderbaren Landschaften dieses Landes entdecken wollen. Das Gebiet der Schweiz ist vor allem gebirgig. Sie hat keine Tiefebene, nur zahlreiche Täler.

Auf die drei großen deutschsprachigen Länder folgen zwei kleinere: Luxemburg und Liechtenstein. Man nennt sie Zwergstaaten.

4. Das Großherzogtum Luxemburg liegt zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Es hat ein Territorium von 2586 Quadratkilometern mit 410000 Einwohnern. Fast 78 % der Bevölkerung leben in den Städten. Hier wohnen viele Vertreter anderer Länder. Die Hauptstadt ist die Stadt Luxemburg. Die Staatssprachen sind Deutsch und Französisch. Luxemburg gehört zu den reichsten Staaten der Welt. Es gibt hier auch liberales Steuersystem, ähnlich wie in Liechtenstein.

5. Das Fürstentum Liechtenstein mit 157 Quadratkilometern ist das Fürstentum Liechtenstein der viert kleinste Staat Europas. Hier leben 26000 Einwohner. Umgeben von der Schweiz und Österreich, ist es nur 6 Kilometer breit und 26 Kilometer lang. Und doch ist das Fürstentum Liechtenstein ein souveräner Staat. Die Hauptstadt ist Vaduz, die Staatssprache ist Deutsch. Hier sind günstige Bedingungen für Touristik und Wintersport.

Aufgabe 1. Wählen sie die richtige Antwort.

1. Die deutsche Sprache ist heute die Muttersprache von über 100 Mio...
a) Tieren; b) Pflanzen; c) Menschen
2. Staatssprache ist Deutsch in 5 ...
a) Planeten; b) Kontinenten; c) Staaten
3. Österreich liegt ... von Deutschland.
a) östlich; b) nördlich; c) südlich
4. Die Gesetze Österreichs sehen eine strenge ... Neutralität vor.
a) politische; b) moderne; c) wichtige
5. Österreich hat viele Kraftwerke, die das Land mit ... versorgen.
a) Wasser; b) Kohle; c) Energie
6. Schwerpunkte im Industriesektor der Schweiz sind die Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie und die weltweit bekannte Produktion von ... haben eine hohe Bedeutung.
a) Fotos; b) Uhren; c) Kosmetik
7. Die Schweiz hat Naturschönheiten, die viele ... anziehen.
a) Manager; b) Touristen; c) Friseure
8. Die Regierungsform von Luxemburg ist parlamentarische Demokratie in der ... einer konstitutionellen Erbmonarchie.
a) Form; b) Farbe; c) Figur

9. Der Anteil der ... in Luxemburg ist mit 43,7 % der höchste innerhalb der EU.

a) Ausländer; b) Europäer; c) Luxemburger

10. Die Hauptstadt von ... ist Vaduz.

a) Liechtenstein; b) Sonnenstein; c) Steinboden

Aufgabe 2. Füllen Sie die Lücken mit den entsprechenden Wörtern ein.

1. Dieses Land ist nur sechs Kilometer breit und sechsundzwanzig Kilometer lang. Das ist

2. Die Benennungen der Hauptstadt und des Landes sind ähnlich. Das ist

3. Der Wahrzeichen dieser Hauptstadt ist der Stephansdom. Das ist

4. Die Städte von ... sind Kiel, Mainz, Erfurt.

5. In der Stadt ... wirkte W.A. Mozart.

6. In der Stadt ... war der große Beethoven geboren.

7. Dieses Land ist von der Schweiz und Österreich umgeben. Das ist

8. Was wird in Liechtenstein gut entwickelt?

9. Der Tor ist ein Symbol von Berlin.

10. Welches Land besteht aus Kantinen?

Полученные студентами страноведческие знания о пяти немецкоязычных странах можно проверить с помощью следующих заданий на выбор правильного ответа:

1. Welches Land ist kein deutschsprachiges Land?

a) Deutschland; b) Frankreich; c) Schweiz; d) Luxemburg

2. Die amtliche Bezeichnung dieses Landes ist Fürstentum.

a) Schweiz; b) Ungarn; c) Dänemark; d) Liechtenstein

3. Die Amtssprachen in Luxemburg sind Deutsch und...

a) französisch; b) italienisch; c) rätoromanisch; d) sorbisch.

4. Dieses Land hat 4 Amtssprachen.

a) Österreich; b) Liechtenstein; c) Schweiz; Luxemburg

5. Schweizerische Eidgenossenschaft besteht aus...

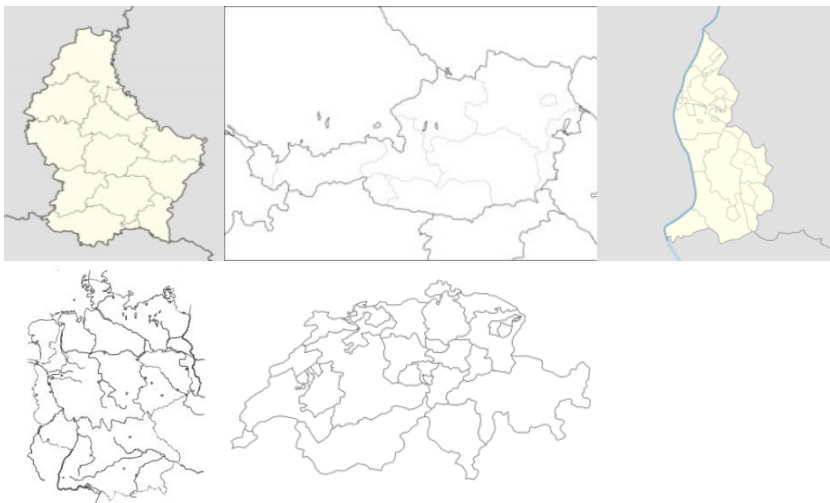
a) 26 Bundesländer; b) 20 Kantonen und 6 Halbkantonen;

c) 20 antonen und 6 Kammern; d) 20 Halbkantonen und 6 Vollkantonen.

6. Was ist das Staatsoberhaupt in der Schweiz?
 a) Der Bundesrat; b) Der Bundestag; c) Die Bundesversammlung; d) Der Bundespräsident
7. Auf wie viele Jahre werden die Mitglieder des Nationalrats der Schweiz gewählt?
 a) ein Jahr; b) vier Jahre; c) fünf Jahre; d) sechs Jahre
8. Dieser Bundesstaat besteht aus 9 Bundesländern.
 a) Österreich; b) Deutschland; c) Luxemburg; d) Schweiz
9. Wer ist das Staatsoberhaupt in Österreich?
 a) der Bundespräsident; b) der Bundesrat; c) der Nationalrat;
 d) die Landtage
10. Für wie viele Jahre ist das Staatsoberhaupt Österreichs gewählt?
 a) sechs; b) fünf; c) vier; d) drei
11. Wie viele Kammern haben die Landtage in Österreich?
 a) eine; b) zwei; c) drei; d) keine Kammer
12. Wer ist das Staatsoberhaupt in Deutschland?
 a) Der Kaiser; b) Der König; c) Der Bundespräsident;
 d) Der Bundeskanzler
13. Die rechtliche Ordnung Deutschlands manifestiert sich in ihrer Verfassung vom...
 a) 22. Juni 1939; b) 9. Mai 1945; c) 23. Mai 1949; d) 3. Oktober 1990.
14. Die Bundesregierung mit dem Bundeskanzler an der Spitze und der Bundespräsident nehmen diese Aufgaben.
 a) legislativen Aufgaben; b) judikativen Aufgaben; c) exekutiven Aufgaben
15. Kernstück des Rechtsstaatprinzips ist...
 a) Die Gewaltenteilung; b) die Sozialversicherung; c) die Bundesstaatliche Ordnung; d) die Verfassung.

Познавательной и довольно интересной для студентов является работа с контурными картами пяти немецкоязычных стран, на которых надо отметить столицу, важнейшие города, реки, горы, озера, административные единицы, пограничные государства (см. рисунок).

Для аудирования на занятиях используются методические материалы аудиокурсов «Echtes Deutsch» [3] и «PONS mobil Sprachtraining-Aufbau Deutsch» [4].



Контурные карты немецкоязычных стран

Из первого пособия актуальными для данной темы являются рубрики «Развлечения», «Путешествия», «Хобби». Из второго пособия можно привести пример задания на прослушивание интервью со студенткой.

Aufgabe. In Deutschland gibt es viele schöne Landschaften. Johanna Dufner fährt gern ans Meer, an die Nordsee. Hören Sie, was sie dort so schön findet und warum sie in den Ferien nicht so oft weite Reisen macht. Bestimmen, welche Sätze entsprechen dem Inhalt des Textes, und welche – nicht? Markieren Sie mit (+) oder (-).

1. Johanna verbringt oft ihren Urlaub in ihrer Heimat, weil sie nicht gerne fliegt.
2. Die fährt gerne an die Nordsee.
3. Dort gefällt ihr besonders die windige Luft.
4. An der Insel Juist ist immer schönes Wetter und Sonnenschein.
5. Am dieser Insel gibt es keine Autos.
6. Sie bewegt sich dort mit dem Fahrrad.
7. Sie reiste vielmals in die Karibik und nach Griechenland.
8. An der Nordsee erlebt sie viel Neues.

Завершая работу по данной теме, студенты заполняют таблицу и составляют монологи или диалоги на тему «Welches dreisprachige Land Land der Welt möchten Sie besuchen und warum?»

Staat	Lage Fläche	Bevölke- rung	Haupt- stadt	Amts- sprachen	Territoriale Gliederung	Staats- aufbau	Wirtschaft
Deutsch- land (BRD)							

Список литературы

1. Богданова, Е. Н. Landeskunde im Deutschunterricht: учебно-методическое пособие / Е. Н. Богданова. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2013 – 84 с.
2. Дубинский, В. И. Учебник немецкого языка для вузов туристического профиля / В. И. Дубинский. – Москва: Дашков и Куб, 2006. – 376 с.
3. Живой Немецкий – Echtes Deutsch. Аудиокурс.: РЕПЕТИТОР МультиМедиа, 2011.
4. Немецкий язык. Для тех, кто в пути: «PONS mobil Sprachtraining-Aufbau Deutsch». – Москва: РИПОЛ классик, 2010.
5. [www/ de.wikipedia.org](http://www/de.wikipedia.org) Deutsche Sprache.

УДК 1174

Вахитова Диана Инсуровна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань
vdi7@mail.ru

Чтение в контексте формирования культуры лингвосамообразования при обучении английскому языку в вузе

Рассмотрены проблемы формирования лингвосамообразования в процессе обучения английскому языку в вузе. Представлены основные виды заданий по чтению, этапы работы с текстом, принципы организации самостоятельной работы студентов на этапе вузовской подготовки.

Ключевые слова: чтение, лингвосамообразование, компетентный специалист, виды речевой деятельности.

В период глобализации и интеграции России в мировое сообщество происходят изменения в социально-экономической, социокультурной и политической сферах страны, что неизбежно влечет за собой пересмотр требований к обучению английскому языку в высшей школе. В настоящее время все больше внимания уделяется вопросу обеспечения самоопределения личности через самообразование как непосредственную форму присвоения знаний и преобразования действительности.

Например, в Федеральном государственном образовательном стандарте бакалавров по направлению 09.03.02 «Информационные системы и технологии» прописана общекультурная компетенция (ОК-6), которая нацелена на формирование умения применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования. Также у студентов должна быть сформирована общекультурная компетенция (ОК-1): владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь [7, с. 3]. Наличие таких регламентаций государственного уровня свидетельствует о необходимости формирования культуры самообразования и самоорганизации личности студента, способность выполнение им самостоятельной работы, которая является существенной частью учебного процесса наряду с аудиторной формой занятий; все это свидетельствует об **актуальности** выбранной темы исследования.

В контексте самостоятельного изучения английского языка речь идет о *лингвосамообразовании*. Под данным термином И. А. Бобыкина подразумевает «самостоятельную практико-языковую деятельность обучающегося, направленную на совершенствование навыков владения английским языком» [4, с. 64-66]. Она нацелена на систематизацию и закрепление имеющихся знаний, их углубление и расширение, восполнение языковых пробелов, развитие творческой инициативы, самостоятельности, организованности и ответственности; носит воспитательный характер.

Учитывая, что основной задачей высшей школы является подготовка компетентного конкурентоспособного специалиста на рынке труда, владеющего как минимум одним иностранным языком на высоком уровне, иностранный язык является обязательным предметом во всех высших учебных заведениях. Одно из необходимых условий успешного изучения иностранного языка – самостоятельная деятельность студента [3, с. 229]. Все образовательные технологии направлены на то, чтобы научить студентов работать самостоятельно, так как именно самостоятельность дает возможность успешно адаптироваться к работе, связанной с быстро меняющимися технологиями. Самостоятельная работа способствует углублению и расширению навыков, умений и знаний, расширению кругозора, развитию творческих способностей [2, с. 221]. Поэтому самостоятельную работу можно считать одним из средств повышения эффективности подготовки современных специалистов.

Основные принципы организации самостоятельной работы:

- органическая связь с учебной работой, направленная на расширение и углубление полученных в аудитории знаний, умений и навыков;
- четкая постановка целей, определение конечного результата;
- учет индивидуальных способностей, уровня умений и навыков каждого студента, приобретающий все большее значение в свете различной степени подготовленности студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах;
- личностная мотивация к процессу изучения иностранного языка у каждого студента;
- выбор средств достижения целей на самостоятельное приобретение осознанных знаний и закрепление их в общении [1, с. 52].

Существует множество различных заданий для реализации культуры лингвосамообразования по английскому языку. Одним из них является чтение.

Жизнь современного образованного человека невозможно представить без чтения, так как это основной способ получения информации. *Чтение* – это самостоятельный вид коммуникативной деятельности, который удовлетворяет нашу потребность в получении информации, заключенной в тексте [5, с. 34]. Большую часть времени при

изучении английского языка занимает именно чтение: на примере аутентичных текстов студенты узнают новые слова, видят, как используется грамматика языка. Навыки чтения играют ключевую роль в развитии устной речи на иностранном языке.

Целью чтения – его продуктом, результатом является осмысление зрительно воспринимаемой информации, раскрытие смысловых связей, понимание информации [6, с. 78]. Поэтому так важно, чтобы тексты были *адаптированы и доступны* с точки зрения языковых трудностей для студентов, так как чрезмерная сложность может снизить учебную мотивацию к предмету. Тексты должны быть *интересными*, отражать современные и актуальные темы с позиций общечеловеческих ценностей, профессиональной направленности или для общего развития, соответствующие возрасту обучающихся, а также должны носить *проблемный характер и располагать к дискуссии*. Для расширения кругозора студентов и для развития навыка письменной речи, необходимо знакомить их с *текстами разных жанров* (письма, стихотворения, скороговорки, научные статьи, отрывки из художественной прозы, газетные статьи, тексты рекламного характера с незначительной адаптацией, объявления, телеграммы, странички дневника, блоги, путеводители, карты и др.).

Важно научить студентов правильной работе с текстом и новыми словами: сначала важно понять общий смысл, только затем выписывать в словарь новые слова – так чтение будет приносить больше пользы. Какими же основными *умениями и навыками для работы с текстом* должен владеть студент?

Е. Н. Соловова [5, 6] выделяет следующие умения:

- определять тематику/ проблематику/вид/жанр текста;
- находить нужную информация в различных источниках;
- проверить степень достоверности информации с привлечением дополнительных источников;
- работать со справочным аппаратом книги/текста;
- владеть разными видами чтения;
- определять структурные компоненты текста;
- определять основную идею и тему текста;

- выделять главное и второстепенное, игнорировать избыточную информацию;
- группировать информацию на основе указанных признаков;
- фиксировать нужную информацию в виде записей, тезисов, ключевых слов, плана, конспекта и т.д.;
- устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями;
- понимать информацию на уровне содержания и смысла;
- аргументировать собственные оценочные суждения, определять свое отношение к прочитанному или услышанному [3].

Выделяют четыре вида чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое [5, с. 34]. Разные виды чтения направлены на достижение разных целей.

Изучающее – чтение с полным пониманием читаемого.

Ознакомительное – чтение с целью ознакомления с информацией, формирования общего представления о содержании и смысле текста, ориентировки в нем, выявлении наиболее существенной информации, понимания основного содержания.

Просмотровое – чтение, которое служит для получения общей информации о содержании текста.

Поисковое – чтение, направленное на извлечение конкретной информации.

Для реализации культуры лингвосамообразования чаще всего используется ознакомительное и поисковое чтение. Это задания для понимания основного содержания (например, пересказ); задания на поиск конкретной фактической информации (ответы на вопросы после текста, например: True/False).

Как реализуется чтение в качестве самостоятельной работы студентов? *Методика самостоятельной работы с текстом* может включать следующие этапы:

- 1) *дотекстовый* (определить тематику текста по заголовку, ответить на вопросы до текста);
- 2) *текстовый* (чтение текста);

3) *послетекстовый* (поиск и перевод новых слов, пересказ текста, составление вопросов по содержанию, выполнение заданий, составление диалога от лица героев, выражение своего мнения в письменной форме).

Упражнения и задания можно изменять, добавлять, усложнять в зависимости от степени языковой подготовки студентов, индивидуальных особенностей.

Полезным ресурсом для поиска подходящих аутентичных текстов для чтения в качестве самостоятельной работы является сайт British Council: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/>. Здесь можно найти тексты различных уровней языка (от A1 до C1), на актуальные и интересные для современных студентов темы. На этом сайте можно найти не только сам текст, но и задания к нему (до текста и после текста), можно скачать задания в электронном виде в формате pdf, а можно решать их online на сайте. Ниже приведен пример использования практического задания для уровня B1 (Intermediate) по теме «*Tips for being a super-organised student*», взятого с этого сайта [8].

Практическое задание состоит из следующих этапов:

1) Дотекстовый этап:

- Необходимо ответить на вопросы перед текстом (Are you a super-organised student? How do you make sure you get your homework in on time? Read the blog post and tips to see if you agree with them).

- Подготовительная часть – снятие языковых трудностей (работа с новыми вокобуляром): Match the words with similar meanings.

2) Текстовый этап: чтение текста, представленного в виде блога.

3) Послетекстовый этап: задания True/False; Filling the gaps, по тексту; дискуссия на тему «Have you got a tip for how to be a super-organized student».

Также для развития навыков чтения эффективно использовать классическую и художественную аутентичную литературу в качестве домашнего дополнительного чтения.

Список рекомендуемой литературы для уровня Upper-Intermediate (B2):

- ✓ Harry Potter by J.K. Rowling (все части);
- ✓ Pride and Prejudice by Jane Austen;

- ✓ Jane Air by Charlotte Bronte;
- ✓ Short Stories by Alice N. Munro.

Последовательность работы с текстами:

- 1) чтение по одной главе книги;
- 2) составление 10 вопросов по главе;
- 3) выписывание незнакомых слов в коллокациях;
- 4) составление диалога от лица героев.

Актуальным является вопрос *контроля самостоятельной работы студентов*, который должен быть систематическим, объективным и мотивирующим фактором образовательной деятельности обучающихся. Проверка самостоятельной работы может осуществляться во время аудиторных занятий.

Таким образом, чтение является одним из важнейших аспектов формирования культуры лингвосамообразования студентов. Правильно организованная самостоятельная работа с данным навыком способствует повышению качества обучения иностранному языку, созданию потребности заниматься иностранным языком, повышению уровня языка и мотивации к его изучению.

Список литературы

1. Абасов, З. А. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов / З. А. Абасов // Высшее образование в России, 2007. – С. 50-53.
2. Абашева, Е. К. К вопросу о самостоятельной работе студентов, углубленно изучающих иностранный язык в неязыковом вузе / Е. К. Абашева. – Рига: Институт транспорта и связи, 2004. – С. 221-223.
3. Алтайцев, А. М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / А. М. Алтайцев, В. В. Наумов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению/Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск: ПроPILEI, 2002. – С. 229-241.
4. Бобыкина, И. А. Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Бобыкина. – Нижний Новгород. 2012. – С. 64-66.
5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва: АСТ: Астрель, 2008.
6. Соловова, Н. В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов / Н. В. Соловова. – Самара: Универс-групп, 2006.

7. ФГОС ВО по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии, бакалавриат. Зарег. в Минюсте России 30 марта 2015 г. – № 36623.

8. Tips for being a super-organised student. British Council. – Режим доступа: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/intermediate-b1-reading/tips-being-super-organised-student>.

УДК 81'37

Дзюба Ирина Алексеевна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
dzuba@mail.ru

Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетенции на основе лично ориентированного подхода к обучению иностранным языкам в средней школе

В статье рассматриваются когнитивные аспекты формирования межкультурной компетенции учащихся старших классов средней школы на основе лично ориентированного подхода к обучению иностранным языкам.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, компетенции, когнитивно-деятельностный подход, языковой и речевой материал.

Повышение интереса к проблемам межкультурной коммуникации в современном мире очевидно. Оно связано с процессами глобализации, выражающимися не только в процессах бизнес-интеграции, но и расширении инфопространства, развитии новых информационных технологий, расширении деловых и личных контактов.

Россия постепенно входит в мировое сообщество, что обуславливает необходимость новых подходов при обучении иностранному языку. В связи с этим целью данной работы является определение когнитивных аспектов формирования межкультурной компетенции учащихся старших классов средней школы на основе лично ориентированного подхода к обучению иностранным языкам.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является одним из важных аспектов подготовки учащихся старших классов. Она включает в себя:

1) *языковую/лингвистическую компетенцию*. Очевидно, что и лексика, и грамматика, усвоенные в отрыве от речи, не позволяют объединить в осмысленные высказывания отдельные словарные единицы на основе усвоенных грамматических правил. Важно адекватно отобрать языковой и речевой материал в соответствии с возрастом, потребностями и возможностями учащихся, реальными речевыми ситуациями их потенциального общения;

2) *социолингвистическую компетенцию*. Здесь важно знать семантические особенности слов, идиоматических выражений, их семантики в зависимости от стиля и характера общения, того эффекта, который они могут оказывать на собеседника;

3) *дискурсивную компетенцию*. Данный вид компетенции предлагает связное и логическое изложение своей позиции, готовность вести диалог и дискуссию, вызвать ответную реплику собеседника, вовлечь его в процесс общения. Эти навыки очень важны для успешной сдачи международных экзаменов, где проверяются не столько умения и навыки монологического высказывания, сколько готовность решать сложные и несложные речевые задачи. Вместе с тем, это и есть искомый результат образования в целом, поскольку здесь необходим тесный контакт на уровне общения, который не формируется в отрыве от общеучебных задач развивающего и воспитательного характера;

4) *стратегическую компетенцию*. В случае, если коммуникация затруднена или не состоялась, важно уметь использовать любые коммуникативные стратегии: от повторного прочтения фразы и переспроса непонятого предложения до жестов, мимики, использования различных предметов;

5) *социокультурную компетенцию*. Данная компетенция есть готовность и способность к ведению диалога культур, что предполагает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка, знакомство с языковой структурой мира;

6) *социальную компетенцию*. Она включает в себя желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с ситуациями, сложившимися в обществе.

Все это иллюстрирует актуальность задачи формирования межкультурной компетенции [1; с. 256]. При этом одной из центральных

задач современного этапа изучения проблемы является создание концепции когнитивно-деятельностного подхода при формировании социокультурной компетенции и, в конечном счете, межкультурной компетенции в целом [3; с. 17-33].

При таком подходе формирование иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников становится целью обучения, фактором, определяющим всю учебно-методическую организацию курса по иностранному языку и средством активизации личностного потенциала обучаемого. Личностно ориентированное обучение – это процесс, направленный на достижение активности личности и сохранение этого состояния.

Наиболее существенным в плане активизации всего учебного процесса является максимальное использование возможностей, заложенных в практических занятиях, поскольку при совершенном уровне развития коммуникативных средств большое значение приобретают такие источники информации, как интернет.

Переписка на иностранном языке, журналы, газеты, личностно ориентированную систему обучения иностранному языку определяют как систему, которая способна создать условия, необходимые для реализации обучающимися своих личностных целей, потребностей, способностей и возможностей через изучение иностранного языка [2, с. 222-234].

Развитие личности учащегося станет эффективным, если будут соблюдены следующие условия:

1) создается и поддерживается на высоком уровне чувство уверенности учащегося в достижении им целей обучения;

2) поддерживается эмоционально положительный психологический климат, способствующий проявлению потенциальных возможностей учащегося;

3) учащийся чувствует, что уважаются его права на получение такого языкового образования, которое обеспечит ему личностный комфорт;

4) учащийся чувствует, что к нему относятся с симпатией и вниманием, независимо от результатов учения.

На основе всего вышеизложенного можно сформулировать следующие **выводы**:

- При личносно ориентированной системе обучения основным является создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов учебного процесса.

- В качестве основной цели учебного процесса по иностранному языку выдвигается создание психологически комфортных условий, благоприятствующих развитию и совершенствованию личности учащегося, способного осознанно и мотивированно учиться, приобретая лингвистическую, коммуникативную и социокультурную компетенции для иноязычного общения в практической и интеллектуальной деятельности.

Список литературы

1. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 2000. – 543с.

2. Верещагин, Е. М. Страноведение в преподавание русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва: Наука, 2001. – 251 с.

3. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17-33.

УДК 372.881.111.1

Калинина Галина Аркадьевна

Многопрофильный лицей-интернат, Йошкар-Ола
ruemcenter@gmail.com

Знание иностранного языка как фактор успешности

Статья посвящена актуальной теме – изучению иностранных языков, знание которых является фактором успешности и конкурентоспособности молодых специалистов в любой сфере жизнедеятельности. Умение общаться на иностранном языке стало необходимым в повседневной жизни и в профессиональной деятельности, оно открывает широкие возможности для активного общения и успешной карьеры. Знание иностранных языков является нормой для активных и целеустремленных людей.

Ключевые слова: *иностраннный язык, успешность, глобализация, интеграция, коммуникативная направленность, иноязычное общение, профессиональная*

деятельность, конкурентноспособность, востребованный специалист, успешная карьера.

В последние десятилетия в результате мировой глобализации и интеграции всех сфер жизнедеятельности человека изучение иностранных языков вызывает повышенный интерес. Знание иностранных языков способствует диалогу с представителями других культур, помогает приобщиться к мировой культуре, является одним из важных условий успешной адаптации и социализации в мировом политическом и экономическом пространстве.

Современное общество нуждается в людях, мыслящих творчески, владеющих информационными технологиями, способных ориентироваться в ежедневном информационном потоке и вступать в иноязычное профессиональное общение.

В свете современных тенденций развития российского образования обучение иностранному языку должно стать приоритетным в образовательных организациях наряду с такими дисциплинами, как математика и русский язык.

Знание иностранных языков – один из показателей успешного человека. Основы успешности закладываются в школе. Формирование ключевых компетенций в обучении иностранному языку имеет коммуникативную направленность. Коммуникативные умения и навыки, сформированные в годы обучения в школе, являются основой успешного обучения в вузе.

Знание иностранных языков предоставляет некоторые преимущества участникам международных конференций, симпозиумов, форумов, молодежных грантов и фестивалей. Умение вступать в иноязычное общение с носителями языка дает возможность занимать ведущие позиции в профессиональной деятельности и становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности молодого специалиста.

Наиболее востребованным в настоящее время являются специалисты, владеющие несколькими языками одновременно, способные вступать в диалог на нескольких языках, где английский является

ведущим. Такие специалисты необходимы в сфере экономики, политики, науки.

Английский – язык международного общения, он является необходимой составляющей в профессии программиста, международного журналиста, менеджера в крупной компании, маркетолога, юриста-международника, переводчика-референта. Английский язык используется в СМИ, искусстве, туристическом и гостиничном бизнесе.

С расширением международных отношений актуальными становятся реализация программ по обмену школьниками и студентами и стажировки в других странах. Обучение иностранному языку через «погружение» в языковую среду способствует формированию навыков устного общения в повседневной жизни, что является немаловажным для профессионального иноязычного общения.

Перспективным в профессиональной деятельности становятся владение национальными и иностранными языками одновременно и умение одинаково успешно использовать их в необходимых условиях общения. Умение работать в команде с представителями национальных культур и носителями иностранных языков также является показателем успешности.

Владение иностранным языком открывает широкие возможности – активного общения, хорошего образования и успешной карьеры. Сегодня знание иностранного языка должно стать нормой для активных и целеустремленных людей.

Список литературы

1. Колесник, А. А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире / А. А. Колесник, С. А. Волкова // Молодой ученый. – 2017. – № 3. – С. 562-564.
2. Бутякова, И. И. Роль иностранного языка в формировании гармонично развитой личности / И. И. Бутякова, С. О. Васильковцова. – Режим доступа: <http://edoc.bseu.by:8080/handle/edoc/27999>.
3. Сорокина, Н. И. Коммуникативная компетентность в профессиональной подготовке специалиста / Н. И. Сорокина // Аграрное образование и наука. – 2016. – № 2. – С. 62. – Режим доступа: <http://www.openlanguage.ru>.

4. Библиофонд. <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=730037>.

5. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

УДК 372.881.111.1

Корчажкина Ольга Максимовна

Институт кибернетики и образовательной информатики

ФИЦ «Информатика и управление» РАН, Москва

olgakomax@gmail.com

Стратегии выполнения заданий ГИА по чтению и аудированию в формате «Сопоставление» (на материале английского языка)

В статье обсуждаются стратегии выполнения заданий по чтению и аудированию в формате «Сопоставление», предлагаемых выпускникам основной и полной средней школы на ГИА (ОГЭ и ЕГЭ) по английскому языку. Стратегии основаны на вопросно-ответном способе смыслового анализа текста.

***Ключевые слова:** ГИА, ОГЭ, ЕГЭ, стратегии чтения, стратегии аудирования, сопоставление, вопросно-ответная форма, смысловой анализ текста.*

В письменную часть ГИА (ОГЭ и ЕГЭ) по английскому языку включены задания по аудированию и чтению в формате «Сопоставление»: это задания № 1 (ОГЭ аудирование; [1, с. 4]), № 1 (ЕГЭ аудирование; [2, с. 4]), № 9 (ОГЭ чтение; [1, с. 7-8]) и № 10 (ЕГЭ чтение; [2, с. 7-8]).

Они включают несколько коротких аудио- или графических текстов, объединённых общим контекстом (тематикой или ситуацией общения), и ряд односложных предложений (мест действия, утверждений или заголовков), число которых на единицу превышает количество текстов. Учащимся необходимо соотнести каждый текст с одним из предложений, так что одно предложение оказывается невостребованным (лишним) и ни одно не повторяется дважды.

Так, для выполнения заданий по чтению в формате «Сопоставление» обычно предлагаются следующие стратегии:

1Н) определи ОБЩУЮ ТЕМУ текстов по заголовкам;

2Н) выдели **ГЛАВНУЮ МЫСЛЬ** текста, которая обычно содержится в первом или последнем предложении и передаётся ключевыми словами;

3Н) проверь **ЛИШНИЙ ВАРИАНТ** заголовка, последовательно «прогоняя» его через все тексты по ключевым словам.

К сожалению, подобные стратегии могут привести (и приводят) к ошибкам, поскольку ориентируют учащихся не на понимание смысла всего текста, а на внешние (формальные) признаки. Поэтому учащиеся, как правило, *бегло читают* (просматривают) весь текст для поиска ключевых слов, а *вдумчиво читают* только первое и последнее предложение.

Нет сомнения в том, что формальные признаки чрезвычайно важны и при определении общей темы текстов, и при поиске главной мысли каждого текста. В ряде случаев они действительно срабатывают, но опора только на них является заблуждением, причём весьма распространённым и среди учителей, и среди учащихся. На самом деле, **формальные признаки можно использовать только как первоначальные данные для формирования гипотезы правильного ответа, которую нужно верифицировать более глубоким прочтением текстов с использованием дополнительных стратегий выполнения заданий.** Поэтому этап формирования гипотезы с опорой на ключевые слова можно считать начальным, но отнюдь не окончательным шагом при выполнении заданий на сопоставление (именно по этой причине общеизвестные стратегии, перечисленные выше, маркированы буквой Н как «начальные»).

Кроме того, в начальных стратегиях не указывается, как работать с самими заголовками: как в них выделять тему и проблему, а это является очень важным умственным действием для их сопоставления с текстами.

В качестве дополнительных стратегий для выполнения заданий на сопоставление (они маркированы буквой Д) можно предложить стратегии, использующие не только **ключевые слова**, но и **вопросно-ответную форму** смыслового анализа текста:

1Д) определи ОБЩУЮ ТЕМУ, объединяющую все тексты, читая не только заголовки, но и все тексты;

2Д) чтобы выделить ГЛАВНУЮ МЫСЛЬ, то есть проблему, текста, обязательно прочти его полностью и определи цель автора текста, то есть ПРИЧИНУ, по которой текст был написан; определи ГЛАВНУЮ МЫСЛЬ каждого заголовка; затем соотнеси заголовки и тексты, сопоставляя их ГЛАВНЫЕ МЫСЛИ;

3Д) проверь, что оставшийся вариант заголовка НЕ СООТНОСИТСЯ ни с одним их текстов, сопоставляя главную мысль заголовка с главной мыслью (целью) автора текста.

Покажем, как могут появляться ошибки при выполнении задания № 10 ЕГЭ, если следовать только начальным стратегиям, которые вообще не предусматривают работу с заголовками, а предлагают при поиске общей мысли текстов и главной мысли каждого текста опираться только на формальные признаки – ключевые слова и два предложения из текста. Одновременно проиллюстрируем использование дополнительных стратегий.

Итак, пусть имеем следующее задание по чтению на сопоставление [3, с. 50-51]: *Установите соответствие между текстами А–G и заголовками 1–8. Занесите свои ответы в таблицу. Используйте каждую цифру только один раз. В задании один заголовок лишний.*

- | | |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. Improving memory | 5. Reducing stress |
| 2. Achieving excellence | 6. The best pastime before |
| 3. Read to someone else in the field of study | 7. Improving your writing skills going to bed |
| 4. Improving your creativity | 8. Improving your concentration and focus |

A. Set aside 30 minutes purely for reading a book at the end of the day and turn this into a daily routine. Don't play with your cellphone at this time – reading texts, replying to emails or looking at cats on the Internet will not bring prolonged relaxation or provide the true escapism that a book can offer. A good book can be hard to put down.

B. Reading doesn't have to be a solitary experience. It's therapeutic for the other person to listen. Some elementary schools welcome parents for

1–1 reading sessions with pupils. Some libraries want volunteers for reading sessions. Same goes for old peoples' homes. Also a natural consequence of reading to someone else is discussion about the book afterwards. Shared experiences are good experiences.

C. When you read, you have to keep in mind the plot and the events happened previously to keep with the flow. When you read a long novel, you must remember how the story of the novel began, how it unfolded and all the different events happened so far. Keeping all this in mind and reading with full concentration requires huge mental energy.

D. If your career is wildlife photography, reading various books about photography, wildlife, safaris, national geographic magazines and others will help you develop your skills in photography and wildlife. Reading extensively will help you understand small details about your field. You will avoid making the mistakes done by others in this field. Reading will help you sharpen your skills and achieve this competitive edge in your career.

E. This benefit of reading might not be very evident, but it is nevertheless very true. This can be explained in the following way. When you read, your mind makes a note of the various writing techniques used by the author. When you start writing, your brain automatically uses all these notes. You have ample source material in your brain which is used to prepare your own content.

F. Whenever you read a novel, you don't just read it passively. You have to get involved in the book and work on it actively. The description of the people is given, but you have to imagine that description. As a result, when you read thousands of lines present in a book, your creativity is bound to increase and your imagining power increases because of reading.

G. Reading is a hobby that will keep your mind busy and improve your concentration and focus. The direct impact is the removal of all the negative thoughts in your mind. Since most of the negativity is removed, you start concentrating on positive things in your life. Also, you are distracted from the daily stressful activities during the entire time you are reading.

Стратегия 1. Определение общей темы текстов

Если определять общую тему текстов только по заголовкам, то *highly likely* это будет *improving skills*, тогда как даже беглый просмотр текстов поможет выделить другую тему – *reading*.

Стратегия 2. Определение главной мысли текстов и заголовков

Покажем, что попытка определить главную мысль текста только по ключевым словам и их частотности или по первому/последнему предложению может привести к ошибке.

Например, если сопоставить заголовок **8** с текстом **G**, то можно увидеть, что заголовок *Improving your concentration and focus* полностью повторяется в ключевых словах текста: *improve your concentration and focus*. Кроме того, в тексте есть фраза *you start concentrating on ...*, которая также может быть принята за ключевую. Однако в тексте **G** говорится не о способах развития навыков сосредоточения на прочитанном, а о способах снижения уровня стресса.

Для избежания подобной ошибки необходимо, чтобы в заголовке и тексте совпадали не ключевые слова и даже не их синонимы, а главные мысли. Определение главной мысли любого текста – состоящего из одного предложения или протяжённого – состоит в понимании цели его автора, то есть причины, по которой этот текст был создан. Выявить эти причины поможет самый эффективный способ смыслового анализа текста – вопросно-ответный. Необходимо сформулировать вопросы: 1) Что, какую мысль автор пытается донести до читателя? (ответ: ТЕМА текста) и 2) С какой целью автор обратился к этой теме? (ответ: ПРОБЛЕМА текста).

Например, если перевести каждый заголовок в форму вопроса, то очевидно, что в соответствующем тексте должен содержаться ответ на этот вопрос: 1) Как улучшить память? 2) Как достичь совершенства в изучаемой области? 3) Кто, зачем и где читает другим? 4) Как развивать творческие способности? 5) Как снизить уровень стресса? 6) Чем лучше занять время перед сном? 7) Как развить «писательские» способности? 8) Как улучшить способности концентрировать внимание?

Заголовок **1 *Improving memory*** должен соотноситься с текстом, в котором содержится ответ на вопрос: *Как улучшить память?*, который и является целью автора текста. И действительно, ответы на этот вопрос можно найти только в тексте **C**: *keeping in mind the plot and the events; remembering how the story of the novel began and unfolded; remembering all the different events.*

Или, например, ответы на вопрос: Как достичь совершенства в изучаемой области? (заголовок **2 *Achieving excellence in the field of study***) содержатся только в тексте **D**: *read various books and magazines on the subject; your reading should be extensive to understand small details about your field.*

Проделав эту операцию соотнесения остальных текстов с заголовками, получим ответы: 1 – C; 2 – D; 3 – B; 4 – F; 5 – G; 6 – A; 7 – E.

Стратегия 3. Проверка «лишнего» варианта заголовка

На этом, заключительном, этапе выполнения задания необходимо проверить, можно ли найти в каком-либо тексте ответ на вопрос: *Как суметь сосредоточиться на прочитанном?*, соответствующий лишнему заголовку **8 *Improving your concentration and focus.*** Очевидно, что такого текста в задании нет.

В заключение отметим, что подобный подход нашёл отражение в задании № 15 [4, с. 5] перспективной модели письменной части ОГЭ, предложенной к общественно-профессиональному обсуждению на сайте ФИПИ (fipi.ru).

Список литературы

1. Демоверсия ОГЭ-2019 по английскому языку. – Режим доступа: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1556532983/aya_oge_2019.zip.
2. Демоверсия ЕГЭ-2019 по иностранным языкам. – Режим доступа: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1542989282/aya_ege_2019.zip.
3. Бодоньи, М. А. Английский язык. ЕГЭ-2018. Тренинг: все типы заданий: учебно-методическое пособие / М. А. Бодоньи. – Ростов н/Д: Легион, 2017. – 320 с.
4. Перспективная модель ОГЭ по английскому языку. – Режим доступа: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1555334574/aya-9_perspekt.zip.

Университетские языковые центры как драйверы развития мультилингвальной образовательной и научно-исследовательской среды в университетах Италии

В статье рассмотрены цели, задачи и функции языковых центров в университетах Италии. На ряде конкретных примеров авторы анализируют уникальные роль и место таких подразделений в образовательной среде вуза, характеризуют особенности организации и содержания их деятельности в контексте современных тенденций и задач: глобализация, информатизация общества, интернационализация высшего образования, продвижение политики многоязычия, необходимость подготовки профессионалов будущего уже сегодня.

Ключевые слова: языковые центры, университеты, Италия, интернационализация, преподавание иностранных языков, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), высшее образование, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL).

В 1980-90-х годах важной задачей системы высшего образования Италии стала подготовка выпускников, способных обеспечить как экономическое развитие своей страны, так и обладающих компетенциями, позволяющими им самосовершенствоваться и находить работу в странах ЕС и за его пределами. Для того чтобы вывести качество высшего образования на соответствующий уровень, был взят курс на его интернационализацию, т.е. привнесение международных и сравнительных аспектов в образовательную, исследовательскую и социальную деятельность вуза на всех уровнях: от отдельного учебного курса и образовательной программы до жизни кампуса в целом. В этом контексте, а также в связи с продвижением в ЕС политики многоязычия, университеты Италии начали проектировать образовательный процесс так, чтобы он содействовал формированию и

развитию у студентов иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Получили развитие проекты, направленные на повышение уровня владения преподавателями иностранными языками (преимущественно английским), а также их межкультурной компетенции для успешного участия в образовательном и научно-исследовательском международном взаимодействии. Большая роль в достижении целей, поставленных обществом перед вузами, отводилась университетским языковым центрам как подразделениям, первичной задачей которых традиционно являлась реализация курсов иностранных языков для студентов самых разных специальностей.

В конце XX века в университетах Италии были открыты новые языковые центры, а уже действующие на тот момент подразделения укрупнились и расширили свой функционал. Сегодня вузовские языковые центры выступают активными игроками в составе общеуниверситетской «сборной» по интернационализации образовательного процесса. Рассмотрим их роль в создании и развитии многоязычной образовательной и научно-исследовательской среды вуза.

Прежде всего, языковые центры предлагают студентам и сотрудникам курсы, нацеленные на формирование и развитие межкультурной компетенции. В ряде итальянских университетов (Университет Павии, Университет Милана, Университет Болоньи) данные курсы как обязательные дисциплины были интегрированы в учебные планы. Так, одной из дисциплин, входящих в учебный план программы *Innovation and Organization of Culture and the Arts*, реализуемой университетом Болоньи, является курс *Regional Cultural Policies*. Университет Павии, в свою очередь, предлагает студентам междисциплинарный курс *Corso interfacoltà in comunicazione interculturale e multimediale* (Межкультурное и мультимедийное взаимодействие). По данным исследования, проведённого Университетом Павии в 2013 г., по окончании таких курсов 92 % студентов заявили о готовности принять участие в программах академической мобильности, 86 % – в международных исследовательских проектах, 79 % выразили желание продолжить своё обучение на следую-

щем этапе за рубежом и 73 % – поехать за границу с целью получения работы. Доля студентов, не посещавших подобных курсы, но также положительно ответивших на данные вопросы, оказалась значительно ниже: 48, 46, 34 и 34 % соответственно [15].

При поддержке факультетов языковые центры регулярно проводят ревизию содержания курсов иностранного языка с тем, чтобы сделать их более профильно ориентированными. Среди основных подходов к формированию иноязычной профессионально ориентированной компетенции студентов в вузах следует выделить следующие:

- профильно ориентированное обучение иностранному языку – LSP (Language for Specific Purposes);
- обучение иностранным языкам с применением ИКТ – CALL (Computer-assisted language learning);
- предметно-языковое интегрированное обучение – CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Несмотря на то, что эти подходы зачастую применяются в сочетании друг с другом, рассмотрим каждый из них в отдельности.

Термин «Language for Specific Purposes» (LSP) – *профессионально ориентированное обучение иностранным языкам* – был введен Т. Hutchinson и А. Waters в 1987 году в работе «English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach», где предмет «Английский язык» рассматривается в качестве примера и описываются его разновидности в зависимости от конкретной цели обучения (ESP – English for Specific Purposes): English for Science and Technology (EST), English for Business and Economics (EBE) и English for Social Studies (ESS), каждый из которых представлен English for Academic Purposes (EAP) и English for Occupational Purposes (EOP) [6].

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам носит прагматический характер, то есть направлено на удовлетворение потребностей обучающегося. Профессиональные запросы студентов закономерно определяют выбор форм и методов обучения LSP. Наш опыт непосредственного наблюдения реализации курсов английского языка для специальных целей в Болонском университете и Университете Сапиенца (г. Рим) показал, что, ориентируясь

на содержание будущей профессиональной деятельности студентов, преподаватели используют методы обучения, отражающие специфику этой деятельности, например, при подготовке инженеров упор сделан на формирование навыков чтения научной литературы, в то время как при подготовке педагогов основное внимание уделяется формированию навыков монологической и диалогической речи.

По результатам наблюдения занятий английского языка, а также прохождения курса итальянского языка для иностранных студентов, авторы пришли к выводу о том, что среди основных методов преобладают интерактивные, включая деловую игру, методы кейсов и проектов, «мозговой штурм».

Зарубежные исследователи отмечают устойчивый положительный эффект применения профессионально ориентированного обучения иностранным языкам с точки зрения формирования общих и профессиональных компетенций (С. Dalton-Puffer, Т. Dudley-Evans, F. Lorenzo и др.). Так, языковой центр Университета Калабрии с 2008 года реализует разработанный на основе научных данных спецкурс английского языка для студентов строительного факультета и факультета биологических наук.

Исследование 2007-2008 гг. включало этапы постановки целей и задач, отбора материала и выбора методов обучения на основе результатов анкетирования студентов, преподавателей факультетов и преподавателей иностранного языка; реализации курса и оценки полученных результатов. Анализ результатов показал, что использование профессионально ориентированного обучения английскому языку позволило:

- повысить мотивацию студентов к изучению языка;
- усовершенствовать уровень владения обучающимися навыками академического письма и общения на английском языке в ситуациях делового взаимодействия;
- улучшить знания студентов в области профессиональных дисциплин [14].

Ежегодно преподаватели спецкурса и профильных факультетов собираются на конференции для обсуждения актуализации его содержания, методов преподавания и оценивания результатов образовательной деятельности студентов.

Стремительная информатизация всех сфер общества требует активного применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в высшей школе, в частности, в преподавании иностранных языков. За рубежом *применение ИКТ в обучении иностранным языкам* рассматривается как Computer-assisted language learning (CALL) – изучение языка с использованием компьютера – и включает применение интерактивных досок, электронных портфолио, интеллектуальных систем обучения, виртуальных игр, социальных сетей, блогов, форумов, wiki и других средств обучения [18].

Беседы с преподавателями языкового центра Университета Сапленца показали, что основными преимуществами использования CALL выступают следующие:

- повышение мотивации и интереса студентов, их автономности в изучении иностранного языка;
- развитие трансверсальных навыков, таких как работы в команде, навыки эффективного межличностного общения, аналитические навыки и другие;
- возможности эффективного взаимодействия (письменного и устного) студентов с представителями различных культур и национальностей, носителями разных языков;
- содействие образовательному и научно-исследовательскому взаимодействию преподавателей и студентов с коллегами из вузов других стран.

Многие исследователи (A. Sevilla-Pavón, M. C. Pérez-López, L. Rodríguez-Ariza и другие) предлагают сочетать использование CALL и «традиционных» методов обучения. Оптимальным вариантом выступает смешанное обучение (blended learning), при котором CALL комбинируется с неэлектронными образовательными технологиями, то есть происходит «смешивание» обучения «лицом к лицу» и обучения с помощью компьютера. Результаты исследования, проведённого в 2009-2010 гг. группой исследователей Университета Гранады (Испания), показали, что такой подход способствует сохранению студенческого контингента, а также более качественному усвоению учебного материала [8, с. 818].

Примером вузов Италии, успешно применяющих смешанное обучение, выступает Болонский университет, предлагающий курсы смешанного обучения итальянскому языку для иностранных студентов. Следует отметить, что исходный уровень владения итальянским языком студентами не должен быть ниже порогового В1; студенты с более низким уровнем изучают иностранные языки только очно.

В последние десятилетия особую популярность в контексте интернационализации образовательного процесса приобретает методика *предметно-языкового интегрированного обучения* – CLIL (Content and Language Integrated Learning), один из эффективных способов повышения уровня владения иностранным языком и умения пользоваться им в качестве средства обучения. По результатам исследования, проведённого в 2011 году М. L. Pérez-Cañado и охватившего 4 страны Северной Европы, 4 страны Центральной Европы, 3 страны Восточной Европы, а также Италию и Испанию, применение иностранного языка в качестве средства обучения неязыковой дисциплине и параллельное изучение иностранного языка положительно сказываются как на профессиональных, так и на лингвистических компетенциях студентов [13]. К аналогичным выводам пришли С. Dalton-Puffer [4], F. Lorenzo, S. Casal, P. Moore [9] и другие эксперты.

Как известно, методика предметно-языкового интегрированного обучения была предложена в 1996 году группой европейских лингвистов (European Platform for Dutch Education, UNICOM, University of Jyväskylä) и тесно связана с обучением языку для специальных целей, так как предполагает использование иностранного языка в качестве средства обучения другим дисциплинам. Важной особенностью методики CLIL является то, что при изучении содержания неязыковой дисциплины на иностранном языке идёт параллельное изучение и самого иностранного языка [10], что оказывает положительное влияние на успешность интернационализации образовательного процесса [5].

Согласно D. Marsh, термин «предметно-языковое интегрированное обучение» (CLIL) обозначает «обучение, относящееся к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, обычно неродной язык обучающихся, используется как средство при обучении неязыковому предмету» [11]. Таким образом, в рамках данного подхода преподавание специализированного предмета осуществляется своего рода не на иностранном языке, а с помощью иностранного языка и через изучение иностранного языка.

Популярность данной методики в университетах Италии определяется тем, что в соответствии с постановлением Министерства образования Италии в 2010 году использование CLIL по одному из предметов стало обязательным на последнем (пятом) году обучения в лицеях и технических школах Италии. Лишь к 2013 году все лицеи и технические школы внедрили данную методику, так как это потребовало серьёзной подготовки преподавателей, с целью чего была разработана специальная методика по обучению и сертификации педагогов [2]. Основными предметами, в преподавание которых было интегрировано CLIL, стали история, науки о природе, физика [2].

В связи с широким использованием данной методики в школах Италии она получила распространение и в университетах. Ценность использования её в университетах определяется не только тем, что она, по мнению ЕК, наилучшим способом способствует формированию иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов [7], но и тем, что её применение способствует интернационализации образовательного процесса через подготовку студентов к эффективному участию в международной образовательной и научно-исследовательской деятельности.

Результаты исследования, проведённого в 2015 году с участием 76 университетов Италии [3], а также исследований, выполненных учёными на базе Университета Пармы [12] и Университета Святого Сердца в Милане [2], доказали эффективность применения CLIL, так как это способствует:

- получению студентами фундаментальных знаний в области изучаемой дисциплины и междисциплинарных знаний;
- формированию межкультурной компетенции;
- получению метазнаний и трансверсальных навыков.

Значительную поддержку интернационализации образовательного процесса оказывают языковые центры посредством реализации курсов для преподавателей. Так, языковой центр Университета Калабрии регулярно проводит однодневные практические семинары, где совершенствуются навыки устного выступления с презентацией, написания аннотации, подготовки резюме [1]. Также сотрудники центра отмечают, что значительным спросом у преподавателей пользуются предлагаемые центром услуги по переводу и корректуре публикаций.

Помимо образовательной деятельности языковые центры ведут *активную научно-исследовательскую работу*, чему способствовало создание в 1997 году Итальянской ассоциации университетских языковых центров AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari), которая вошла в Европейскую конфедерацию языковых центров в высшем образовании CercleS (European Confederation of Language Centres in Higher Education). Результатом совместной деятельности итальянских языковых центров (2001-2004 гг.) стала, в частности, методика оценки уровня владения студентами английским и итальянским языками. Данная методика позволила вузам избежать использования коммерческих экзаменов, таких как, например, TOEFL, и самим готовить и экзаменовать студентов, а также засчитывать полученные баллы при приеме студентов и при участии их в программах академической мобильности.

В настоящее время одним из основных направлений исследований является поиск и распространение лучших практик по обучению иностранному языку, которые представляют собой прошедшие апробацию и доказавшие свою эффективность методики обучения иностранному языку в университетах.

Так, в 2016 году языковой центр Университета Калабрии (Италия) провёл XIV конференцию CercleS «Повышение творческого и критического мышления обучающихся: роль университетских языковых центров». Среди представленных докладов было, в частности, выступление о результатах эффективного опыта использования современной методики интегрированного обучения иностранному языку CLIL, широко внедряемой в университете Турина.

Вышеизложенное отражает важнейшую роль и многоаспектность деятельности вузовских языковых центров с точки зрения развития интернационализации высшего образования:

- языковые курсы для студентов, преподавателей и административного персонала, а также курсы для формирования межкультурной компетенции, в частности, для академической мобильности;
- научные исследования глобальных навыков в предметных областях;
- международные проекты в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков для различных целей с учетом мирового опыта и национального контекста;
- взаимодействие со всеми подразделениями вуза и участие в актуализации содержания образовательных программ в соответствии с общеевропейскими и зарубежными образовательными и профессиональными стандартами и рекомендациями в той или иной предметной области.

Анализ работы университетских языковых центров Италии также позволяет выделить наиболее перспективные направления реализации потенциала университетских языковых центров как подразделений, содействующих созданию и развитию мультилингвальной образовательной и научно-исследовательской среды.

Список литературы

1. Сайт языкового центра Университета Калабрии. – Режим доступа: <http://cla.unical.it/it/servizi/workshop-linguistico/> (04.05.2019).
2. Bosisio, N. CLIL in the Italian university. A long but promising way to go / N. Bosisio // EL.LE. – Venezia: Ca' Foscari. – 2015. – Vol. 4, No. 1. – P. 133-154.

3. Costa, F. CLIL (Content and Language Integrated Learning) through English in Italian higher education / F. Costa. – Milano: LED, 2016. – 146 p.
4. Dalton-Puffer, C. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe / C. Dalton-Puffer // *Future Perspectives for English Language Teaching*. – Heidelberg: Carl Winter, 2007. – P. 139-157.
5. English as the medium of instruction: a response to internationalization / T. Morrell [et al.] // *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. – Spain: Universidad de Alicante, 2014. – P. 2608-2631.
6. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: a learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: CUP, 1987. – 183 p.
7. Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning. – London: ICF, 2014. – 44 p.
8. López-Pérez, M. V. Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes / M. V. López-Pérez, M. C. Pérez-López, L. Rodríguez-Ariza // *Computers & Education*. – 2011. – 56 (3). – P. 818-826.
9. Lorenzo, F. The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project / F. Lorenzo, S. Casal, P. Moore // *Applied Linguistics*. – 2010. – 31 (3). – P. 418-442.
10. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. – Brussels: European Commission, 2002. – 204 p.
11. Marsh, D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe / D. Marsh // *ELC Information Bulletin* 9. – 2003. – Режим доступа: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>. (20.04.2019).
12. Mezzadri, M. CLIL courses and quality management at university / M. Mezzadri // *CLIL methodology in university instruction: online and in the classroom. An emerging framework*. – Perugia, Guerra, 2009. – P. 203-212.
13. Pérez-Cañado, M. L. CLIL research in Europe: past, present, and future / M. L. Pérez-Cañado // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2012. – 15 (3). – P. 315-341.
14. Rapporto annuale 2009. Centro Linguistico di Ateneo. – Università della Calabria, 2009. – 67 p.
15. Rapporto annuale del Corso interfacoltà in comunicazione interculturale e multimediale. – Università degli studi di Pavia, 2013. – 34 p.

Формирование языковой когнитивной компетенции будущего инженера и строителя

Автор рассматривает вопрос формирования когнитивной компетенции на занятиях по иностранному языку студентов неязыкового вуза, коммуникативный и компетентностный подходы как одни из основных подходов современной концепции обучения иностранным языкам. Также в статье исследуются применение данных подходов при изучении профессионально ориентированного материала и методика проектов; рассматриваются особенности специализированных аутентичных текстов, обосновывается важность мотивации студентов и индивидуального подхода.

Ключевые слова: когнитивная компетенция, коммуникативный подход, компетентностный подход, профессионально ориентированная лексика, методика проектов.

Обучение иностранному языку – неотъемлемый элемент подготовки специалиста любого вуза. Владение иностранным языком позволяет представителю любой профессии быть более востребованным и конкурентоспособным на рынке труда. Языковая когнитивная компетенция предполагает возможность осуществления языковой деятельности, развитие познавательных способностей студентов. В современной образовательной парадигме формирование определенных компетенций является основополагающим направлением в реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

Концепция коммуникативного обучения разрабатывалась многими учеными с конца 80-х годов (И. М. Бим, А. И. Леонтьев, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова), но наиболее полно, на наш взгляд, она изложена в трудах Е. Г. Пассова.

Согласно определению Е. Г. Пассова, под коммуникативным подходом понимают стратегию, «моделирующую общение, направленное на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а также на осознание требований к эффективности высказывания» [3, с. 27].

Сам термин «компетенция» предполагает некую когнитивную базу, а неотъемлемыми элементами, составляющими компетенцию, принято считать знания, умения, навыки, профессиональный опыт. При условии, что на занятиях у студентов формируются и развиваются все вышеперечисленные элементы, происходит формирование умения вести себя в определенных ситуациях и квалифицированно решать необходимые вопросы в ходе профессиональной деятельности.

Представляется важным упомянуть в данной статье принципы коммуникативного обучения на занятиях по иностранному языку. Знаменитый российский лингвист, специалист в области методики иноязычного образования Е. Г. Пассов выделяет следующие принципы коммуникативного обучения: речемыслительной активности, индивидуализации обучения, функциональности, ситуативности и новизны [3, с. 128].

При компетентностном подходе роль студентов в учебном процессе предполагает работу с информацией, моделирование и рефлексию. Студенты должны не просто запоминать и воспроизводить учебный материал, но мыслить самостоятельно, быть подготовленными к реалиям современной жизни.

В современном обществе профессиональная подготовка специалиста любой сферы деятельности предполагает овладение иностранным языком.

На качественно подготовленных и проведенных занятиях по иностранному языку происходит интеграция познания и общения. Языковая когнитивная компетенция – это интегративная характеристика, которая предполагает возможность осуществления практической деятельности на основе языкового анализа. Важнейший момент здесь – познавательные способности студентов, уровень их развития является основным показателем степени сформированности требуемой компетенции.

Преподаватель современной высшей школы должен целенаправленно развивать данные способности студентов на занятиях. Мы считаем, что добиться этой цели можно, выполняя названные ниже виды работ. Во-первых, студент должен уметь работать с профессионально

ориентированными текстами, владеть всеми видами чтения: ознакомительным, просмотровым, изучающим, поисковым. Перечисленные типы чтения позволяют решать задачи, которые наиболее часто возникают в процессе работы с литературой: извлечение текстовой информации, усвоение языковых норм из печатного источника, усвоение приемов изложения информации. В профессионально ориентированных текстах обычно наблюдается большое количество специальных терминов, присутствует изложение фактов, статистики, описания методов работы. Работа с подобными текстами формирует у студентов умение извлекать из материала полезную профессиональную информацию, которая может пригодиться в дальнейшей деятельности.

При подборе текстов для чтения студентов строительных и других технических специальностей мы используем принципы когнитивно-коммуникативной методики. Практические занятия проводятся с учетом особенностей когнитивной деятельности студентов, непосредственно связанной с получением, организацией и использованием знаний в самом процессе обучения иностранному языку.

Предметные области «Строительство», «Архитектура», «Теплогазоснабжение и вентиляция», «Техносферная безопасность», «Жилищно-коммунальное хозяйство» и другие, изучаемые в нашем вузе, включают в себя множество профессионально ориентированных тем. Например, тема «Строительство» разбита на несколько разделов: «Construction Industry», «Preliminary Design», «Construction Technologies», «Concrete», «Ceramics», «Polymers».

Рассмотрим подробнее тему «Construction Industry». Она представлена следующими аутентичными профессионально ориентированными текстами: «Construction», «Jobs in construction», «Project organisation», «Architect's workplace». При тщательной работе с данными текстами у студентов формируются умения обрабатывать информацию, извлекать нужные факты, готовить пересказ – таким образом, происходит развитие профессиональной компетенции.

В своей статье мы считаем необходимым упомянуть основные лексические и грамматические особенности изучаемых студентами профессионально ориентированных текстов.

В таких текстах часто употребляются причастные, герундиальные, инфинитивные обороты, страдательный залог. Изучение данных грамматических тем также входит в программу дисциплины «Иностранный язык» в нашем вузе. Нередко и использование безличных, неопределенно-личных конструкций: *It is important; It is necessary* т.д., что подчеркивает обобщающий и беспристрастный характер информации.

Неотъемлемой частью профессионально ориентированных текстов является наличие терминологии изучаемой специальности. На занятиях по иностранному языку изучению, закреплению и проверке усвоения студентами специальной лексики уделяется большое внимание. Владение специальной терминологией делает возможным понимание и перевод специализированного текста, является важнейшей частью общей компетенции будущего строителя и инженера. Поэтому в современной образовательной парадигме считается необходимым знание терминов по изучаемой специальности, умение переводить научную и узкоспециальную литературу.

На занятиях по иностранному языку в современном вузе формирование у студентов когнитивной компетенции происходит на предтекстовом этапе, а также на этапе работы с текстом и в процессе выполнения послетекстовой работы.

На первом этапе происходит становление информативной основы с привлечением знаний студентов по изучаемой теме путем постановки вопросов: «*What do you know about?*». Работа над самим текстом включает в себя контекстуализацию коммуникативных фрагментов текста. Это, например, выполнение упражнений типа *True/False, Fill in the Gaps, Complete the sentences, Give the synonym* т.п. В послетекстовый этап работы входит составление диалогов, резюме, выполнение пересказа, то есть трансформация изученного материала. Данные виды работ имеют своей целью внедрить новую профессиональную лексику в словарный запас студентов.

Огромную пользу в процессе освоения студентами профессиональной лексики приносит использование метода проектов. Важнейшая идея этой методики заключается в том, что в процессе подготовки и презентации проектов, ответов на вопросы по ним студенты

задействуют активную разговорную речь, применяют на практике языковые и речевые навыки. Темы проектов даются согласно области изучаемой дисциплины, например: «Modern methods and technologies of construction», «Concepts of modern architecture», «Unusual buildings, «Green architecture». Настоятельно рекомендуется пользоваться аутентичными источниками при подготовке проекта.

Для формирования и развития профессионально значимых коммуникативных навыков и умений будущих специалистов также рекомендуется на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах применение метода профессионально ориентированной учебно-ролевой игры. В качестве примера на этапе послетекстовой работы можно предложить речевую игру, предполагающую применение пройденной профессионально ориентированной лексики. Польза профессионально-ориентированной игры состоит в том, что она объединяет расчлененные по разделам, темам и текстам знания, умения и навыки в сценарий учебно-ролевой игры единой фабулой, что способствует повторению, закреплению и совершенствованию речевых навыков, то есть формированию и развитию профессионально значимых коммуникативных навыков и умений.

Нами разработан сценарий игры «Discussing the preliminary design project», где студенты, играющие роли заказчика-инвестора, архитектора, генерального подрядчика, общаются на английском языке в предлагаемых обстоятельствах – реальных ситуациях, возникающих в ходе подготовки строительного проекта (обсуждение проекта строительства, внесение изменений, обсуждение выполнимости осуществления проекта и т.п.). Немаловажно и то, что данная методика также повышает мотивацию студентов, разнообразит ход занятия.

При работе со студентами можно отметить, что основными мотивами изучения иностранного языка у большинства из них являются познавательные и профессионально ориентированные мотивы. Преподаватели современных вузов должны строить занятия таким образом, чтобы студенты достигли требуемого уровня практического владения иностранным языком, что позволит им успешно использовать полученные знания в дальнейшей профессиональной деятельности: читать аутентичную литературу по своей специальности, выполнять перевод,

резюмировать, делать доклады, вести беседу на профессионально ориентированные темы.

Большое значение имеют также психологические и личностные особенности студентов, их целеустремленность, заинтересованность, высокая мотивация овладения иностранным языком.

Подводя итоги рассмотрения коммуникативного подхода в соответствии с целью формирования общекультурной и профессиональной компетенций у специалистов строительной отрасли можно сделать следующие **выводы**:

- учебный процесс по дисциплине «Иностранный язык» целесообразно строить на основе стратегии формирования навыков общения на иностранном языке в бытовой и профессиональной сферах;
- необходимо сочетать принципы коммуникативного подхода и профессиональной направленности учебного материала для формирования компетенций, определяемых государственным стандартом.

Список литературы

1. Арсланова, Г. А. Формирование когнитивной компетенции у студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / Г. А. Арсланова // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IV Научно-практической конференции / науч. ред. Г. А. Багаутдинова. – Казань: Центр Инновационных технологий, 2011. – С. 249-254.
2. Игнаткова, С. В. Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (профиль «перевод и переводоведение»): автореф... дис. канд. пед. наук / С. В. Игнаткова. – Екатеринбург, 2014. – 23 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 208 с.
4. Ребрин, О. И. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ / О. И. Ребрин. – Екатеринбург: Ажур, 2012. – 24 с.
5. Шафикова, А. В. Коммуникативный подход к обучению «Иностранному языку второму» (французскому) будущих специалистов индустрии гостеприимства. Проблемы современного педагогического образования / А. В. Шафикова, В. В. Теганюк // Педагогика и психология. – Ялта, 2018. – № 59. – С. 365-368.

Условия обучения письменной речи студентов неязыковых вузов

В статье обсуждаются тенденции и условия обучения письменной речи студентов неязыковых вузов. Описаны различные виды письменных заданий и основные этапы работы над ними с целью формирования письменных навыков и умений при обучении английскому языку.

Ключевые слова: письменная речь, умения, навыки, аннотация, автономное обучение, системный подход, индивидуальный подход.

До недавнего времени овладение письмом не входило в номенклатуру целей обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Поскольку в настоящее время деловое общение происходит в условиях использования Интернета и требует владения письменной формой речи, современные ФГОС 3++ ВО включают овладение деловой коммуникацией «в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [6, с. 8]. В связи с актуальностью обучения письменной речи необходима перестройка методического сопровождения процесса обучения иностранному языку в вузе.

Письменная речь – сложное речевое умение, овладение которым должно происходить в процессе целенаправленного обучения. Очевидно, что обучение письменной речи должно проводиться системно, с акцентом на развитие умений студентов самостоятельно получать новые знания и умения.

С целью выявления оптимальных условий обучения письменной речи в неязыковом вузе, нами было проведено анкетирование студентов 1 курса бакалавриата, обучающихся в Московском институте электронной техники (НИУ «МИЭТ»). В результате опроса установлено, что более 50 % студентов считают, что их владение письменной

речью значительно отстает от уровня владения другими видами речевой деятельности. Только 7 % студентов полагают, что полностью могут справиться с любыми видами письменных работ в будущей профессиональной и научной деятельности. Такой низкий показатель обусловлен тем, что обучение данному виду речи стало актуальным не так давно. Студенты отмечают, что маленький словарный запас, незнание структуры и особенностей написания тех или иных жанров текстов на иностранном языке вызывают у них затруднения.

Письменные задания выполняются учащимися самостоятельно, они носят индивидуальный характер, и, следовательно, при обучении письменной речи необходимо учитывать данную особенность. Несмотря на определенные трудности при обучении данному виду речи, более 70 % опрошенных студентов заинтересованы в получении умений и навыков письменной речи. Более 40 % студентов уверены в необходимости умения написания текстов различных жанров на иностранном языке в их будущей профессиональной и научной деятельности. Кроме того, студенты считают, что владение навыками письменной речи может повлиять на престижность их будущей работы, уровень заработной платы.

Более 50 % учащихся готовы обучаться самостоятельно, при условии предоставления им подробной информации и инструкций по освоению письменной речи. Этот показатель готовности студентов к автономному обучению очень важен. Именно развитие автономной личности, способной к обучению на протяжении всей жизни, является целью современного образования. С каждым годом все большее количество учебного времени отводится на самостоятельную работу студентов. В связи с этим необходимо найти оптимальные условия организации процесса обучения, которые позволят студентам в дальнейшем эффективно самостоятельно обучаться письменной речи.

Результаты опроса студентов бакалавриата показали, что для успешного обучения письменной речи необходимо выполнение следующих требований:

- системный подход в обучении письменной речи;
- индивидуальный подход в обучении;
- повышение мотивации студентов к обучению письменной речи;

- создание условий развития автономности в обучении;
- методически обоснованный отбор материала для обучения письменной речи;
- выбор жанров текстов для обучения студентов неязыковых вузов письменной речи.

Данные условия были конкретизированы следующим образом:

- студенты должны осознанно овладевать письменной речью, то есть понимать, что и зачем они делают;
- овладение письменной формой речи необходимо организовывать поэтапно, переходя от простого к сложному;
- обучение письменной речи должно происходить с учетом принципа индивидуализации, который может быть реализован за счет использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР), например Google класс;
- использование ЭОР создает необходимые условия для развития автономности студентов.

Выделенные нами условия были реализованы в процессе обучения письменной речи студентов I курса бакалавриата НИУ «МИЭТ». Среди наиболее востребованных видов письменной речи в техническом вузе студенты называют написание аннотации, научной статьи, текста доклада, делового письма, резюме. Мы ограничились с обучением студентов бакалавриата написанию аннотации как наиболее простого вида письменной речи, нацеленного на краткое изложение содержания текста, статьи или книги. В процессе обучения написанию аннотации нами были созданы перечисленные выше условия.

Были выделены следующие этапы в обучении написанию аннотации:

1 этап – ознакомление с теорией, технологией написания аннотации. Данный этап подразумевал понимание студентами цели и результата этого вида деятельности;

2 этап – активное применение на практике полученных теоретических знаний. Первоначально студенты работали в аудитории в группах, где они помогали друг другу и распределяли ответственность при выполнении заданий. Затем задания выполнялись индивидуально. На данном этапе студентам была предоставлена информация о требованиях к выполнению задания в аудитории, критериях оценивания;

3 этап – выполнение заданий в Google классе. Google класс – это электронный образовательный ресурс, который помогает организовать самостоятельную работу студентов. Данная форма обучения позволила использовать задания в разных форматах, оптимизировать сроки выполнения заданий и оперативно осуществлять обратную связь. Студенты могли размещать аннотации в пространстве класса, редактировать тексты, реагируя на сообщения преподавателя об ошибках. Учащиеся получили информацию о критериях оценивая домашнего задания;

4 этап – рефлексия. Студенты должны уметь адекватно, согласно требованиям и критериям оценивания, проанализировать результат своей деятельности и увидеть пробелы в своих знаниях и умениях. Рефлексия осуществлялась в форме опроса и беседы с учащимися о результатах их обучения написанию аннотации. Более 80 % студентов ответили, что освоили данный вид письменной речи. Этот этап очень важен для формирования сознательного отношения к процессу обучения и развития автономности студентов.

Предварительные результаты проведенного опытного обучения подтвердили правомерность описанных выше условий и этапов обучения письменной речи в неязыковом вузе.

Список литературы

1. Байдикова, Н. Л. ФГОС ВО: новые характеристики профессионально ориентированного обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку / Н. Л. Байдикова // Научный диалог. 2017. № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fgos-vo-novyie-harakteristiki-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-studentov-neuazykovogo-vuza-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 25.04.2019).
2. Евдокимова, М. Г. Основы обучения учащихся стратегиям овладения иностранным языком / М. Г. Евдокимова // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 9. – С. 12-18.
3. Евдокимова, М. Г. Программа Google Classroom как инструмент формирования автономности студента в процессе личностно-деятельностного обучения иностранным языкам / М. Г. Евдокимова, О. С. Сапожникова // Вестник МГЛУ. Выпуск 2 (796). Личностно ориентированное обучение иностранным языкам в системе профессиональной подготовки. – Москва: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. – С. 183-191.
4. Ерёмкина, В. М. Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке / В. М. Ерёмкина // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное

образование, теория и методика обучения. – 2016. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-napisaniyu-annotatsiy-na-angliyskom-yazyke> (дата обращения 29.05.2019).

5. Нужа, И. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов (на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Нужа. – Санкт-Петербург, 2010. – 23 с.

6. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения 20.05.2019).

УДК 81

Филиппова Кристина Григорьевна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
kris_fil90@mail.ru

Формирование межкультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку как значимого компонента иноязычной коммуникации

В статье рассматривается понятие межкультурной компетенции, а также ее структурные компоненты. Представлен анализ нормативных общеобразовательных документов для определения содержания межкультурной компетенции в целях обучения иностранному языку. Предлагаются способы формирования межкультурной компетенции, при этом особо подчеркивается роль лингвострановедческого компонента.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, лингвострановедческий компонент, реалии, фоновая лексика.

Основные реформы в российском образовании реализуются в соответствии с двумя важными концепциями: «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и «Концепция о модернизации российского образования».

Первая концепция послужила методологической основой разработки и реализации ФГОС. В ее положениях отмечается важность

осознанного принятия личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни своего родного края, принятие культуры и духовных традиций многонационального народа России, а также *открытость миру, диалогичность с другими национальными культурами*. Данные положения являются фундаментальными при осуществлении учебно-воспитательного процесса в области иноязычного образования.

В «Концепции о модернизации российского образования» прописано положение о том, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования». Этот же документ на период до 2020 года также выделяет компетентностный подход в качестве приоритетного.

Первостепенной целью при обучении иностранному языку в современной школе является *формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК)* [1].

ИКК – это способность и готовность осуществлять иноязычное общение с носителем языка, а также приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка, представление и понимание своей страны в процессе межкультурного общения.

В программах нового поколения иноязычная межкультурная компетенция выступает как составная часть коммуникативной компетенции, указывающая на способность самовыражения личности, на ее умение осознавать культурно и национально обусловленные концепты для успешного участия в диалоге культур.

Анализ образовательных программ показал, что межкультурная компетенция отдельно не выделена в целях обучения иностранному языку, но многие ее компоненты включены *в состав социокультурной компетенции* в рамках иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Рассмотрим структуру ИКК на рисунке 1.



Рисунок 1. Структура иноязычной коммуникативной компетенции по ФГОС основного и среднего образования

Речевая и языковая субкомпетенции формируются на начальном этапе иноязычного образования и предполагают формирование элементарных умений общения на иностранном языке. Остальные субкомпетенции постепенно добавляются к обучению на среднем уровне иноязычного образования.

Компенсаторная субкомпетенция направлена на развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации в иноязычном общении.

Учебно-познавательная субкомпетенция формирует способность учащихся планировать, осуществлять, контролировать и оценивать свою учебную деятельность по овладению иноязычным общением и его средствами.

Социокультурная субкомпетенция направлена на получение нового социального опыта путем знакомства с миром зарубежных сверстников и воспитания дружелюбного отношения к представителям других культур. Эти умения пересекаются с содержанием компонентов межкультурной компетенции. Мы изучили модели межкультурной компетенции некоторых ученых (К. Кнаппа, М. Бирама, А. К. Марковой) и выделили 4 главных компонента в ее структуре:

1) отношение открытости и отказа от предубеждений к родной и иной культуре;

2) знание о процессах социального и личного взаимодействия, о социальных группах и их практической деятельности в своей стране и стране партнера по общению;

3) умение интерпретировать и соотносить события и явления собственной культуры с явлениями иной культуры;

4) умение критически оценивать мировоззрение и деятельность, свойственные родной и иной культуре.

Основываясь на результатах проанализированных исследований, мы можем определить *межкультурную компетенцию* как способность человека эффективно общаться с представителями других культур, то есть достигать своих целей в процессе общения и при этом соответствовать ожиданиям своих партнеров.

При обучении основам межкультурной коммуникации содержание культурного компонента выходит на передний план. Поэтому использование *лингвокультурного компонента (ЛК компонента)* в обучении будет целесообразным и необходимым. Использование этого компонента в обучении иностранному языку на практике способствует:

- формированию общеучебных умений и коммуникативных способностей учащихся;
- обогащению и закреплению знаний лексических единиц языка;
- созданию положительной мотивации усвоения языковых средств при приобретении культуроведческой информации;
- воспитанию учащихся в контексте диалога культур;
- получению устойчивого результата в области практических навыков и умений по применению языка как средства межличностного и межкультурного общения.

Для введения лингвокультурного компонента в обучение учителю необходимо решить две главные задачи:

- 1) отобрать материал;
- 2) выбрать адекватные формы и методы для работы с этим материалом.

Формы и методы работы с ЛК компонентом на уроках иностранного языка подробно описаны в исследованиях Н. Д. Галльской, Н. Н. Кулахметовой, А. Н. Шамова, Е. М. Верещагиной.

Самым распространенным методом работы с лингвострановедческим материалом является чтение, так как учебный текст обладает коммуникативной, когнитивной и прагматической функциями.

Формы работы

ответы на вопросы по содержанию аутентичного текста для чтения и аудирования(quiz)

работа с проектами и сообщениями культуроведческого характера

краткий пересказ текста

работа со знаками и символами культуры

работа с картинками

работа с географическими картами

Методы

ролевые игры

чтение и аудирование

объяснение
(лингвокультуроведческий комментарий)

коммуникативные упражнения

Средства

аутентичные материалы:
литературные и музыкальные произведения;
фильмы

1

предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения

2

публицистические и рекламные тексты; анекдоты

3

Рисунок 2. Средства, формы и методы для формирования ЛК компонента на уроках иностранного языка

В качестве учебного текста могут использоваться как тематические, страноведческие, художественные тексты, стихи, песни,

письма, ситуативные клише, интервью, аудиотексты бесед с носителями языка и др. Мы выбрали средства, формы и методы реализации ЛК компонента на уроках иностранного языка из методических исследований и схематично представили их на рисунке 2

Приобретение учащимися устойчивого результата в области практических навыков по применению языка как средства межкультурного общения будет возможно при использовании лингвокультурного компонента в обучении.

Несмотря на методические сложности реализации такого обучения (отбор материала и методов работы), получение коммуникативных навыков на уроках иностранного языка происходит с высокой мотивацией учащихся.

Таким образом, очевидна необходимость использования лингвокультурного компонента на уроках иностранного языка для формирования межкультурной компетенции учащихся.

Список литературы

1. <https://fgos.ru/>
2. Баранов, А. Г. Языковое сознание в условиях двуязычия, многоязычия. Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание / А. Г. Баранов, Т. С. Щербина. – Москва, 1991.
3. Беспалько, В. П. Теория учебника: дидактический аспект / В. П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1988. – 160 с.
4. Библер, В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.
5. Барышников, Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 2-32.
4. Босова, Л. М. Социолингводидактические аспекты формирования межкультурной компетенции / Л. М. Босова. – Режим доступа: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa2000_4/pages/39/Pap39.html
5. Галльская, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Галльская // ИЯШ. – 2004. – № 1.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
7. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11.
8. Концепция модернизации российского образовательного пространства на период до 2020 г.

9. Кулахметова, Н. Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроке английского языка в средней школе / Н. Н. Кулахметова // ИЯШ. – 2005. – № 5.

10. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А. П. Садохин. – Москва: Альфа. – М: ИНФРА-М, 2009. – 287 с.

11. Шамов, А. Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках немецкого языка / А. Н. Шамов // ИЯШ. – 2003. – № 6.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 101.1:316.77

Баданова Надежда Михайловна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар - Ола

nadezhda.badanova@yandex.ru

Информационная культура как стратегия эффективной онлайн-коммуникации

Статья посвящена проблеме формирования и развития информационной культуры как одной из стратегий онлайн коммуникации. В условиях информационного социума онлайн коммуникация играет значительную роль в формировании социальных связей. Основываясь на имеющихся результатах научных исследований и эмпирическом опыте, автор подчеркивает значимость информационной культуры при создании безопасных условий для существования отдельной личности. Именно посредством информационной культуры возможно выстраивание механизмов оптимального внедрения информационных технологий в социальные практики.

Ключевые слова: коммуникация, онлайн-коммуникация, информационный социум, технологии, информационная культура.

В условиях информационного социума онлайн коммуникация становится все более распространённым и востребованным социальным актом. Как и любое коммуникативное действие, онлайн коммуникация подразумевает взаимодействие коммуницирующих, но посредством специфических каналов связи. Следовательно, для эффективного ее осуществления от участников требуется как наличие специфических навыков, так и поведенческих паттернов.

Результаты исследований проблем коммуникации свидетельствуют о наличии значительных трансформационных процессов, которые происходят вследствие применения информационно-коммуникационных технологий. Изучением коммуникации как комплексного феномена занимались М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, М. С. Каган, Э. П. Семенюк, Ю. Хабермас, К. Ясперс и другие.

Мы разделяем философскую позицию, где коммуникация определяется в качестве подсистемы «жизни социума», способной объединить прошлое, настоящее и будущее [3, с. 26-27]. Для анализа онлайн коммуникации данный вывод является актуальным в силу того, что указанный вид коммуникативного взаимодействия сочетает в себе признаки традиционного коммуникативного акта и признаки новаций. Лингвистические подходы к коммуникации вносят существенное дополнение, указывая на диалогический характер, способствующий реализации личностных качеств участников коммуникации.

Для формирования полноценного представления об особенностях современной коммуникации, целесообразно объединять существующие подходы, это позволяет констатировать, что любой коммуникативный акт есть совокупность следующих элементов: участники, их мысли, чувства, сообщения, каналы, коды [2].

Коммуникации в режиме онлайн осуществляются в особой коммуникативной среде, где помимо традиционных партнеров, имеются и активные посредники в виде технических устройств и каналов, при помощи которых осуществляются информационно-коммуникационные интеракции. Специализированные средства и каналы обладают как высоким потенциалом, так и рисками. Несомненно, технологии значительно расширяют наши коммуникативные возможности, избавляя от временных и пространственных барьеров, одновременно изменяя характер взаимодействий и увеличивая информационную нагрузку.

В ходе онлайн-контактов человек создает для себя виртуальные образы, что не может не воздействовать на личностные характеристики, провоцируя личностные проблемы. Новый вид коммуникации формирует новые онлайн-сообщества, где наряду с удовлетворением коммуникационных потребностей человек становится участником весьма нестабильных социальных связей, не всегда поддающихся должному регулированию.

В онлайн коммуникативной среде имеет место трансформация языка и языковой личности. Происходит формирование специфических лингвистических конструкторов, не имеющих аналогов в условиях коммуникации в традиционном режиме. Сегодня все чаще говорится

о проблеме сетевого этикета, нормах стилистики, орфографии и грамматики, распространяющихся онлайн. Имеющийся опыт свидетельствует о несовершенности перечисленных позиций.

Стоит отметить, что часть лексики проникает в реальность, являясь не всегда релевантной в определенных ситуациях. Специфические коммуникативные привычки, такие как употребление сленга, аббревиатур, графических символов для выражения эмоций, влияют на коммуникативные навыки в реальном режиме.

Пребывая в режиме онлайн и размещая там информационные сообщения, а также принимая в ответ информационные послания, мы рискуем попасть под влияние непроверенных источников информации, так как в коммуникативном акте допускается использование так называемых открытых ресурсов. Кроме того, под угрозой находятся размещаемые данные, часть которых относится к персональным. К сожалению, не все каналы онлайн коммуницирования защищены должным образом, в то время как безопасность является базовой потребностью личности.

Основные виды онлайн коммуникации: чаты, форумы, использование мессенджеров (программ-передатчиков), социальные сети, электронная почта, виртуальные сообщества, блоги, видеоканалы и т.д. Всем им присуща мультимодальность, интерактивность, мультимедийность, селективность, гипертекстуальность. Обозначенные черты дают возможности использовать различные знаковые системы, делая информацию доступной для реципиентов с разным уровнем восприятия, создавая систему гиперсвязей [1, с. 81- 89].

Динамика и изменчивость онлайн коммуникаций должна быть контролируемой. Необходима выработка стратегий, обеспечивающих полноценность человеческого бытия и бытия социума. Одной из таких стратегий выступает информационная культура (ИК), которая объединила в себе технические и гуманитарные составляющие. Информационная культура призвана обеспечить выбор оптимальных способов и каналов операций с информацией, неся в себе нормы морали и этики, правовые, экономические, эстетические нормы, нормы здоровьесбережения.

Информационная культура делает возможным техническое просвещение и помогает осмыслить сущностные характеристики онлайн коммуникаций, минимизируя ситуации, сопряженные с рисками.

Через развитие ИК видится совершенствование взаимоотношений человека и информационного социума, направленное на созидание и обеспечение безопасности, поддержание и совершенствование традиций и разумное принятие новаций. Это позволит осознанно и технически рационально применять онлайн коммуникации в социальных практиках.

Список литературы

1. Баданова, Н. М. Трансформация общения посредством современных информационно-коммуникационных технологий / Н. М. Баданова, Е. Н. Богданова, С. П. Фирсова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2016. – № 4. – С. 81-89.

2. Тухватуллина, Л. Р. Роль коммуникативного пространства в деформациях культуры: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л. Р. Тухватуллина // Томск 2006. – Режим доступа: <http://www.tspu.edu.ru/files/dissertation/1191570199.pdf> (дата обращения 20.01.2018).

3. Чекушкина, Е. Н. Коммуникативная теория Ю. Хабермаса и культура информационного общества / Е. Н. Чекушкина // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 1. – С. 26-27.

УДК 378.147:811:004

Биндас Ольга Борисовна

Лицей им. М.В. Ломоносова, Йошкар-Ола

OBBindas@mail.ru

Интерактивные технологии обучения

Статья посвящена внедрению интерактивных технологий на уроках английского языка в ходе учебного процесса в ГБОУ РМЭ «Лицей им. Ломоносова». Приведены и проанализированы примеры работы в этом направлении, обоснована необходимость применения интерактивного подхода для мотивации и развития школьников.

Ключевые слова: *интерактивный подход, интерактивные технологии, формы и методы обучения.*

Современная педагогическая наука по-новому рассматривает содержание образования. В педагогической практике по-прежнему преобладают технологии информационного характера, в то время как объективные потребности общества делают актуальной проблему широкого внедрения развивающих и личностно ориентированных технологий. Модернизация российского образования направлена не только на изменение содержания изучаемых предметов, но и на изменение подходов к методикам преподавания, расширения арсенала методических приемов, активизацию деятельности обучающихся в ходе занятия, приближении изучаемых тем к реальной жизни через рассмотрение ситуаций и поисков путей решения наиболее острых общественных проблем.

Актуальность использования интерактивных технологий

Воспитание социально и профессионально активной личности требует от педагогов современной школы применения совершенно новых методов, приёмов и форм работы. Чтобы сформировать компетентного выпускника во всех потенциально значимых сферах профессионального образования и собственно жизнедеятельности, необходимо применять активные методы обучения, технологии, развивающие прежде всего познавательную, коммуникативную и личностную активность современных школьников. Поэтому в последние годы в образовательном процессе широкое распространение получили активные методы обучения, основанные на механизме интеракции, т.е. межличностной коммуникации. Наиболее важная особенность интеракции – способность человека принимать и понимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и в соответствии с этим планировать свои действия.

Проблема

В свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества и повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная система обучения уступает место новым образовательным технологиям, способствующим развитию базовых профессиональных компетенций. Проблема выбора педагогических технологий является приоритетной в деятельности учителя.

Гипотеза

Интерактивные методы обучения позволяют:

- формировать коммуникативные навыки;
- развивать презентационные умения;
- формировать интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать и принимать решение;
- формировать аналитические и экспертные умения и навыки;
- развивать креативность.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Интерактивные технологии предполагают:

- диалоговое общение;
- приобретение самостоятельно добытого пережитого знания и умения;
- развитие критического мышления;
- развитие умения решать проблемы;
- комплексное взаимодействие ЗУН на уровне мышления, воспроизведения, восприятия;
- формирование личностных качеств учащихся.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач: развивает коммуникативные умения и навыки; помогает установлению эмоциональных контактов между участниками процесса обучения; решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность; развивает общие учебные умения и навыки; обеспечивает решение воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде.

Многие методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Слово «интерактив» образовано от слова «interact» (англ.), где «inter» – взаимный, «act» – действовать. «Интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение. Диалог возможен и при

традиционных методах обучения, но лишь на линиях «учитель – ученик» или «учитель – группа учащихся (аудитория)». При интерактивном обучении диалог строится также на линиях «ученик – ученик» (работа в парах), «ученик – группа учащихся» (работа в группах), «ученик – аудитория» или «группа учащихся – аудитория» (презентация работы в группах), «ученик – компьютер» и т.д.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет учащимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, выработать совместное решение.

Значительны и воспитательные возможности интерактивных форм работы. Они способствуют установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают работать в команде, снимают нервную нагрузку школьников, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности.

Интерактивный подход – это определенный тип деятельности учащихся, связанный с изучением учебного материала в ходе интерактивного урока.

Костяком интерактивных подходов являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие:

1. Творческие задания.

2. Работа в малых группах.
3. Обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры).
4. Использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии).
5. Социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, песни и сказки).
6. Разминки.
7. Изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, Сократический диалог).
8. Обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию (шкала мнений)», «Один – вдвоем – все вместе», «Смени позицию», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум).
9. Разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм»).

Более подробно мне бы хотелось остановиться на использовании интерактивных игр на уроках и внеклассных мероприятиях английского языка.

Игра – вид деятельности, который присущ и детям, и взрослым, поэтому использование данного вида деятельности в образовательном процессе известно давно, однако важным является применение такого аспекта этой деятельности, который способствует появлению непроизвольного интереса к познанию основ естественных наук. При этом должно происходить серьезное и глубинное восприятие изучаемого материала.

Использование разных типов игр – деловых, имитационных, ролевых для разрешения учебных проблем вносит разнообразие в течение предметного образовательного процесса, вызывает формирование положительной мотивации изучения данного предмета. Игра стимулирует активное участие обучающихся в учебном процессе и вовлекает даже наиболее пассивных. Практика подтвердила эффективность применения игровых методик на завершающем этапе (по завершении изучения темы,

раздела, курса). При этом происходит освоение участниками игры нового опыта, новых ролей, формируются коммуникативные умения, способности применять приобретенные знания в рефлексии.

Технология «Карусель». Как и многие интерактивные технологии, карусель позаимствована из психологических тренингов. Детям такой вид работы обычно очень нравится. Образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это стоящие неподвижно ученики, обращенные лицом к внешнему кругу, а внешнее – это ученики, перемещающиеся по кругу через каждые 30 секунд. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника. Прекрасно отрабатываются диалоги этикетного характера, тема знакомство, национальности, разговор в общественном месте и т.д. Ребята увлеченно беседуют, занятие проходит динамично и результативно.

Технология «Театр» чем-то сродни спектаклю, где зрители выступают в роли наблюдателей, экспертов, критиков и аналитиков. Несколько учеников разыгрывают ситуацию в кругу, а остальные наблюдают и анализируют. Задача актеров передать соответствующее настроение, эмоцию, особенность характера, а задача зрителей – заметить, объяснить свои выводы, сказать, на чем они основывались, чем руководствовались.

Технология «Социологический опрос» предполагает движение учеников по всему классу с целью сбора информации по предложенной теме. Каждый участник получает лист с перечнем вопросов-заданий. Учитель помогает формулировать вопросы и ответы, следит, чтобы взаимодействие велось на английском языке.

Технология «Незаконченное предложение». Детям предлагается прочитать незаконченное предложение и быстро продолжить его любыми словами, первой пришедшей в голову мыслью. Предложения начинаются весьма неопределенно, поэтому у ребят практически неограниченные возможности закончить его. Они касаются различных жизненных сфер и могут охватывать любые темы.

Технология «Групповой рассказ» реализуется двумя способами. Во время первого каждый учащийся добавляет одно предложение к уже начатому рассказу. По определенному сигналу (через минуту) лист с незаконченным рассказом передается дальше по кругу. Второй

способ хорошо подходит для отработки темы «Вопросительные слова». Учитель задает вопросы в определенном порядке, каждый участник процесса пишет ответ, складывает лист бумаги так, чтобы никто его не видел и передает соседу. Движение происходит по кругу. Таким образом, в конце получают сразу несколько неожиданных рассказов.

Технология «Верите ли вы, что...». Данный вид языковой практики можно использовать, изучая любую тему. Причем учащимся сначала предлагается «поверить» учителю, а затем придумать свои высказывания в рамках заданной темы.

Технология «Брейн-ринг» очень хорошо подходит для уроков обобщения изученного материала. Содержательное наполнение раундов может быть абсолютно разнообразным и охватывать такие разделы как лексику, грамматику, чтение, аудирование и письмо. Данная технология требует серьезной подготовительной работы, которая включает в себя: выбор темы, составление задания, создание презентации, продумывание вопросов на внимание, заготовку бланков ответов, дипломов. В начале игры происходит выбор жюри, разбиение учащихся на команды. Каждый раунд длится 3 минуты, после чего, ответы сдаются в жюри в письменном виде. Правильность ответов проверяется и обсуждается после каждого раунда, а затем задается серия вопросов на внимание, ответы на которые тоже приносят дополнительные очки командам.

Технология «Ролевая игра». Ролевая игра – это речевая, игровая и учебная деятельности одновременно. С точки зрения учащихся, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в разных ролях. Учебный характер игры ими часто не осознается. Для учителя же цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевая игра управляема, ее учебный характер четко осознается учителем. Поскольку ролевая игра строится на межличностных отношениях, она вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в нем на иностранном языке, т.е. выполняет мотивационно-побудительную функцию.

Ролевою игру в значительной степени определяет выбор языковых средств, она способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях.

Другими словами, она представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра реализует обучающую функцию. Ролевая игра формирует у школьников способность сыграть роль другого.

Существует огромное количество форм ролевых игр, которые можно использовать на уроках английского языка: презентации, клубы по интересам, интервью, заочные путешествия, круглые столы, пресс-конференции, экскурсии, сказки, репортажи и т.д. Как показывают результаты обучения, применение ролевой игры на уроках иностранного языка способствует положительным изменениям в речи учащихся как в качественном отношении (разнообразие диалогических единств, инициативность речевых партнеров, эмоциональность высказывания), так и в количественном (правильность речи, объем высказывания, темп речи).

Практика показывает, что уроки и внеклассные мероприятия иностранного языка с использованием игровых ситуаций, делая увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в группе: её победа зависит от личных усилий каждого. Достаточно часто это требует от ученика преодоления собственной застенчивости и нерешительности, неверия в свои силы. Таким образом, реализуется принцип развития, который выражается не только в развитии интеллекта, но и в обогащении эмоциональной сферы и становлении волевых качеств личности.

На уроках и во внеклассной работе рационально использовать дидактические игры-викторины. Интерактивные игры можно проводить по разным направлениям, это могут быть игры связанные с использованием лексики, грамматики, социокультурных знаний.

Для создания подобных игр я использую программу Power Point. Этапы создания презентации просты: необходимо подобрать вопросы, решить, какой вид ответов вы выбираете (либо это будут задания с множественным выбором, либо открытый ответ). В любом случае необходимо показать правильный ответ. Нельзя забывать и об аудио-визуальном методе. Обязательно необходимо оформить

слайды картинками, это позволит школьникам лучше запомнить информацию, кроме того, некоторые вопросы могут содержать вопросы с использованием аудиофайлов.

До начала игры следует познакомить учащихся с правилами и условиями ее проведения, определить состав играющих, будут ли это группы играющих, парная работа либо индивидуальные игроки.

На основном этапе ученик вовлекается в активную познавательную деятельность, учится ясно формулировать вопрос, четко выражать свои мысли, отстаивать свое мнение, выслушивать точки зрения других; в процессе интерактивной игры происходит интеллектуальное взаимообогащение; учащиеся учатся разделять с педагогом лидерство в группе и брать на себя ответственность.

На заключительном этапе необходимо провести подведение итогов, рефлексию, организовать самооценку и взаимооценку деятельности.

Примером интерактивных игр могут послужить «Умники и умницы» по теме «Шотландия – Марий Эл, общность культур», игры по страноведению «Географическая викторина», «Ирландия», «Шотландия», «Льюис Кэрролл», «День благодарения», «День Св. Валентина», «Австралия».

Таким образом, интерактивные формы обучения были введены в учебный процесс с целью подготовки учащихся к жизни в информационном обществе, которое постоянно изменяется и динамично развивается. Новые знания в нашем обществе появляются каждый день, постоянно повышается потребность в освоении новых навыков.

Интерактивные формы обучения призваны обеспечивать новые возможности реализации педагогических задач, которые определяют перспективы развития образования.

Список литературы

1. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Том 2. / под общ. ред. Л. И. Семиной. – Москва: Бонфи, 2002. – 408 с.
2. Иоффе, А. И. Методические материалы по гражданскому образованию / А. И. Иоффе. – Москва: Новый учебник, 2004.

3. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / Н. Воскресенская, С. Шехтер, А. Иоффе, Ч. Уайта. – Москва: Фонд «Сивитас», 2005.
4. Толерантность. Мир без конфронтации / под общ. ред. М. С. Хромченко, Б. И. Хасан. – Москва: Бонфи, 2001. – 122 с.
5. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И.В. Муштафинская. – Москва: Просвещение, 2004.

УДК 372.881.1

Голикова Татьяна Владимировна, Нажвиддинова Олеся Витальевна
Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
gtvgtv@mail.ru, olesya_1_of_100@mail.ru

Возможности онлайн-ресурсов в формировании приоритетных ценностей у студентов колледжа в условиях межкультурной коммуникации

В статье раскрыты возможности онлайн-ресурсов для организации межкультурного общения студентов колледжа на английском языке. Рассмотрены особенности формирования моральных ценностей с учетом диагностики в процессе онлайн межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *онлайн межкультурная коммуникация, онлайн-ресурсы, интернет-ресурсы, приоритетные ценности, моральные ценности.*

Одним из глобальных проявлений современной культуры является Интернет, представляющий собой универсальную коммуникативную среду, основанную на интерактивных принципах человеческой коммуникации.

Интеграция России в международное научно-образовательное пространство, общемировые тенденции по усилению процессов глобализации предъявляют повышенные требования к подготовке специалистов в средних и высших образовательных организациях, выявляют необходимость улучшения качества преподавания иностранных языков, и, в первую очередь, английского языка как основного для осуществления межкультурного профессионального взаимодействия.

Онлайн-ресурсы при этом обладают широкими возможностями, оптимизирующими процесс преподавания иностранных языков в условиях организации межкультурной коммуникации российских и зарубежных студентов.

Понятие «межкультурная коммуникация» состоит из двух ключевых слов – «культура» и «коммуникация». Культуру необходимо рассматривать в контексте общения, а коммуникация основывается на определенных правилах поведения, строящихся на ценностях культуры. Носителем любой культуры является человек, поведение которого определяется заложенными в него культурными нормами. Они, в свою очередь, имеют в своей основе вербальные и невербальные средства общения, используемые в разных ситуациях общения. В процессе межкультурной коммуникации осуществляется обмен культурным опытом, в результате которого формируются личностные ценности, выявляются различия в ценностных ориентациях людей разных культур, и происходит более глубокое осмысление ценностей своей культуры. Для понимания коммуникативного поведения представителей другой культуры необходимо рассматривать партнера в рамках его культуры, а не своей [9, с. 82].

Основные принципы образовательной политики в России Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» развивает «Концепция духовно-нравственного воспитания и воспитания личности гражданина России». Данная концепция предлагает «современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный, гражданин России, принимающий судьбу Отечества как личную». В ней отмечается, что основой развития всего общества является духовно-нравственное воспитание молодого поколения в свете приобщения к базовым национальным ценностям [6, с. 11].

В психолого-педагогических исследованиях (Т. С. Анисимова, Л. М. Архангельский, В. И. Бойко) также подчеркивается значимость нравственного воспитания и отмечается низкий уровень сформированности у молодых людей ценностных отношений [2, с. 5].

По мнению Н. А. Журавлевой, за последние десятилетия в ценностном сознании молодежи произошли серьезные изменения: от

направленности на самореализацию к направленности на деловую и экономическую активность, а также смещение акцентов в ценностных ориентациях: от этических к прагматическим [7, с. 43].

Диагностика состояния сформированности ценностных отношений является важнейшим этапом в процессе научного обоснования педагогической деятельности по формированию моральных ценностей. Как показывают практика и результаты исследований, проведенных на базе ГБПОУ Республики Марий Эл «Торгово-технологический колледж», у большинства студентов наблюдается низкий уровень сформированности моральных ценностей.

Проводимая опытно-экспериментальная работа по организации онлайн межкультурной коммуникации будущих учителей английского языка Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола) и американских студентов университета Миссури, г. Сент-Луис (2012, 2014); марийских магистрантов Поволжского государственного технического университета и зарубежных магистрантов (Международный университет LCC, г. Клайпеда, 2016, 2017); Кальвин колледжа г. Гранд-Рапидс, США, и Университета прикладных наук Тампере (г. Тампере, Финляндия 2018-19 уч. год); марийских и финских бакалавров Университета прикладных наук Тампере (г. Тампере, 2018-19 уч. год) свидетельствует о развитии приоритетных ценностей у марийских студентов [3, с. 171].

Для определения места ценностей среди иных приоритетов и степени их сформированности был использован ряд диагностических методик.

Диагностика проводилась по следующим направлениям:

- исследование ценностных ориентаций;
- индекса толерантности;
- решение моральных дилемм.

Участниками исследования явились 2 группы студентов колледжа, юноши и девушки в возрасте 16-20 лет, в количестве 30 человек.

Методика исследования ценностных ориентаций (П. В. Степанов, Д. В. Григорьев, И. В. Кулешов) позволяет оценить характер отношений студентов к семье, Отечеству, труду, культуре, знаниям, человеку

как таковому, человеку как к представителю иной национальности, иной веры, иной культуры. В рамках наших занятий мы опирались именно на эти моральные категории.

На уровне индивидуальных приоритетов ни одна из выделенных нами нравственных ценностей не обладает высокой значимостью по всей обследуемой выборке. Для низкого уровня развития ценностных ориентаций по таким показателям, как «Поиск и наслаждение прекрасным», «Познание нового в мире, природе, человеке», «Помощь и милосердие к другим людям», «Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», «Общение» характерны:

- элементарное представление о нравственных понятиях;
- отсутствие мотивации и ориентации на подлинные жизненные ценности;
- неадекватность рефлексивной самооценки учебной деятельности;
- отсутствие способности к интерпретации высказываний;
- недостаточный уровень осознания нормы, моральных суждений;
- неумение выделить мотив, обстоятельства и объективные последствия поступка;
- отсутствие навыков совместного сотрудничества [11, с. 21].

Полученные диагностические данные использовались в процессе подготовки студентов колледжа к онлайн межкультурной коммуникации.

В процессе решения задач по формированию моральных ценностей были организованы Skype встречи между студентами колледжа и зарубежными партнерами, в процессе которых обсуждались проблемы нравственного характера в рамках изучаемых тем: «Семейные отношения: проблемы детей и родителей», «Здоровый образ жизни», «Образование в России и за рубежом».

Нужно отметить, что в рамках проведенной работы были выявлены затруднения в процессе онлайн общения. Оказалось, что большая часть студентов испытывает трудности, связанные:

- с процессом слушания и речевой деятельности;
- спецификой произношения представителями англоязычной культуры;

– спецификой менталитета и овладением социолингвистическими компонентами;

– неспособностью самих обучающихся лаконично выражаться, неуверенностью в собственных силах и знаниях.

На занятиях также обсуждались моральные дилеммы для выявления решений и аргументаций участников дискуссии с контекстом взаимодействия «подросток – подросток» и «подросток – взрослый». Ответы обучающихся в ситуациях морального выбора демонстрируют степень развития их морального сознания, способность видеть различные точки зрения на ситуацию, способность преодолеть свой эгоцентризм. В основу работы с проблемными ситуациями легла разработанная и успешно апробированная одним из авторов статьи (Т. В. Голиковой) методика решения моральных дилемм [4; 5, с. 71].

Проведенная работа по формированию нравственных ценностей выявила положительную тенденцию. Сравнивая культурные аспекты своей страны с другими народами, обучающиеся выделяют общее и специфическое, соотносят свою точку зрения с общепринятыми нормами, что, несомненно, способствует развитию понимания и толерантного отношения к стране, людям и традициям, а в совокупности оказывает положительное влияние на духовное развитие личности.

Именно во взаимодействии с окружающими складываются определенные убеждения. В рамках обсуждения проблем педагог имеет возможность формировать мировоззрение студентов, затрагивает вопросы отношения и поведения обучающихся в той или иной жизненной ситуации. Дискуссия по определенной проблеме в рамках общения с носителями другой культуры не заканчивалась одним лишь обсуждением, обучающиеся выбирали оптимальное решение и обосновывали свой моральный выбор. В результате происходил своеобразный диалог культур.

Интернет-ресурсы предлагают неограниченные возможности общения на разных языках, доступ к разнообразным источникам информации; дают огромный выбор образовательного контента и новые условия для самообразования и создания индивидуальных траекто-

рий обучения, а также формирования у студентов навыков самостоятельной работы, что, в целом, способствует формированию навыков взаимодействия с различными культурами и общей социализации личности.

Варшауэр, Шецер и Мелони полагают, что «виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные темы» [1, с. 13].

По наблюдению О. А. Вдовиной, Интернет стимулирует нерегламентированность и многовариантность обучения, развивает критическое мышление, «которое характеризуется способностью выдвигать одновременно множество правильных идей, быстротой, гибкостью, оригинальностью, точностью» [8, с. 53].

При организации межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранному языку требуется создание аутентичной среды общения, в которой принимают участие носители разных культур. И в этом плане ресурсы Интернет позволяют создать ту самую языковую среду, в рамках которой проходит общение на межкультурном уровне. Необходимо отметить, что в процессе подготовки к онлайн межкультурному общению проводится работа по отбору и дидактическому структурированию материала, обсуждению ключевых моментов той или иной проблемы по рассматриваемой теме, отрабатываются необходимые грамматические навыки и ставятся цели и задачи, которые необходимо решить во время межкультурной коммуникации, а также прогнозируются вероятные результаты деятельности. Следует отметить, что Интернет не может полностью заменить личность педагога, что основная его функция заключается в том, чтобы мотивировать обучающихся и направлять их деятельность согласно поставленным целям [10, с. 75].

Использование онлайн-ресурсов при организации межкультурной коммуникации, как мы полагаем, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей обучающихся, их уровня обученности и их склонностей, что способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам.

Безусловно, Интернет имеет как положительное, так и отрицательное влияние на процесс коммуникации. С одной стороны, он позволяет быстро передавать информацию, способствует укреплению связей между людьми, меняет стиль отношений в современном обществе, а с другой стороны, Интернет содержит информацию, представляющую «информационный шум», которая может оказывать негативное влияние на личность.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие **выводы**:

1. Интернет-ресурсы, являясь важным инструментом межкультурной коммуникации, расширяют возможности обучения иностранным языкам, в значительной степени оптимизируют процесс обучения всем видам иноязычной речевой деятельности, позволяют повысить качество знаний иностранного языка.

2. Онлайн межкультурная коммуникация с зарубежными партнерами создает аутентичную языковую среду, значительно мотивирует студентов на освоение английского языка, позволяет использовать изученный лексико-грамматический материал на практике.

3. Общение российских студентов в онлайн режиме с зарубежными партнерами предоставляет возможность каждому из них стать активными участниками своего образования, стимулирует и мотивирует на овладение английским языком как средством творческого саморазвития, реализует не только обучающий, но и воспитательный потенциал занятий английского языка, способствуя формированию достойного гражданина своей страны.

4. При обсуждении актуальных проблем в процессе онлайн межкультурного общения студенты учатся решать сложные нравственные задачи, обосновывать свою позицию, что является стимулом для нравственного развития. Во время общения с зарубежными партнерами у студентов есть возможность узнать о морально-нравственных, культурных ценностях страны партнера и сравнить их, а также выделить общечеловеческие ценности.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что применение онлайн ресурсов в процессе изучения английского языка способствует достижению преподавателем на занятиях по иностранному языку поставленных целей и реализации триединства задач: воспитывающих, развивающих и обучающих.

Список литературы

1. Акай, О. М. Роль интернет-технологий в современной концепции обучения иностранному языку / О. М. Акай, Г. С. Завгородняя, И. В. Царевская // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 5. – С. 13.
2. Ахмедова, Г. У. Педагогические условия формирования общечеловеческих нравственных ценностей средствами иностранного языка / Г. У. Ахмедова // *дис. ... канд. пед. наук.* – Душанбе, 2009. – 172 с.
3. Голикова, Т. В. Онлайн межкультурная коммуникация как средство достижения триединства целей обучения английскому языку студентов / Т. В. Голикова // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2018. – № 3. – С. 170-180.
4. Голикова, Т. В. Моральные дилеммы как средство усиления нравственного потенциала гражданского воспитания студентов / Т. В. Голикова, В. Л. Юновидова // *Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия «Проблемы высшего образования»*. – № 2. – 2013. – С. 70-74.
5. Голикова, Т. В. Повышение воспитательного потенциала уроков английского языка при обсуждении моральных дилемм / Т. В. Голикова // *Иностранные языки в школе*. – 2012. – № 2. – С. 74-80, С. 28-30.
6. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2009. – 24 с.
7. Журавлева, Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений / Н. А. Журавлева // *Психологический журнал*. – 2006. – Т. 27, № 1. – С. 35-44.
8. Инновации в преподавании языков: компетентностный подход (Опыт стажировок 2007 года) / сост. Г. И. Гладков. – Москва: МГИМО (У) МИД России, 2007. – 198 с.
9. Корнеева, А. В. Коммуникативное поведение и коммуникативное сознание как механизмы межкультурного взаимодействия / А. В. Корнеева // *Вестник Новосиб. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2017. – Т. 15, № 4. – С. 78–86
10. Лавров, Д. О. Классификация проблем. Термины и определения / Д. О. Лавров // *Вопросы Интернет-образования*. – 2003. – № 15. – С. 72-77.
11. Степанов, П. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П. В. Степанов, Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова. – Москва: Академия: АПКИ-ПРО, 2003. – 82 с.

Применение дистанционных технологий при обучении французскому языку как второму иностранному на базе английского

Статья посвящена проблеме дистанционного обучения, которое получает все более широкое распространение в изучении иностранных языков. Предлагается фрагмент Программы обучения французскому языку как второму иностранному на базе английского. Первый год обучения.

***Ключевые слова** программа, дистанционное обучение, французский язык как второй иностранный.*

В соответствии с Новыми образовательными стандартами и требованиями к Профессиональному стандарту педагога происходит активная информатизация учебно-воспитательного процесса, используются современные образовательные технологии. Использование ИКТ в учебном процессе дает возможность учащимся получать полноценное образование, в том числе и в дистанционном формате.

Особую популярность среди учебных предметов приобретает изучение в дистанционном формате иностранных языков. С этой целью была разработана «Программа обучения французскому языку как второму иностранному на базе английского. Первый год обучения». **Дистанционный курс** по данной программе размещен на региональной площадке Нижегородской дистанционной школы, которая обеспечивает взаимодействие педагогов, учащихся и их родителей с использованием сервисов электронной информационно-образовательной среды.

Для обучения с использованием дистанционного формата школьники должны уметь пользоваться компьютером, Skype, иметь навыки

работы в Word, в графическом редакторе, правильно использовать необходимые инструментальные средства дистанционного обучения Moodle. Первоначальные знания французского языка не требуются, так как обучение начинается с «нуля».

Данная программа включает в себя 51 урок. На освоение материала одного урока отводится 2 часа, что составляет 102 часа в год. Учитывая то, что французский язык является для учащихся вторым иностранным, объем курса данного предмета компенсируется определенным лингвистическим опытом учащихся, приобретенным ими при изучении родного и первого иностранного (английского) языков.

При реализации дополнительной общеобразовательной программы предусматриваются как аудиторные (очные), так и внеаудиторные (заочные) занятия, которые проводятся по группам или индивидуально.

Очные занятия с учащимися осуществляются в форме дополнительных занятий по французскому языку в школе при непосредственном контакте с учителем или дома с использованием Skype и предусматривают организацию консультаций, работу по разбору типичных ошибок, проведение аттестаций учащихся. Заочные занятия проходят в форме самостоятельной работы обучающихся в системе дистанционного обучения Moodle.

Инструментальные средства дистанционного обучения позволяют учителю использовать разнообразные формы организации учебной деятельности в рамках дистанционного курса:

- учебная деятельность под руководством учителя в режиме реального времени по изучению теоретического материала курса с общением через Skype и электронную почту;
- самостоятельная работа по выполнению практических заданий курса в формате «Задание с ответом в виде текста», «Задание с ответом в виде файла»;
- электронная консультация (в режиме off-line) – разрешение возникающих проблем посредством индивидуальных консультаций с преподавателем через почтовый сервис «Обмен сообщениями»;

- обсуждение с учениками актуальных тем курса, организация учебного процесса в сервисах «форум» и «чат»;
- проведение опросов и анкетирования.

Дополнительная общеобразовательная программа реализуется в течение всего календарного года, включая каникулярное время.

Текущий контроль и промежуточная аттестация учащихся осуществляются или традиционными методами, или с использованием электронных средств. Обязательная итоговая аттестация выпускников осуществляется традиционными методами.

Учебный план

№	Наименование тем	Всего час.	В том числе			Форма контроля
			off-line (форум)	on-line (чат и Skype)	самостоятельная работа	
1-2.	Франция в мире. Знакомство	24	2	6 (2+4)	16	Тест
3.	Национальности. Место жительства	12	1	3 (1+2)	8	Тест
4.	Школа во Франции	12	1	3 (1+2)	8	Диагностическая работа
5.	Семья	12	1	3 (1+2)	8	Тест
6.	Профессии. Распорядок дня	12	1	3 (1+2)	8	Тест
7.	Город. Достопримечательности	12	1	3 (1+2)	8	Тест
8.	Наша повседневная жизнь	12	1	3 (1+2)	8	
9.	Путешествие по Франции и России	5	1	2 (1+1)	2	Тест
Итоговый контроль		1		1		Диагностическая работа
Итого:		102	9	27 (9+18)	66	

Оценочные материалы

В процессе организации оценочной деятельности в дистанционном курсе учитель осуществляет:

- организацию промежуточного контроля учебной деятельности – интерактивного тестирования обучаемых в виртуальной среде обучения и проверку контрольных заданий, пересылаемых через сервис «Задание» и обмен файлами – «Файлы»;

- тестирование-тренинг – электронное контрольное самотестирование (ответ на вопросы тестового задания и просмотр результата без оценки);

- проведение итоговой аттестации учеников по окончании курса в форуме или чате;

- аналитическую деятельность, включающую анализ заданий, тестов, опросов, рабочих тетрадей;

- отслеживание и публикацию текущей успеваемости учащихся посредством сервиса «Оценки», а также заполнение и постоянное обновление электронного журнала успеваемости учебной группы;

- контроль посещаемости и иных результатов учебной деятельности обучающихся посредством сервиса «Отчеты» блока «Управление».

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон 273-ФЗ от 21.12.2012.

2. Профессиональный стандарт педагога. Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

3. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам: приказ от 29 августа 2013 г. № 1008.

4. Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: приказ Минобрнауки России от 9 января 2014 г. № 2.

5. Примерные программы основного общего образования. Иностранный язык. – Москва: Просвещение, 2009.

Использование приема «Цифровое повествование» в рамках курса «Иностранный язык» для студентов радиотехнических направлений подготовки

Данная статья описывает использование приема цифрового повествования для оценки сформированности навыков, предъявляемых для освоения курса «Иностранный язык» на радиотехническом факультете. Дается характеристика приема, описывается курс, приводятся требования к созданию проекта и полученные результаты.

Ключевые слова: цифровое повествование, английский для технических специальностей, языковые навыки.

Цифровое повествование как прием, реализуемый в процессе преподавания иностранных языков, используется преподавателями во всем мире уже на протяжении длительного периода времени и успел зарекомендовать себя как весьма действенный способ для активизации языковых навыков учащихся, а также их технических умений. Для преподавателя, в свою очередь, это отличный способ проверить и оценить тот уровень прогресса в предмете, которого обучающийся достиг в рамках осваиваемого им материала.

Для начала, на наш взгляд, следует дать определение и некую характеристику данному приему. В общем и целом, цифровое повествование, или digital storytelling, – это искусство, сочетающее в себе повествование и цифровые инструменты, включая текст, фото, видео, аудио (повествование автора, музыку, т.д.). Результатом цифрового повествования, как правило, выступают достаточно короткие видеоролики-рассказы продолжительностью не более 8 минут.

Использование данного приема в рамках курса преподавания иностранного языка обусловлено рядом неоспоримых преимуществ: во-

первых, это достаточно интересно и естественно для студентов, родившихся и выросших в век цифровых технологий; во-вторых, это консолидирует языковые навыки (отрабатывается произношение, демонстрируется владение профессиональной лексикой, умение грамматически и логически выстраивать предложения, способность использовать средства логической связи и т.д.); в-третьих, процесс создания цифрового повествования предполагает умение искать информацию и развивает навыки планирования исследовательской деятельности; в-четвертых, презентация своей работы публике обязывает студентов к более качественному ее исполнению; в-пятых, что, на наш взгляд, имеет большую значимость, качество реализации данной работы не предполагает высокого уровня владения языком и по-сильно даже для тех студентов, чьи языковые навыки укладываются в рамки уровня А1.

Следующим шагом, на наш взгляд, будет описание курса «Иностранный язык», преподаваемого для студентов радиотехнического факультета. Данный предмет относится к базовой части ОП и преподается студентам 1 и 2 курсов обучения.

Несмотря на то что для формирования заявленных в программе компетенций необходимы знания, сформированные в рамках школьного курса иностранного языка, большая часть студентов не владеет элементарными знаниями в данном предмете. Основной целью дисциплины является обучение студентов грамматическим структурам, необходимым для понимания и построения логических конструкций, и профессиональной лексике, характерной для радиотехнического профиля. Помимо этого уделяется внимание отработке навыков чтения, аудирования, аннотирования и говорения.

Студенты изучают следующие темы: «Электроника как наука», «Этапы развития электроники и электронных устройств», «Базовые элементы электроники и электрических цепей», «Современные достижения в области радиоэлектроники» и т.д. В ходе изучения дисциплины осуществляется текущий контроль в форме контрольных работ, а также промежуточный контроль в форме зачетов и экзамена.

Прием цифрового повествования используется для оценки овладения языковыми навыками, осваиваемыми студентами в рамках изучаемого курса перед получением ими зачета или экзамена, так как за него начисляются дополнительные баллы по системе РИТМ.

Процесс подготовки цифрового повествования разделен на несколько этапов:

- утверждение темы, планирование содержания, выбор мультимедийных средств;
- поиск информации в первоисточниках (статьи, монографии, учебные пособия), написание текста повествования;
- корректировка преподавателем полученного материала и отработка студентом своих навыков произношения;
- работа над мультимедийным контентом (использование программ Windows Power Point, Windows Movie Maker, Pinnacle Studio, Photo Story и т.д. для составления видеоролика продолжительностью 2-4 минуты с расширением .avi, .flv, .mp4, .wmv.);
- презентация созданной студентами работы перед аудиторией, ответы на возникающие вопросы, анализ и оценивание всех выполненных проектов.

Работа над проектом рассчитана на один семестр и предполагает следующие критерии оценки:

- соответствие содержания заявленной теме;
- четкость структуры, логичность, согласованность ключевых тезисов и утверждений;
- грамотность, соблюдение языковых норм, разнообразие лексического наполнения;
- четкость и высокое качество повествования.

Цифровое повествование используется нами в учебном процессе на протяжении шести лет и на данный момент более 400 студентов выполнили свои проекты. В ходе наблюдения за процессом создания студенческих работ и в результате их анализа мы можем сделать ряд выводов. Во-первых, отмечается значительное повышение уровня языковых навыков, включая фонетические, грамматические, лексические, а также навыки критического мышления. Во-вторых, демонстрируются технические и организационные навыки студентов.

В-третьих, совершенствуются исследовательские навыки, т.е. студенты учатся искать информацию, используя аутентичные источники, анализировать ее, применять клише для реферирования и аннотирования текстов, правильно оформлять конечный результат своей работы. Помимо вышеперечисленных навыков у студентов ярко проявляются личные и межличностные качества, так как некоторые работы выполняются в парах, что подразумевает определенное умение работать сообща. Кроме того, представляя свою работу, студенты демонстрируют свои ораторские качества и умение работать с аудиторией, реагируя на задаваемые им вопросы.

По окончании работы студентам предлагается заполнить анкету, цель которой – выявить уровень их заинтересованности в таком виде проектов и получить от них обратную связь. Порядка 82 % студентов отмечают, что цифровое повествование является интересным видом работы, повышает их заинтересованность в предмете, активизирует языковые навыки, что, на наш взгляд, полностью оправдывает использование данного приема в процессе обучения.

УДК 378.147:811.111

Морозова Екатерина Николаевна, Филипчук Ольга Вячеславовна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
filipchuk_o@mail.ru

Миллениалы – новое поколение студентов

В статье рассматриваются проблемы обучения студентов-миллениалов в вузах на современном этапе развития общества. Приводится практический пример использования информационных технологий с применением мобильных устройств.

***Ключевые слова:** миллениалы, поколение Y, мобильные устройства, фаббинг, веб-инструмент Socrative*

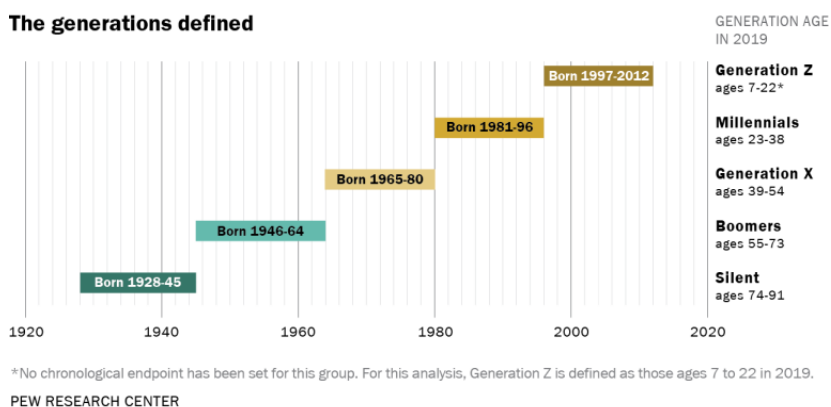
С начала 21 века в западной литературе, а позже и в российской все чаще стали появляться понятия «миллениалы», «сетевое поколение», «поколение Y» и др. применительно в основном к студенчеству.

В связи с этим возникает вопрос, кто это и каким образом педагогическое сообщество должно реагировать на их появление. Мы попытаемся рассмотреть эти вопросы в данной статье.

Технологии, в частности быстрое развитие того, как люди общаются и взаимодействуют друг с другом, являются одним из существенных факторов формирования поколения. Разные исследователи определяют временные отрезки, характеризующие то или иное поколение, по-разному. Одно из определений, данное американским исследовательским центром Pew, обобщено в таблице 1 [1].

Таблица 1

Временные рамки поколений



Так называемые *бэби-бумеры* (поколение всплеска рождаемости после Второй мировой войны) выросли в эпоху распространения телевидения, которая изменила их образ жизни и связь с миром. *Поколение X* (родившееся между 1965 и 1980 гг.) выросло, когда началась компьютерная революция, а поколение миллениалов (1981-1996 г.р.) достигло совершеннолетия во время интернет-взрыва. К моменту достижения ими подросткового возраста основным средством их связи с Интернетом стали мобильные устройства, WiFi и сотовая связь с высокой пропускной способностью.

Стоит, однако, иметь в виду, что эта градация касается США, где технологии развиваются и внедряются на шаг впереди по сравнению с Россией. Поэтому для России характерно обращение к проблемам,

поставленным информационным и технологическим взрывом, на несколько лет позже.

Вообще формирующие годы для каждого поколения, как правило, определяются возрастным интервалом от 17 до 25 лет. Это так называемые наиболее «впечатлительные» годы, когда люди более всего восприимчивы к социальным изменениям. Опыт, накопленный в процессе социализации именно в этот период, оказывает фундаментальное формирующее влияние на всю оставшуюся жизнь [2].

Поэтому последствия взросления во «всегда включенной» технологической среде только сейчас становятся предметом внимания образовательного сообщества России, когда поколение миллениалов достигает студенческого возраста. Социальные сети, постоянное подключение, развлечения и общение по требованию – это инновации, адаптированные совершеннолетними.

С точки зрения поколений, миллениалы, безусловно, являются группой, которая не только владеет большинством гаджетов, но и использует широкий спектр функций. Например, в то время как более старшие поколения владельцев сотовых телефонов используют только две основные не голосовые функции на своих телефонах: фотографирование и обмен текстовыми сообщениями, среди миллениалов большинство используют свои телефоны также для того, чтобы выходить в интернет, отправлять электронную почту, играть в игры, слушать музыку и записывать видео [3]. Лайки, репосты, комменты, блоги, форумы, чаты – это инструменты их общения в социальных сетях [4]. Это первое поколение, которое рассматривает твиты и смс-сообщения наряду с посещением веб-сайтов Facebook, YouTube, Google, Wikipedia и т.п. не как удивительные инновации цифровой эпохи, а как повседневную часть их социальной жизни.



В мае 2012 года в Университете Сиднея рекламное агентство McCann организовало съезд литературоведов, писателей и поэтов, чтобы дать название новому явлению, когда человек во время живого общения постоянно отвлекается на смартфон

или не обращает внимания на других, а больше уделяет внимание мобильному телефону или другим электронным устройствам, чем человеку. Появился термин «фаббинг» (phubbing от англ. phone — «телефон» и snubbing – «пренебрежительное отношение»).

Об особенностях, потребностях и ценностях поколения Y написано немало статей, где приводятся отдельные цифры и факты. Так, молодые люди в среднем проводят у своих электронных устройств по 3 часа в день. При возникновении какого-либо вопроса или проблемы они сразу же ищут ответ в интернете. Другими словами, каждые 7 минут они просматривают информацию на экране. По данным статистики, 8 из 10 человек зависимы от социальных сетей. В результате 59 % людей живут с синдромом упущенной выгоды, боясь пропустить что-то важное.

Исследования выявили некоторые характерные черты, присущие поколению *миллениалов* (табл. 2) [5].

Таблица 2

Репутация миллениалов

<i>Недостатки</i>	<i>Достоинства</i>
Чрезмерно зависят от социальной среды	Ориентированы на работу в команде
Не имеют знаний и опыта глубоких, значимых отношений	Уверенные в успехе, оптимистичные
Нетерпеливы: стремятся к мгновенному удовлетворению желаний	Продвинуты в плане цифровых технологий
Неуправляемые и безбашенные	Вежливые
Эгоистичные	Многозадачные
Рассеянные	Лояльны к другим культурам
Ленивые	Миротворцы
Идеально общаются в электронной среде и обладают «сетевым» этикетом, но в реальной жизни часто застенчивы, неловки, «затеряны» в автономном режиме	Привержены здоровому образу жизни

У этого поколения много недостатков, главными из которых являются чрезмерная зависимость от виртуальной среды и неумение общаться в реальной жизни.

В то же время исследователи создали образ миллениалов, который существенно положительно отличается от предыдущих поколений. Прежде всего, они чувствуют себя особенными. Ключевой фактор, который способствует этому чувству, – это их необычайно сильная связь с родителями. Родители – первые образцы для подражания для миллениала и остаются основным ресурсом для получения совета. Интересен термин, обозначающий родителей современных студентов, – «helicopter parents». Словарь М. Вебстер дает такое толкование: «родитель-вертолётчик», т.е. родитель, чрезмерно трясущийся над благосостоянием своего чада, «зависший» над ребенком в виде круглосуточного наблюдения за ним с помощью современных средств связи (мобильного телефона, электронной почты и т.д.)».

Миллениалам присуща многозадачность: они могут выполнять несколько операций одновременно – слушать музыку, разговаривать по мобильному телефону и пользоваться компьютером, а также смотреть телевизор, делать домашнее задание, есть и общаться с родителями. Они не концентрируются на одном действии за раз и принимают многозадачность как норму.

Миллениалы ориентированы на работу в команде. Им менее удобно работать самостоятельно. Самостоятельная работа имеет более высокий риск личной неудачи и, следовательно, они не так уверенно работают в одиночку.

Именно на обращении к этим важным чертам миллениалов построена агитационная работа по набору в армию Великобритании.

Учитывая значительные отличия студентов-миллениалов от предыдущих поколений, которые создавали профессиональную среду, при построении образовательных траекторий надо иметь в виду те проблемы, с которыми могут столкнуться на производстве или в бизнесе новоиспеченные выпускники вузов.

Когда новое поколение студентов начало свое высшее образование, возник вопрос: как преподаватели-бэби-бумеры и поколение X будут справляться с характеристиками миллениалов и какие стили обучения будут применять в своей практике? Как это повлияет на методы преподавания и обучения? Каковы будут последствия для развития академической среды в наших университетах?



(по материалам YouTube)

Учебные заведения и академический персонал переживают период, когда роль и функциональность университетов должны быть пересмотрены и изменены в соответствии с требованиями нового поколения студенчества, которому требуется большая гибкость и больше возможностей, чем когда-либо прежде. Хотя информационные технологии уже давно и прочно вошли в образовательный процесс, их диапазон следует расширять в соответствии с развитием этих технологий и изменением поколения студентов.

Миллениалы демонстрируют особые предпочтения в обучении, такие как предпочтение командной работы, экспериментальной деятельности и использования технологий. Электронная почта и обмен мгновенными сообщениями сегодня являются естественным механизмом их общения. Чтобы удовлетворить ориентацию этой группы студентов на командную работу, некоторые исследователи советуют уделять особое внимание дружбе и обязанности помогать другим, а также демонстрировать групповые и командные навыки.

Поскольку парадигма высшего образования смещается от ориентированного на учителя на студент-центричное обучение, педагоги должны предоставлять новые платформы и механизмы обучения. В

прошлом преподаватель был «мудрецом на сцене» и полностью контролировал среду обучения, читая лекции часто с использованием слайдов PowerPoint, проводя практические и семинарские занятия. Сегодня такие методы поставят преподавателя перед большими трудностями в достижении цели обучения.

Новому поколению студентов нужны педагоги, которые могут лучше понимать свою аудиторию и работать с ней в сотрудничестве. Кроме того, они не привыкли работать автономно и им требуется постоянная обратная связь при оценивании их достижений для успешного формирования навыков мышления и принятия решений.

Ввиду описанной выше специфики учебного поведения современного студента необходимо пересмотреть традиционные подходы к организации занятий с учетом возможностей, предоставляемых веб-сервисами. В данном исследовании приводятся некоторые результаты использования веб-сервиса *Socrative* для проведения опросов на занятиях по иностранному языку в группах Института строительства и архитектуры ПГТУ по направлениям подготовки «Землеустройство и кадастры», «Техносферная безопасность».

При организации занятий одной из задач преподавателя наряду с объяснением учебного материала является проведение контроля его усвоения. Планомерный контроль предоставляет возможность не только оценивать уровень усвоения определенной темы, но и позволяет отследить динамику конкретного студента и группы в целом, обеспечивая индивидуальный подход к каждому студенту группы, обосновывая итоговые оценки и побуждая обучающихся тщательнее прорабатывать учебный материал.

Одним из наиболее эффективных средств контроля является опрос – текущий, обобщающий, индивидуальный, фронтальный, комбинированный. Современные достижения в области информационных технологий предоставляют возможность успешно проводить вышеперечисленные виды опросов средствами веб-сервисов, когда студенты отвечают на вопросы преподавателя с помощью специальных приложений, установленных на их мобильные устройства. Онлайн-тестирование позволяет с минимальными затратами времени провести опрос

большого количества студентов, получить быстрый и легко обрабатываемый результат, использовать различные режимы проведения опроса в зависимости от учебных целей.

На занятиях по дисциплине «Иностранный язык» реализация интерактивных опросов проводится средствами веб-инструмента *Socrative* в двух форматах: для закрепления и для контроля усвоения материала. В целях первичного закрепления материала применялся режим *Quick Question* данного веб-сервиса, который предлагает три варианта вопросов: множественный выбор, верно/неверно, короткий ответ. Работа над закреплением материала осуществляется следующим образом. После изучения новой темы студентам демонстрируется презентация *Power Point* с различными типами вопросов. Преподаватель просит студентов по очереди озвучивать вопросы на слайдах, после чего группе отводится время на обдумывание и ответ. На последнем этапе преподаватель оглашает верный вариант и комментирует его. Таким образом, обучающиеся имеют возможность не только проверить свои знания, но и закрепить их на практических примерах.

С целью повторного закрепления информации используется режим *Space Race*, когда тестовые вопросы по теме, предварительно загруженные преподавателем в данный веб-инструмент, прорабатываются студентами в микрогруппах из 3-4 человек. Разделение по микрогруппам осуществляется студентами самостоятельно, чтобы работа протекала максимально комфортно для них, несмотря на то что веб-сервис позволяет осуществить и рандомную группировку обучающихся. Для данного режима характерно сотрудничество студентов внутри микрогруппы: происходит обсуждение учебного материала, выбор верного ответа. Таким образом, студенты отвечают на все вопросы, при этом их прогресс отображается в виде прямых с динамикой каждой подгруппы на экране с помощью проектора.

Для контроля усвоения материала применяется режим *Quiz*, который предполагает индивидуальные ответы учащихся на вопросы теста. При этом настройки теста позволяют перемешивать вопросы для каждого студента, что способствует большей самостоятельности их

ответов. Кроме того, веб-сервис предоставляет возможность выполнить настройки таким образом, что студент может видеть отзыв к своему ответу, т.е. его можно использовать и для закрепления усвоенного материала.

Режим *Space Race* также позволяет осуществлять контроль усвоения знаний, но в этом случае необходимо предупредить студентов. Это оценка будет выставляться по худшему результату микрогруппы, что повышает их заинтересованность в конечном результате, и эффективность занятия возрастает. Возможности данного веб-сервиса используются как для повторения, закрепления и контроля изучаемого грамматического материала, так и для контроля понимания аудио- и видеоматериалов.

Таким образом, применение веб-сервиса *Socrative* для проведения занятий по иностранному языку имеет следующие преимущества:

- позволяет экономно подходить к расходу времени. Есть возможность повторного использования однажды созданного теста с другими группами, его редактирования и адаптации к условиям конкретного занятия;
- является практичным не только для преподавателей, но и для студентов: для педагога пропадает необходимость распечатки тестов, студенты также находят ввод ответов через мобильные телефоны более удобным;
- предоставляет возможность экономить время на проверку тестов (автоматизированная проверка), получать статистику по каждому проведенному тесту (с предоставлением информации по каждому учащемуся, выполнившему тест, по каждому вопросу теста), позволяя по ходу занятия делать уточняющие и разъясняющие комментарии;
- способствует созданию особой игровой и соревновательной атмосферы на занятии, повышая мотивацию учащихся к усвоению материала.

Однако при имеющихся очевидных достоинствах можно указать и некоторые риски применения данного веб-сервиса для проведения опросов:

- инструмент не может быть использован при отсутствии доступа к интернету;
- существует вероятность обмена информацией между студентами и поиска информации в интернете (но данный риск существует и при проведении опроса в традиционной форме);
- в отдельных случаях по техническим причинам студенту приходится заходить в опрос повторно, при этом, если тест был настроен определенным образом, он упускает возможность ответить на все вопросы и получить высший балл.

Таким образом, развивающиеся быстрыми темпами информационные технологии позволяют преподавателю найти удобный и эффективный способ преподавания учебных дисциплин, учитывая особенности и потребности поколений.

Список литературы

1. Dimock, M. Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins January 17, 2019 / M. Dimock. – URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/> (дата обращения 31.05.2019).
2. Радаев, В. В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ / В. В. Радаев. – URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/220844952> (дата обращения 3.06.2019).
3. Zickuhr, K. Generations and their gadgets / K. Zickuhr. – URL: <https://www.pewinternet.org/2011/02/03/generations-and-their-gadgets> (дата обращения 10.06.2019).
4. Уйбо, Н. Н. Преподавание иностранного языка миллениалам / Н. Н. Уйбо, Н. Г. Кузьмич. – URL: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/6-yazik-kultura-profk/5/ujbo.pdf> (дата обращения 2.06.2019).
5. Jonas-Dwyer D. The Millennial effect: Implications for academic development / D. Jonas-Dwyer, R. Pospisil. – URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.216.2538&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения 12.06.2019).

Попова Нина Васильевна, Зиновьева Ольга Владимировна,
Алмазова Надежда Ивановна
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург
ninavaspo@mail.ru

Технологии самостоятельной работы студентов по иностранному языку с использованием электронных ресурсов

Рассмотрены две педагогические технологии выполнения самостоятельной работы студентов, разработанные с применением современных электронных ресурсов. Описаны характерные особенности технологий, обоснованы целесообразность их применения в учебном процессе. Детализированы коммуникативный и когнитивный этапы технологии интерактивного обучения с использованием социального сервиса VKontakte. Проанализирована технология опережающей самостоятельной работы студентов с видеоресурсами с использованием программ VideoAnt и MindMeister для разработки ментальных карт.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, внеаудиторная учебная деятельность, самостоятельная работа студентов, педагогическая технология, интерактивное обучение, иноязычная компетенция.

Организация самостоятельной работы студентов (СРС) представляет собой важный аспект методической работы вузовского преподавателя. В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи. Самостоятельная работа – это неотъемлемая составляющая компонента внеаудиторной учебной деятельности студента, предназначенная для мониторинга или контроля приобретённых знаний в аудиторной среде. Данный вид учебной деятельности, осуществляемый без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый последним опосредованно, можно рассматривать как один из способов определения степени усвоения студентом конкретного изучаемого материала. Выполняемые задания могут носить

исследовательский, учебный и самообразовательный характер. При этом формируются или совершенствуются навыки индивидуального подхода, которые при аудиторной работе развиваются в меньшей степени. Возлагая на себя ответственность за качество исполнения поставленной задачи, обучающийся тем самым мотивирует себя на достижение конкретной цели и раскрытие личностного потенциала.

Таким образом, СРС рассматривается как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность. При этом, если данный вид деятельности осуществляется на постоянной основе, то, несомненно, у студентов формируются методы организации такой деятельности. В процессе самостоятельной деятельности студент научается выбирать способы решения определённых задач, осуществлять контроль за правильностью решения поставленной задачи, а также приобретать и совершенствовать навыки реализации теоретических знаний в их практическом исполнении.

В настоящее время для реализации индивидуально-личностных особенностей студентов в образовательном процессе, несомненно, возросла роль информационно-образовательной среды, которая может эффективно использоваться при изучении всех дисциплин. При изучении дисциплины «иностранный язык» самостоятельная работа как вид познавательной деятельности и умение правильно ее организовать, на наш взгляд, являются средствами повышения эффективности овладения иностранным языком (ИЯ). При изучении ИЯ в аудиторной среде преподаватель, как правило, выполняет направляющую, корректирующую функции, задаёт алгоритм и последовательность действий. При этом самостоятельная работа студента под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия: студент получает непосредственные указания, рекомендации и алгоритмы преподавателя по организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления обучением через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий. Обращение к открытым электронным ресурсам для выполнения творческих заданий мотивирует студентов, которые стремятся повысить свою иноязычную компетенцию.

Наиболее эффективным нам представляется выполнение СРС по иностранному языку в информационно-образовательной среде с использованием определенных обучающих технологий. Для того чтобы грамотно организовать СРС, необходимо применить алгоритмизированное обучение с четко определенными этапами педагогической технологии. Л. Н. Крившенко утверждает, что «педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» [1, с. 318]. Т. П. Сальникова под педагогической технологией понимает «такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение предлагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер» [7, с. 7]. Е. С. Полат трактует данное понятие как «целенаправленное, последовательное описание деятельности учителя и учащихся для достижения поставленных дидактических целей» [8, с. 3].

Одно из основных качеств педагогической технологии – это гарантированный результат обучения при выполнении всех разработанных этапов. Приведем далее два примера разработанных нами технологий с применением современных электронных ресурсов.

1. Технология интерактивного обучения (ТИО). Разработана технология интерактивного обучения (ТИО) иностранному языку (ИЯ) в режиме самостоятельной работы студента (СРС) с применением сервиса Веб 2.0 *ВКонтакте*. При обучении в формате ТИО [4] создан учебный модуль на платформе *LMS MOODLE (виртуальная обучающая среда)*, в который входят основные элементы ТИО.

Технология интерактивного обучения состоит из коммуникативного и когнитивного этапов.

Коммуникативный этап. В реализацию коммуникативного этапа ТИО входит диалогическая речь в письменноречевом и устно-речевом форматах. В качестве педагогической поддержки для усиления интерактивности диалогической речи на коммуникативном этапе предлагается применять разработанный алгоритм составления диалога студентами с использованием конфликта / проблемы / противоречия в качестве стимула для интенсификации процесса говорения.

Для того чтобы студенты, находясь на сервисе *ВКонтакте*, составили достаточно развернутый длинный диалог, им предлагается следующий алгоритм: в диалоге обязательно должна разрешаться проблема или должен возникать условный конфликт между участниками общения. Сначала проблема должна вызывать разногласия участников. Первое и второе решения проблемы необходимо признать неправильными, поскольку проблема должна разрешаться только с третьего раза. Пользуясь возможностями сервиса *ВКонтакте*, разработанный диалог студентам необходимо записать, озвучить и переслать преподавателю. Отметим, что интерактивный этап СРС составляет примерно 75 % от всего учебного времени, которое требуется на реализацию ТИО, студенты тратят на выполнение СРС до 40 минут.

Когнитивный этап. Этот этап работы самостоятельной работы студента в формате ТИО занимают примерно 30 минут СРС. В реализацию когнитивного этапа ТИО входят догадка по контексту и перевод, которые актуализируются в форматах терминологического кроссворда и перевода общепрофессиональной лексики изучаемого по программе текста с использованием онлайн-словарей. Составление терминологического кроссворда можно практиковать в двух режимах: либо как задание, предлагаемое преподавателем для всех студентов, либо как элемент парной работы студентов, которые составляют кроссворды по терминологии и обмениваются ими в процессе аудиторной работы [4].

Рассмотрим возможные лексикографические практические задания [9] для студентов среднего уровня подготовки по английскому языку. Нам представляется, что такими заданиями могут быть (1) *сравнительный анализ словарных статей двуязычных онлайн-словарей Мультитран и АббиЛингво*, (2) *сравнительный анализ частотности слов по толковому словарю нового поколения Коллинз Коубилд* и (3) *задание по составлению терминологического глоссария с использованием толковых и двуязычных словарей*. Наш выбор компьютерных словарей обусловлен тем, что представление лексической информации в этих словарях следует принципам простоты, эргономики и эстетики страницы. Кроме того, компьютерные словари обладают необходимой степенью интерактивности, что обеспечивает эффективное взаимодействие с пользователями, которым не составляет

никакого труда найти нужные сведения. Выбор словарей обусловлен тем, что это наиболее популярные электронные ресурсы, которые практически у всех студентов доступны на мобильных устройствах.

Преимуществом использования ТИО во внеаудиторном режиме является возможность мониторинга и контроля выполнения учебных заданий преподавателем [4], причем мониторинг является способом получения общей статистически значимой картины обучения, а контроль может быть индивидуализированным и более скрупулезным. Если на коммуникативном этапе преподаватель получает от студентов обратную связь в виде аудиофайлов, то на когнитивном этапе преподаватель имеет возможность проанализировать письменные задания по созданию технического глоссария и задания по сравнительному анализу онлайн-словарей.

2. Технология опережающей самостоятельной работы студентов с видеоресурсами. В СПбПУ разработана технология работы с видеоресурсами (ТРВ), которая в настоящее время проходит апробацию. В связи с тем что в России в среднем техническом вузе недостаточен уровень технической обеспеченности и регулярное использование видеоресурсов в аудиторном режиме весьма проблематично, предлагается перенести видео в режим самостоятельной работы студента (СРС). Именно на это и рассчитана предлагаемая нами технология.

Технология опережающей СРС состоит из двух этапов интерактивного освоения лексического состава видеофрагмента студентами в процессе четко распланированной самостоятельной работы с двумя предлагаемыми компьютерными программами.

Опережающая самостоятельная работа с программой VideoAnt. На первом этапе выполнения домашнего задания [2] студенту необходимо два раза просмотреть короткий (3-4 минуты) профессионально ориентированный видеофрагмент, а затем перейти к выполнению задания преподавателя, размещенного в программе *VideoAnt*, которая сопряжена с просматриваемым видеофрагментом. Программа *VideoAnt* является бесплатным инструментом для совместного аннотирования видео. Это редактор интерактивного видео [10], который уже давно существует в онлайн-режиме, но за последнее время сервис

изменился в плане упрощения создания комментариев и вопросов к видео. Используя *VideoAnt*, преподаватель или студент может добавить комментарии или переводы слов к любому общедоступному видео YouTube. Таким образом, программа *VideoAnt* стала проще в использовании, чем предлагаемые в литературе программы интерактивного обучения студентов видеоаудированию *Subtitle Workshop, 2005; Subtitul@m2003, Fab Subtiter, 2003* и др. [12].

Программа *VideoAnt* [10] является главным компонентом опережающей самостоятельной работы студентов (ОСР). Для организации ОСР студентам необходимо зарегистрироваться либо в почте *Google (gmail.com)*, либо в социальной сети *Facebook*. Для добавления заданного на самостоятельную работу видеоролика необходимо создать свой аккаунт. Затем преподаватель-фасилитатор формирует группу в приложении к программе *VideoAnt*, после этого делает общую рассылку с указанием ссылки на видеоресурс с сервера YouTube. Интерфейс программы представлен ниже на рисунке 1.

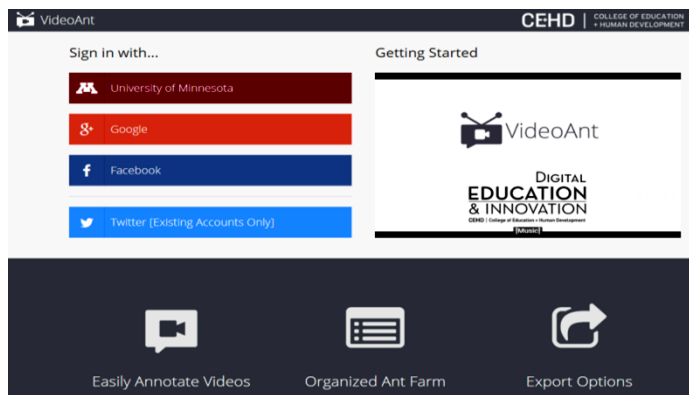


Рисунок 1. Интерфейс программы VideoAnt

Предварительно в этот видеоресурс включаются задания преподавателя, которые студенты могут видеть во время просмотра видео в правой части экрана. Ответы студентов вписываются ниже вопросов преподавателя в специальном поле для заполнения. Вопросы препода-

давателя или упражнения, включенные в состав видеофрагмента, помогают студенту лучше освоить содержание видеоролика. Сделанные студентом упражнения и задания по видеофрагменту отправляются преподавателю для контроля СРС. Примерное время выполнения первого этапа СРС – 45 минут.

Опережающая самостоятельная работа с ментальными картами. На втором этапе технологии студентам предлагается визуализировать содержание видеофрагмента для пересказа посредством использования ментальных карт. В рамках данной статьи сравним два бесплатных сервиса по созданию ментальных карт [3], которые полезны преподавателям английского языка и студентам: Coggle и Mindmeister. Онлайн-инструмент Coggle [5] помогает визуализировать идеи, конспектировать, планировать и создавать творческие схемы. Диаграммами можно поделиться с преподавателями, коллегами или друзьями. Примерный вид ментальной карты представлен на рисунке 2.

Многие функции у сервисов Coggle [5] и MindMeister совпадают, но есть и различия. Так, у инструмента MindMeister [6], в отличие от Coggle, нет возможности загружать на рабочий стол созданные ментальные карты. Тем не менее отсутствие данной функции может быть возмещено использованием инструмента для создания скриншотов «Ножницы» пользователем, будь то студент или преподаватель.

В целом, MindMeister представляется нам более удобной программой из-за наличия шаблонов и русской версии инструмента. Поскольку Mindmeister – это онлайн-инструмент, студенты могут бесплатно к нему обращаться при подготовке своей самостоятельной работы. Для начала работы с сервисом необходимо создать аккаунт, введя адрес электронной почты или зарегистрироваться через социальные сети. Данный сервис можно использовать с мобильных устройств, что делает создание и просмотр ментальных карт более доступным. В MindMeister можно использовать файлы и изображения,

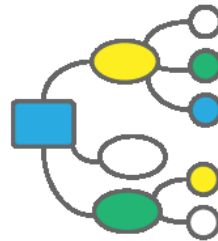


Рисунок 2. Шаблон ментальной карты

как и в Coggle. Есть возможность экспортировать наработки в форматы Word и Power Point. Интерфейс сервиса MindMeister представлен на рисунке 3.



Рисунок 3. Интерфейс сервиса MindMeister

Преимуществом использования опережающей самостоятельной работы [11] студентов с видеоресурсами во внеаудиторном режиме, помимо возможности мониторинга и контроля выполнения учебных заданий преподавателем, является экономия аудиторного времени для его рационального использования. Мы имеем в виду обеспечение большего количества времени на коммуникативную проработку содержания просмотренного самостоятельно видеофрагмента. Преподаватель имеет больше возможностей организовать парную работу обучающихся или, скажем, дискуссию по содержанию видео.

В заключение отметим, что благодаря современным информационным технологиям самостоятельное изучение ИЯ становится более привлекательным для студента, более мобильным и побудительным. Приобретенные умения и навыки самостоятельной внеаудиторной работы в информационно-образовательной среде могут в дальнейшем, по окончании вуза, использоваться выпускниками для повышения

уровня их лингвистической компетенции как в личном, так и профессиональном аспектах.

Список литературы

1. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.
2. Кузьмина, А. В. Применение технологии опережающей самостоятельной работы на основе с программы VideoAnt при обучении иностранному языку в техническом вузе / А. В. Кузьмина // Труды II Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Политехническая весна. Гуманитарные науки» (29-30 марта 2019). – В печати.
3. Кузьмина, А. В. Ментальная карта MindMeister как инструмент визуализации для пересказа текста на английском языке / А. В. Кузьмина // Материалы VI всероссийской научно-практической Интернет-конференции (с международным участием) «Иностранные языки и глобализация образования: потенциал межпредметных связей». 1.03.2019-20.04.2019. – URL: http://rgf.tversu.ru/websites/29/ckeditor_assets/attachments/7692/Kuzmina-2019.pdf.
4. Одинокая, М. А. Технология интерактивного обучения как средство организации самостоятельной работы студентов технического вуза (на базе дисциплины «Иностранный язык»): дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / М. А. Одинокая; [С.-Петерб. гос. политехн. ун-т]. – Санкт-Петербург, 2015. – 252 с.
5. Официальный сайт Coggle. – URL: <https://coggle.it/> (дата обращения 04.05.2019).
6. Официальный сайт Mindmeister. – URL: <https://www.mindmeister.com/ru/> (дата обращения 04.05.2019).
7. Педагогические технологии: учебное пособие / авт.-сост. Т. П. Сальникова. – Москва: Сфера, 2008. – 291 с.
8. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 365 с.
9. Попова, Н. В. Формирование лексикографической компетенции студентов неязыкового вуза при изучении иностранного языка. Слово и словарь = Vocabulum et vocabularium / Н. В. Попова, О. В. Зиновьева // Современные проблемы лексикографии: сб. материалов Междунар. науч. конф. (Минск, 23-24 ноября 2017 г.). Вып. 15 / Нац. акад. наук Беларуси, Центр исслед. белорус. культ., языка и лит-ры, Ин-т языкознания им. Якуба Коласа; редкол.: И. Л. Копылов (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Четыре четверти, 2017. – С. 372-378.
10. Редактор интерактивного видео. – URL: <https://ant.umn.edu/> (дата обращения 26.02.2019).

11. Bergmann, J. Flip your classroom: Reach every student in every class every day / J. Bergmann, A. Sams // ISTE. ASCD. International Society for Technology in Education. – 2012. – 124 p.

12. Zanón, N. T. Using subtitles to enhance foreign language learning / N. T. Zanón // Porta Linguarum. – 2006. – No. 6. – P. 41-52.

УДК 001.8

Сергеева Наталья Анатольевна

Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К. А.Тимирязева, Москва
kukulenok72@mail.ru

Онлайн-формы растространения педагогического опыта

Статья посвящена рассмотрению способов распространения педагогического опыта. Представлены основные механизмы его распространения, в том числе и онлайн-формы. Описаны плюсы интернет-технологий для повышения эффективности учебно-воспитательной работы и профессионального развития преподавателей.

Ключевые слова: педагогический опыт, учебно-воспитательная работа, профессиональное развитие, интернет-технологии, вебинар, web-сайты, телемост.

Высказывание К. Д. Ушинского «Учитель живет до тех пор, пока он учится; как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» получило совершенно новое значение в наше время – сама ситуация в современном мире поднимает проблему непрерывного педагогического образования. Преподаватель сегодня находится в постоянном поиске новых технологий, методов, изучает опыт коллег и делится своим опытом, чтобы демонстрировать своим студентам умение учиться и создавать оптимальные условия для их развития.

Если рассматривать педагогический опыт в широком смысле, то его можно определить как такое мастерство педагогов, которое дает постоянные высокие результаты в воспитании и обучении учащихся

и в самосовершенствовании профессионально-педагогической компетенции педагогических работников образовательных учреждений. В узком же смысле педагогический опыт означает такую педагогическую практику, при которой используется творчески все лучшее из теории, что позволяет совершенствовать качество и результаты образовательно-воспитательной деятельности.

Но опыт ничто, если им не делиться. Если говорить о формах распространения педагогического опыта, то мы сможем назвать их огромное количество. Распространение педагогического опыта способствует повышению эффективности учебно-воспитательной работы, подталкивает к поиску новых творческих форм педагогической деятельности, способствует их применению на практике и делает возможным процесс обмена опытом с коллегами на разных уровнях.

В современной образовательной практике можно выделить три основных механизма распространения педагогического опыта: семиотический, имитационный, интерактивный.

Семиотический механизм – это трансляция посредством знаковых систем, хранящих и передающих информацию. Семиотические формы трансляции практики подразумевают формализацию её сущности разнообразными вербальными средствами: представление опыта в базе данных; размещение в сети Интернет; представление опыта на педагогических конференциях, чтениях, круглых столах и т.д.; издание методической литературы; публикации в средствах массовой информации.

Плюсы семиотического механизма в том, что он позволяет с помощью знаковых систем формализовать опыт, не требуя при этом значительных ресурсных затрат, и любой пользователь может изучать описание опыта в удобное для него время и возвращаться к нему безграничное количество раз.

Второй механизм, *имитационный*, основывается на стремлении к тождественности и подразумевает обязательное участие группы субъектов. Имитационные формы основаны на взаимодействии авторов и заинтересованных педагогов и заключаются в визуальном представлении образцов деятельности: открытые уроки и мероприятия; обучающие семинары; школы передового опыта; мастер-классы; выставки-презентации.

В чем же выигрышная сторона имитационного механизма? Он обеспечивает передачу скрытых знаний, которые не поддаются формализации, одновременную трансляцию примеров деятельности сразу нескольким пользователям, при этом у пользователей появляется стремление к подражанию и желание воссоздать что-то подобное.

И третий механизм, *интерактивный*, заключается в совместном участии субъектов взаимодействия, при этом акцент делается не на отработанные способы действия, а на процессы переопределения ситуации и адаптации ее к новым условиям: творческие группы, творческие лаборатории, творческие мастерские, стажерские площадки.

В современном мире интерактивные формы приобретают все большую и большую популярность и предполагают взаимодействие, причем активное, авторов практик и заинтересованных педагогов, в процессе чего формируются новые знания.

На текущем этапе, когда интернет-технологии реально облегчили нам жизнь, преподаватель имеет очень удобные и быстрые способы распространения и получения опыта. Рассмотрим лишь некоторые из них.

Огромную возможность взглянуть совершенно по-новому на известные нам вещи предоставляет **вебинар**. Вебинар обладает всеми преимуществами своего «старшего брата» семинара, кроме возможности «кулуарного» общения между «посетителями», а также «живого» общения между ними же и докладчиком [2]. Для преподавателей общеобразовательных кафедр с большим количеством аудиторных часов вебинар – одна из основных возможностей подчеркнуть что-то новое, набраться и поделиться опытом без отрыва от производства [4].

Участники могут не только воспринимать информацию от докладчика, но и обсуждать ее. В вебинаре может одновременно участвовать неограниченное количество человек. Информация может даваться в голосовом режиме и в виде презентации. Общение проходит в режиме реального времени, но есть возможность посмотреть вебинар в записи сколько угодно раз. Можно пользоваться текстовым чатом. Участие могут принять педагоги из самых разных регионов в удобное время и в любом месте. Есть возможность просмотра видео. Докладчик может

демонстрировать экран своего монитора. Различные платформы для проведения вебинаров предоставляют возможность использования таких модулей, как чат, опрос, демонстрация контента, совместная работа и др. Их сочетание позволяет обеспечить решение разнообразных дидактических задач.

Другая форма представления опыта – **web-сайты**. Педагог не ограничен в объеме размещаемого материала и имеет возможность подробно продемонстрировать процесс использования материалов на практике и представить результаты опыта. Рассмотрим возможные виды сайтов.

Сайт-портфолио может включать в себя следующие разделы: общие сведения о преподавателе, результаты его педагогической деятельности, представление научных и научно-методических работ за определенный период или за весь период педагогической деятельности, разработки к определенным урокам, материалы, посвященные внеурочной деятельности и т.п.

Следующий тип сайта – предметный сайт. Его наполняют разнообразной информацией (аудио, видео, мультимедиа). Как правило, с информацией, предназначенной для преподавателей, можно не только ознакомиться, но и скачать для дальнейшего использования в своей педагогической деятельности.

Еще один тип – это образовательный сайт. Назначение сайта – помочь обучающемуся через его странички получить дополнительные материалы при подготовке к контрольным работам, зачетам, экзаменам. Это очень удобно, особенно при реализации модульной системы подготовки. Во многих университетах сейчас иноязычная подготовка обычно реализуется крайне компактно (4 часа практических занятий в неделю в течение 8 учебных недель) и структурно может состоять из определенного набора блоков, включающего в себя несколько модулей [1]. На сайте обычно располагаются дополнительные материалы по предмету, ссылки на образовательные ресурсы, видеоматериалы, презентации. Кроме того, по желанию преподавателя, здесь могут быть размещены работы учащихся.

Существует комбинированный сайт, который в своей структуре объединяет компоненты двух или более типов сайтов. На таких сайтах обычно представлены визитная карточка педагога, его методические разработки, информация и материалы для работы учащихся [3].

Современный и очень перспективный способ представления педагогического опыта – это **телемост**. Алгоритм любого телемоста включает три этапа: подготовительный, онлайн-коммуникация и офлайн-коммуникация.

На первом, подготовительном этапе идет процесс согласования темы телемоста, изучаются интернет-ресурсы по заявленной тематике, просматриваются веб-сайты университетов-партнеров, по онлайн-переписке формулируются и отбираются вопросы для обсуждения, вырабатывается сценарий онлайн-сессии, апробируется аппаратура и проверяется качество интернет-сигнала для проведения самого телемоста.

Второй этап представляет собой общение участников проекта в онлайн-режиме. На данном этапе особое внимание следует уделить тайм-менеджменту (соотнесению местного времени и страны участника-партнера, четкому хронометражу проекта и т. п.) и организационным моментам (этикету, межкультурной специфике общения, поведению во время конференции и т.п.) [6].

Третий этап – это продолжение дискуссии в режиме офлайн. Коммуникация совершается в более привычной для современности виртуальной среде. Создаются коммуникационные группы или блоги, переписка в которых способствует формированию коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенций при использовании «блогово-чатовой» формы общения [5].

В завершение представляется уместным привести слова великого римского философа Луция Аннея Сенеки: «Если нет дальнейшего роста, значит, близок закат». Эти слова наиболее точно отражают условия профессионального самосовершенствования преподавателей высшей школы, а также характеризуют одно из наиболее эффективных средств профилактики профессионального выгорания [4].

Список литературы

1. Алипичев, А. Ю. Оптимизация содержания и технологии блочно-модульной иноязычной подготовки в рамках программ магистратуры / А. Ю. Алипичев // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ имени В. П. Горячкина. – 2014. – № 4(64). – С. 103-106.
2. Пеньковский, М. 10 советов по организации успешных вебинаров. Smart блок / М. Пеньковский. – Режим доступа: <http://penkovsky.blogspot.com/2006/07/10.html> (дата обращения 10.06.2018).
3. Сапожкова, А. Ю. Создание и развитие персонального сайта учителя: методические рекомендации / А. Ю. Сапожкова. – Вологда: ВИРО, 2012.
4. Сергеева, Н. А. Участие в вебинарах как эффективное средство повышения квалификации и профессионального развития современного преподавателя / Н. А. Сергеева // Доклады ТСХА. – 2019. – С. 258-262.
5. Developing communication and critical thinking through creative writing in English and French language: analysis of classroom management strategies / I. V. Kulamikhina, J. Birova, A. Y. Alipichev, D. G. Vasbieva, O. A. Kalugina // *Komunikacie*. – 2018. – Vol. 20, No. 1. – Pp. 115-130.
6. Enhancement of social-cultural and intercultural skills of EFL students by means of culture-related extra-curricular events / Y. B. Novikova, A. Y. Alipichev, O. A. Kalugina, Z. B. Esmurzaeva, S. G. Grigoryeva // *XLinguae*. – 2018. – Vol. 11, No. 2. – Pp. 206-217.

УДК 378.147

Тер-Авакян Ирина Владимировна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
ter-avakyan@mail.ru

Организация внеаудиторной работы на базе платформы Moodle (дисциплина «Английский язык»)

Рассмотрена проблема реализации компетентностной модели в контексте организации самостоятельной учебной деятельности. Описан опыт создания электронного курса «Английский язык: грамматика для чтения», созданного на базе платформы Moodle. Основное внимание уделено вопросам методологии, а также процедуре отбора и форматирования учебных материалов.

Ключевые слова: компетентностная модель обучения; организация самостоятельной деятельности; платформа Moodle.

Современные реалии вузовского обучения, помимо прочего, предполагают сокращение часов аудиторной работы и повышение роли самостоятельной деятельности студентов, поэтому очень важно эффективно организовать их обучение в автономном режиме.

Одним из способов решения этой проблемы является использование ресурсов виртуальной обучающей среды, в частности Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Как известно, Moodle помогает не только организовать и обогатить процесс обучения, но и управлять внеаудиторной работой студентов таким образом, чтобы их автономная деятельность могла бы при необходимости дополняться интерактивным общением с преподавателем.

В 2013 году стало возможным реализовать идею создания специализированного курса на базе платформы Moodle, в котором методология компетентностного подхода дополнялась возможностями виртуальной среды. Так появился спецкурс «Английский язык: грамматика для чтения», предназначенный для работы с аспирантами. Затем появились и адаптированные варианты этого курса, предназначенные для работы с магистрантами разных направлений обучения.

Концептуальной основой этих курсов послужила компетентностная модель языкового обучения [6], а также ранее разработанные материалы, опубликованные в серии учебных пособий в 2005-2011 гг. [3; 4; 5].

Главной целью обучения в рамках созданных курсов стала выработка навыков работы с текстовой информацией: содержание курса ориентировано на формирование компетентностных умений в области письменной коммуникации и предназначено для формирования навыков беглого и углубленного чтения специализированной литературы.

Как уже было упомянуто выше, наиболее полный и детальный вариант разработки учебных материалов представлен в курсе «Английский язык: грамматика для чтения». Целевыми задачами этого

курса являются: (а) овладение технологией так называемого «эффективного чтения» на английском языке; (б) приобретение компетентностных умений в области распознавания письменной информации; (в) повышение эффективности ее обработки и интерпретации при переводе на русский язык.

Отличительные особенности организации учебных материалов курса следующие: (1) системный подход к описанию грамматического строя английского языка; (2) использование пошаговой процедуры распознавания иноязычной текстовой информации, включая технологию формализованного членения текста на смысловые компоненты и приемы их структурно-логического анализа; (3) опора на грамматические маркеры для распознавания функций отдельных слов и словосочетаний; (4) возможность переноса алгоритмов рецептивной деятельности (чтение) в область продуктивной деятельности (письмо) при создании текстов научных публикаций и форматировании текстов аннотаций к научным публикациям.

Структура курса представлена организационным и информационным разделами, в которых размещены все необходимые материалы ознакомительного, справочного, инструктивно-методического и регламентирующего характера, обеспечивающие работу аспирантов в автономном режиме. Здесь же размещен глоссарий основных лингвистических терминов, а также новостной, организационный и тематический форумы, которые обеспечивают режим интерактивного взаимодействия пользователей.

Все обучающие материалы сосредоточены в учебных разделах, в каждый из которых включены лекция-презентация, тренировочная лекция, соответствующие файлы учебного пособия, а также электронные ссылки на дополнительные источники информации. Кроме того, в каждом из разделов имеется подраздел «практикум», представленный набором практических (тренировочных, контрольных и тестовых) заданий. Предназначение заданий – активизировать виды деятельности, связанные с технологией распознавания англоязычной письменной информации, а также моделировать ситуации, позволяющие в рамках заданной цели использовать приемы логико-грамматического и структурно-логического анализа языковых объектов.

Характер форматирования материалов предусматривает возможность интерактивного взаимодействия преподавателя и студента, позволяет поддерживать дистанционный контроль за самостоятельной работой студентов и осуществлять оценку их деятельности на протяжении всего срока обучения.

Заключительные разделы курса «Материалы для самоконтроля» и «Подводим итоги» содержат комплексы тестовых материалов, созданные на основе текстоцентрического подхода [7].

Задания раздела «Материалы для самоконтроля» поддерживаются системой тест-тренажера (с подсказками), что позволяет апробировать технологические навыки работы с текстом, а также активизировать и закрепить алгоритмы деятельности, необходимые для поиска и распознавания информации в контексте просмотрового, ознакомительного, поискового и изучающего чтения [1].

Итоговый тест содержит задания разных уровней сложности, выполнение которых сопровождается автоматизированным оцениванием результатов с помощью специально разработанной системы лингводидактических измерений, позволяющей дифференцировать ответы, соответствующие уровням А2, В1 и В2 [2].

Шестилетний опыт применения электронных курсов показал их неограниченную значимость, особенно в контексте очно-заочной работы с аспирантами и магистрантами. Подобная практика, сочетающая аудиторный и дистанционный режимы обучения, позволяет реализовать поставленные цели и сформировать необходимый уровень коммуникативной компетентности в области письменной коммуникации как в контексте иностранного, так и родного языка, а также существенно повысить эффективность языкового обучения в целом.

Список литературы

1. Кожевникова, Л. А. Определение конструктора при составлении тестов по чтению для академических целей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Кожевникова. – Москва, 2009. – 20 с.
2. Масленников, А. С. Языковое тестирование: система лингводидактических измерений / А. С. Масленников, И. В. Тер-Авакян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 10. – С. 25-28.

3. Тер-Авакян, И. В. Английский язык: Грамматика для чтения Ч. 1. / И. В. Тер-Авакян. – 2-е изд. – Йошкар-Ола: Мар ГТУ, 2011. – 136 с.
4. Тер-Авакян, И. В. Английский язык: Грамматика для чтения Ч. 2. / И. В. Тер-Авакян. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2005. – 96 с.
5. Тер-Авакян, И. В. Английский язык: Чтение и обработка информации / И. В. Тер-Авакян. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2007. – 168 с.
6. Тер-Авакян, И. В. Компетентностная модель языкового обучения в техническом вузе / И. В. Тер-Авакян // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки» – Волгоград, 2010. – №1 (45). – С. 136-139.
7. Тер-Авакян, И. В. Проектирование языковых тестов: компетентностный подход (на материале дисциплины «Английский язык» / И. В. Тер-Авакян // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров: ВятГГУ, 2008. – № 4 (2). – С. 50-53.

УДК 378.147

Чередниченко Ольга Ивановна, Кудрявцева Елена Владимировна
Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
olga_cherry@mail.ru/ ev_k_2011@mail.ru

Технология визуализации научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза

В статье раскрывается сущность технологии визуализации научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза. Обосновываются формы и функции НИРС в техническом вузе. Раскрываются преимущества и принципы технологии визуализации, а также уточняются факторы эффективности использования технологии визуализации и ее этапы. Кроме того, рассматривается процесс создания презентации для демонстрации результатов научного исследования студентов в системе современного высшего образования.

Ключевые слова: технология визуализации (ТВ); НИРС; образовательный процесс; высшее образование; информационные технологии; мультимедийные технологии.

Важным элементом научно-исследовательской работы студентов, магистрантов и аспирантов технического вуза является пред-

ставление результатов исследования, проведенного в рамках подготовки доклада для выступления на научной конференции, выпускной квалификационной работы (диссертации на степень бакалавра, магистерской диссертации и/ или кандидатской диссертации). Традиционными формами демонстрации исследовательских разработок являются научный доклад, отчет как обзор основных выводов по рассматриваемой теме, участие в научных конференциях, форумах, конкурсах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых, публикация материалов в научных и учебных изданиях.

В Поволжском государственном технологическом университете реализованы следующие формы научно-исследовательской работы студентов (НИРС):

- учебно-исследовательская работа студентов (УКРС), встроенная в учебный процесс, реализуемая на всех этапах подготовки студентов (выполняется студентами в рамках изучения учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом);

- научно-исследовательская работа (НИРС), выполняемая студентами сверх учебных планов, предполагающая общественную значимость ожидаемых и получаемых результатов.

При этом научно-исследовательская работа студентов может как дополнять учебный процесс, так и вестись параллельно ему (табл. 1) [1, с. 63].

Таблица 1

Направления научно-исследовательской работы студентов

Направления научно-исследовательской работы	Задачи	Сферы применения
НИРС, дополняющая учебный процесс	Вывести студентов за рамки учебного процесса, научить индивидуальному обучению	Участие студентов в научных конференциях, кружках, семинарах, конкурсах и олимпиадах
НИРС, параллельная учебному процессу	Научная профессионализация	Участие в научных исследованиях, проводимых научными коллективами кафедр: прикладные работы по договорам, фундаментальные исследования в рамках диссертаций

Кроме того, в структурировании НИРС и ее отражении прикладными элементами выбранной сферы деятельности необходимо придерживаться условия преемственности в визуальном представлении результатов исследования для успешного формирования опыта учебной и прикладной деятельности.

Выделяют следующие функции НИРС:

- информационная (источники информации, способствующие получению запрашиваемых данных);
- адаптивная (ориентация на индивидуальные возможности и др.);
- компенсаторная (оптимизация процесса научного исследования, интенсификация деятельности);
- управленческая (организация и управление, обратная связь и корректировка);
- интегративная (комплексное использование, связь информации из различных источников);
- интерактивная (реализация прямой и обратной связи);
- мотивационная (стимулирование и активизация познавательной деятельности) и др. [2, с. 84].

Для большей наглядности научный доклад, отчет по результатам исследования сопровождаются компьютерной презентацией. Для расстановки акцентов, придания выразительности тексту результаты исследования представляются в виде графических объектов и сопровождаются поясняющим текстом доклада. При этом компоненты, которые в полной мере отражают гипотезу и поставленные задачи, необходимо представить наиболее ярко, оформив в виде схемы/диаграммы, которая будет и в тексте, и на слайде. Часто в требованиях к материалам конференций, статьям научных журналов также содержатся предложения к использованию графиков, рисунков, таблиц.

Таким образом, очевидной необходимостью является поиск наиболее эффективных средств визуализации результатов научного исследования и оптимизации процессов восприятия и работы с большим объемом научной информации.

В современных условиях одним из таких средств является **технология визуализации** как вид современного моделирования, способ

подачи информации с помощью графики и текста. Данный способ заимствован из сферы бизнеса, деловой коммуникации, но может эффективно применяться в научной и образовательной сфере, где требуется схематизация информации.

Технология визуализации призвана не только организовать в компактной форме большой объем информации, но и более наглядно продемонстрировать соотношение предметов и фактов, а также предопределить тенденции последующего развития и совершенствования объекта исследования.

Использование технологии визуализации (ТВ) имеет следующие преимущества:

- ТВ позволяет сократить длительность демонстрации материала, так как графическая информация воспринимается целиком и имеет эмоциональную окраску;

- ТВ используется в тех случаях, когда необходимо четко и быстро передать большой объем информации за короткий промежуток времени;

- ТВ облегчает восприятие сложной информации в технической документации, сфере образования, при составлении статистики. Наглядные понятные графики легко читаются и воспринимаются слушателем;

- ТВ не просто сообщает информацию о рассматриваемом объекте, но и подталкивает к изучению проблемы, обращению к тем или иным материалам.

Таким образом, достигается цель привлечения собеседников к критическому анализу материала, что так важно для начинающего исследователя.

Технология визуализации реализует следующие принципы:

- а) равенство всех участников обучения: преподаватель и студент становятся партнерами в организации учебного процесса с приоритетом самостоятельного обучения при направляющей функции преподавателя;

- б) привлечение к процессу познания, поиску знания с помощью создания личностной мотивации;

в) возможность выбора материала, вида деятельности, способа предъявления результата;

г) возможность не столько результата творческого поиска, сколько его процесса, в котором реализуются законы проблемного обучения на основе инновационной методики.

В процессе работы над созданием презентации у студента формируются умения:

- общеучебные (систематизация, обобщение, сравнение, классификации и др.);

- прогностические и проектировочные (выбор и формулирование целей, определение последовательности и результатов деятельности, планирование, выбор способов деятельности и др.);

- организационные (умение вести деловые записи, находить необходимые данные, использовать различные способы работы с информацией и ее источниками и т.п.) и др.

Следует отметить, что полифункциональность и востребованность презентации как подвида педагогической технологии определяется ее специфической, характеризующейся особой структурой (цель, задачи, принципы, содержание, алгоритм применения, подвиды, преимущества/недостатки, результат, методические рекомендации, методы, условия) направленностью на становление профессионально-творческой компетентности студентов [3, с. 14].

Эффективность использования технологии визуализации обусловлена следующими факторами:

- комплексное представление информации, включая текстовую информацию, изображения, схемы, карты, и т.д.;

- представление ключевых данных, отсутствие вводных слов, словосочетаний, оборотов, затрудняющих понимание сложных грамматических конструкций, авторских отступлений;

- представление информации в единой целостной системе;

- взаимосвязь идеи, концепции и реализации.

Основными характеристиками современных средств технологии визуализации являются простота, понятность используемых символов и обозначений. Для создания презентации используются таблицы, диаграммы, различные графические элементы и т.д. Любая форма или

образ являются приемлемыми, если обеспечивают эффективную передачу данных, выполняя конкретные цели, поставленные автором презентации.

Создание презентации для демонстрации результатов научного исследования студентов, магистрантов и аспирантов технического вуза проходит в несколько этапов:

1) формулирование цели создания презентации и определение аудитории (этой аудиторией могут быть представители научного сообщества, преподаватели, студенты);

2) подбор материала по теме исследования, выбор способа представления данных (данные могут быть представлены в различных форматах – текстовый контент, графика, видеоматериалы, таблицы и т.д.);

3) аналитика и обработка информации (переосмысление и обработка собранной информации, приведение ее к единой основе);

4) построение доступной визуализации, верстка (компоновка материала, наглядное оформление результатов исследования, выбор формата представления в зависимости от целей и количества данных).

Как эффективное средство коммуникации технология визуализации результатов научного исследования студентов, магистрантов и аспирантов технического вуза способствует формированию визуального мышления, анализу и глубокому осмыслению материала, развитию критического мышления, обеспечивает четкость и системность представления и восприятия информации.

Список литературы

1. Бубновская, О. В. Научное исследование как форма организации самостоятельной работы студента / О. В. Бубновская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 11-2. – С. 62-65.

2. Морозов, А. В. Актуальные проблемы повышения квалификации педагогических кадров в системе непрерывного образования / А. В. Морозов // Вестник «Орлеу»-kst. – 2015. – Т. 9, № 3. – С. 81-87.

3. Филипчук, О. В. К вопросу о качестве магистерской подготовки / О. В. Филипчук, С. П. Фирсова, О. И. Чердниченко // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 3. – С. 11-14.

Определение роли и места цифровых технологий в обучении иностранным языкам как часть глобальных современных тенденций преподавания

Обсуждаются возможности и перспективы использования цифровых технологий в процессе обучения иностранным языкам. Рассматриваются инструменты цифровых технологий для преподавателя иностранных языков.

***Ключевые слова:** цифровые технологии, глобальные тенденции преподавания, социальное обучение, цифровой инструмент.*

Технологии оказывают огромное влияние на образование и на то, как проходит процесс обучения. Преподавание иностранных языков не является исключением. Начиная с 1980-х годов использование компьютеров начало оказывать свое влияние на форму изучения иностранных языков. В наши дни Интернет и использование интерактивных досок также меняет то, как проходит школьное образование. Многие страны начинают все больше инвестировать в разработку цифровых ресурсов для обучения, поскольку именно они начинают оказывать все большее влияние на обучающихся во всем мире. И все чаще возникает вопрос – а не заменят ли технологии учителей и преподавателей иностранных языков? Ответ прост: конечно, нет. Все как раз наоборот. Развитие цифровых технологий за последнее десятилетие предоставило преподавателям множество новых возможностей, которые позволяют повысить качество образования, предлагаемое в школах и в вузах. Цифровой ресурс сам по себе не может стать преподавателем будущего. Он станет играть лишь поддерживающую, но, тем не менее, очень значимую роль.

Технологии могут решить такие задачи, с которыми педагог в силу нехватки времени или ресурсов не может справиться и одновременно

внести свой вклад в обучение. Педагогам важно понимать необходимость создания позитивных и активных отношений с технологиями, от которых выиграют как они сами, так и студенты. Однако для достижения этой цели необходимо постоянное профессиональное развитие, овладение навыками использования цифровых технологий, а также умение критически оценивать цифровые инструменты, чтобы отобрать наиболее эффективные и полезные для обучения иностранным языкам.

Современная сфера цифровых технологий предлагает множество инструментов для преподавателя. Рассмотрим некоторые из них.

Мобильные приложения являются одним из самых популярных инструментов. Они доступны всем без исключения и позволяют наращивать как лексический запас, так и изучать грамматику иностранного языка. Приложения различаются по тематике и форме изучения. Игры, викторины, видеосюжеты формируют огромное цифровое пространство для сообществ по интересам, для всех желающих повысить свой уровень знаний. Другим успешным инструментом являются массовые открытые онлайн-курсы, которые зачастую проводятся бесплатно и также используются миллионами людей во всем мире.

Технологии не заменят преподавателя, а предоставят ему множество новых возможностей. Например, искусственный интеллект и машинное обучение сегодня открывают обучающимся интересные варианты, и в то же время они могут во многом облегчить труд преподавателей.

Перемены произойдут и в уровне квалификации современного преподавателя. Он должен будет обладать профессиональными навыками использования цифровых технологий наряду с умением собственно преподавать. Соответственно, это создает потребность в преподавателях нового поколения, характеризующихся постоянным профессиональным ростом. Они должны пользоваться инструментами для самооценки и ставить перед собой реализуемые цели и задачи.

Основопологающая роль педагога состоит в том, чтобы прививать навыки социального обучения, которое включает в себя взаимодействие, обсуждение и сотрудничество студентов и создает доброжелательную среду обучения. Это требует гибкого интерактивного подхода, который способствует вовлечению в процесс обучения всех студентов, одновременно позволяя уделять внимание каждому. По-

скольку суть такого метода обучения состоит в прикладном применении знаний, он также позволяет обучать навыкам мышления более высокого порядка, таким как анализ и оценка, а в случае обучения иностранным языкам – развивать коммуникативную компетенцию. Современные цифровые технологии не в состоянии заменить педагога и обучить таким навыкам социального и совместного обучения, поскольку среда обучения находится в прямой зависимости от межличностных взаимоотношений между педагогом и обучающимися. Цифровые технологии в свою очередь предоставляют обучающий контент порционно, и требуется педагог, который сможет собрать весь этот контент воедино и создать процесс обучения. У технологий отсутствует как способность решать сложные задачи обучения, так и преимущество социального обучения.

Нельзя сказать, что технологии совершенно бесполезны при создании социальной среды для обучения. При организации аудиторных занятий они могут помочь педагогу вести записи, анализировать работы студентов. Технологии незаменимы там, где для достижения высоких результатов требуется упорная практика, что является фундаментальной основой при изучении иностранных языков, но мало реализуемо на практике, поскольку требует значительное количество часов и индивидуальный подход к каждому студенту. Цифровые инструменты дают возможность студентам многократно практиковать отдельные языковые навыки (отдельные грамматические или лексические темы) столько, сколько это будет необходимо для успешного усвоения. Адаптивные цифровые технологии – это обучающие инструменты, в которых задания подстраиваются под текущее выполнение обучающимся и могут быть еще более полезны для развития навыков применения иностранного языка. Педагоги адаптируют используемый ими контент для конкретной группы обучающихся, но это сложно сделать для каждого отдельного человека в группе. Именно это можно сделать с помощью таких цифровых инструментов, но, к сожалению, на ограниченном ресурсе знаний.

В среде преподавания нередки случаи, когда использование инструментов цифровых технологий приветствуется студентами, но не самими педагогами. Это происходит в силу самых разных причин – нехватки знаний о том, как использовать эти инструменты, сомнений в

пользе этих инструментов. Иногда педагоги видят в них угрозу своему профессиональному статусу. Но можно все же надеяться на то, что технологии могут внести высокопродуктивный вклад в процесс обучения при условии, что их использует опытный педагог, имеющий высокую квалификацию как в обучении иностранным языкам, так и в применении цифровых технологий. Педагоги обязаны научиться критически подходить к оценке цифровых инструментов при выборе наиболее эффективных для использования при работе со студентами.

Таким образом, основным преимуществом цифровых технологий при обучении иностранному языку является обучение по требованию в сочетании с мгновенным анализом ошибок. Практика – это ключевое требование при изучении иностранных языков. В то же время практика представляет собой огромную сложность для педагогов, ограниченных по времени и зачастую обучающих большие группы студентов. Возможность доступа к цифровым инструментам, дающим возможность объективной оценки, высвобождающим время для педагога и создающим неоценимую базу данных об уровне знаний и прогрессе студентов, существенно повышает эффективность работы педагогов.

Изучение иностранных языков – это не только экзамены и оценки. Это уверенность, с которой мы все можем общаться. Цифровые технологии, несомненно, могут нам в этом помочь, предлагая как новые идеи, так и новые подходы к преподаванию.

УДК 374

Ядрихинская Евгения Ефимовна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск
yadrikhinskaya_e@mail.ru

Участие в онлайн-проектах как средство развития ключевых компетенций в рамках дополнительного образования детей

В статье рассматривается опыт участия в онлайн-проектах детей в рамках дополнительного образования. Автор приходит к выводу, что участие в международных проектах служит стимулом для развития ключевых компетенций.

Ключевые слова: ключевые компетенции, онлайн-проект, дополнительное образование детей.

Для жизни и деятельности в современном обществе необходимо овладеть ключевыми компетенциями. Ключевая компетенция обеспечивает конкурентное преимущество.

В 2017 году Организация Объединенных Наций выделила следующие ключевые компетенции [1]:

- коммуникативные компетенции (умение четко излагать мысли устно и письменно, умение слушать, навыки интерактивного общения, умение поделиться информацией);

- умение работать в команде (умение прислушаться к другому мнению, проявление уважения, приоритет интересов группы личным, умение нести совместную ответственность за результат групповой работы);

- планирование и организация процесса (умение поставить ясные цели и планировать стратегии их достижения, расставлять приоритеты, предвидеть риски, контролировать и корректировать ход работы, эффективно использовать время);

- ответственность (умение проводить работу в срок в рамках предъявляемых требований, умение брать ответственность за результат работы);

- креативность (предлагать новые различные варианты, умение убедить других использовать новые идеи);

- информационно-технологическая компетенция (понимать и применять технологии, готовность к изучению новых технологий);

- компетенция личностного совершенствования (готовность к непрерывному обучению).

В данной работе мы хотели бы поделиться опытом развития ключевых компетенций на занятиях по английскому языку в рамках дополнительного образования детей.

С июня 2015 года в городе Якутске начал работу Проект «English Access Microscholarship Project» для детей из малообеспеченных семей. Проект стал возможным при участии Национальной ассоциации преподавателей английского языка NATE, Офиса английского языка

Посольства США в г. Москве и Ассоциации учителей английского языка Республики Саха (Якутия) Yakut TESOL. В рамках Проекта ежегодно осуществляется обучение 14 школьников 13-15 лет английскому языку во внеурочное время (по два часа два раза в неделю, 144 часа в год, в течение двух лет) и практикуется проведение летних языковых смен.

Одним из компонентов программы Проекта является участие детей во всероссийских и российско-американских онлайн-проектах. Так, в 2015 году группа участвовала в проекте Virtual Intern (Виртуальный учитель). Во время проекта магистрантка университета Южной Каролины Селина Гомес провела 10 занятий по Skype, Facebook и WhatsApp. Темы занятий основывались на интересах и увлечениях подростков: свободное время, спорт, праздники, отношения со сверстниками и др. Занятиям предшествовали подготовительные упражнения (прочитать текст, подготовить сообщение, найти фото по теме и др.). Во время занятий Селена показывала видео или делала презентацию, затем шло обсуждение. Анализ работы и анкетирование студентов показали, что у учащихся усилилась мотивация к изучению языка, появилось стремление к межъязыковому и межкультурному общению, повысились информационная культура и компетентность в сфере инфотехнологий. Учащиеся без труда освоили программу Skype и приложения WhatsApp и Facebook. Также повысились личная, межкультурная, социальная и гражданская компетенции. Участники проекта осознали и приняли культурные различия и многообразие.

В 2016 году следующая группа обучающихся приняла участие во всероссийском проекте All-Russia Museum Project (Всероссийский музейный проект). Каждый участник программы снял видео на английском языке о любимом музейном экспонате. Видеоролики были посвящены экспонатам музея мамонта, этнографического и краеведческого музеев, а также картинной галереи Афанасия Осипова. Затем города-участники проекта обменялись видео и написали свои отзывы об увиденном. Участие в данном проекте помогло повысить умение выражать свои мысли на иностранном языке и понимать других; способствовало развитию творчества и умения критически мыслить. Участники научились работать в команде.

Следующий проект Ethnic Project прошел в 2017 и 2018 годах. В нем участвовали города России и США. Цель проекта – создание учебно-методического пособия по английскому языку с использованием этнического компонента. Автор проекта – специалист по обучению английскому языку Акива Вэйсс. В ходе проекта участники написали тексты на английском языке о культуре своего народа и сделали иллюстрации к ним. Тексты описывали быт и культуру народа Саха и малочисленных народов Севера. На основе текстов преподаватели разработали упражнения. В ходе реализации проекта у детей были развиты компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (межкультурные компетенции), – толерантность, принятие различий между людьми, уважение других, способность жить с представителями иных культур, языков и религий, а также компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией на иностранном языке.

Ниже подробно представлены компетенции, формируемые в рамках трех проектов.

Virtual Intern Project

- *Планирование и организация процесса*: уметь поставить цель и выполнять действия для достижения цели, уметь эффективно использовать время.

- *Общекультурные компетенции*: опыт деятельности в сфере якутской национальной культуры и культуры народов США.

- *Умение работать в команде*: уметь прислушаться к другому мнению, проявлять уважение к членам группы; приоритет интересов группы личным; уметь нести совместную ответственность за результат групповой работы.

- *Информационные компетенции*: Skype, Facebook, WhatsApp, email. Уметь работать с фото- и видеофайлами. Владеть современными средствами информации.

- *Коммуникативные компетенции*: уметь представить себя устно и письменно на английском языке; уметь представить Республику Саха

(Якутия) и Российскую Федерацию в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знание английского языка; уметь вести диалог и беседу на английском языке.

- *Креативность*: уметь представить себя ярко и креативно.

- *Ответственность*: умение проводить работу в срок в рамках предъявляемых требований, умение брать ответственность за результат работы.

- *Компетенции личностного совершенствования*: желание постоянно развиваться.

Museum Project

- *Планирование и организация процесса*: осуществлять индивидуальную образовательную траекторию.

- *Общекультурные компетенции*: опыт деятельности в сфере якутской национальной культуры и культуры народов Российской Федерации.

- *Умение работать в команде*: уметь прислушаться к другому мнению, проявлять уважение к членам группы; приоритет интересов группы личным; уметь нести совместную ответственность за результат групповой работы.

- *Информационные компетенции*: уметь работать с видеофайлом; Иметь навыки поиска, обработки и передачи данных; владеть современными средствами информации.

- *Коммуникативные компетенции*: уметь представить один из музеев города Якутска устно и письменно на английском языке; уметь выступать с устным сообщением на английском языке.

- *Креативность*: новый подход на презентацию музейных экспонатов.

- *Ответственность*: умение проводить работу в срок в рамках предъявляемых требований; умение брать ответственность за результат работы.

- *Компетенции личностного совершенствования*: желание постоянно развиваться.

Ethnic Project

- *Планирование и организация процесса*: уметь поставить цель и выполнять действия для достижения цели.

- *Общекультурные компетенции*: опыт деятельности в сфере якутской национальной культуры, малочисленных народов РС(Я).

- *Умение работать в команде*: уметь прислушаться к другому мнению, проявлять уважение к членам группы; приоритет интересов группы личным; уметь нести совместную ответственность за результат групповой работы.

- *Информационные компетенции*: уметь работать с текстовыми и графическими редакторами; уметь делать презентацию; владеть современными средствами информации.

- *Коммуникативные компетенции*: уметь представить себя и культуру своего народа устно и письменно на английском языке. Иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе, основанные на знании исторических корней и традиций народов Республики Саха (Якутия).

- *Креативность*: составление авторских текстов и создание рисунков.

- *Ответственность*: умение проводить работу в срок в рамках предъявляемых требований, уметь брать ответственность за результат работы.

- *Компетенции личностного совершенствования*: желание постоянно развиваться.

Таким образом, участие в каждом проекте являлось стимулом для развития ключевых компетенций, а также креативности и умения работать в команде.

Литература

1. UN Core Values and Competencies. [Электронный ресурс]. – URL: <http://dag.un.org/bitstream/handle/11176/400627/FINAL%20Lesson%203.1%20050517.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (дата обращения 24.07.2019).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81/25

Алмакаева Ольга Владимировна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
nosty@bk.ru

Особенности перевода терминов нефтегазовой промышленности

Статья посвящена исследованию способов перевода английских технических многокомпонентных терминов на русский язык, отобранных из научно-технических текстов нефтегазовой сферы. Актуальность исследования связана с появлением всё большего количества новых терминов в данной области знания. На основе анализа собранного материала определены основные способы перевода английских многокомпонентных терминов нефтегазовой направленности на русский язык.

Ключевые слова: нефтегазовые термины, терминообразование, биеквивалентность лингвистической единицы.

На данном этапе развития одним из основных способов реконструкции лексики языка являются понятия, что в свою очередь часто происходит на основе общеязыковых слов [1, с. 74]. В связи с этим изучение профессиональных подязыков стало более актуальным [2, с. 176]. Особое внимание ученые уделяют лексике наиболее динамично развивающихся специальностей и сфер деятельности, таких как машиностроение, тепловая энергетика, электроэнергетика, сфера нефтегазовой промышленности и строительства.

Особое внимание в статье уделяется проблеме научно-технического перевода, в том числе соответствующей передаче концептуального содержания текста с одного языка на другой [3, с. 9-10]. Это объясняет важность перевода как средства обмена и распространения информации в мировом сообществе. Необходимость тщательного и детального изучения структуры терминов нефтегазовой отрасли как

еще одного их свойства на разных языках подтверждается современной работой над понятиями нефтегазового комплекса. Нефтегазовые термины являются предметом диссертационного поиска, в котором рассматриваются термины, заимствованные из английского языка, приемы терминообразования, а также структура и другие характеристики [8, с. 143]. Стиль статей по нефтегазовым исследованиям на английском языке весьма специфичен, термины требуют не только адекватного восприятия содержания текста, но и глубокого понимания его содержания.

Статьи на английском языке из специализированной области научной коммуникации не допускают множественных интерпретаций, которые можно найти только в научно-популярной коммуникации. Изменения семантики значимости автора и переводчика психологически приводят к нарушению порога комфорта в восприятии статьи, а лингвистические изменения – к прагматическому значению научного текста.

В большинстве языков термины нефтегазовой отрасли представляют собой перевод английских терминов, где стремление ревнителей чистоты языка избавить национальный язык от англицизмов приводит к образованию слов и синтаксиса исчисления. Процесс реконструкции понятий систем в нефтегазовой отрасли происходит за счет заимствованных английских слов и расчетных выражений. Часто короткое английское слово вместо описательной конструкции в национальном языке будет главным словом в синонимической последовательности [10]. Лингвистическая теория перевода, тесно связанная со сравнительным языкознанием, относится не к сравнительному языкознанию, где перевод имеет дело не с языковой системой, а с особой речью, обусловленной ситуацией. Вместе с тем «выравнивание» перевода выпускаемых объектов двух языков раскрывает ряд особенностей второй структуры научно-технического текста и механизма его функционирования в единицах [11]. Необходимым условием осуществления процесса перевода считается наличие второго эквивалента текста оригинала и перевода, который существует не между различными элементами этого текста, а между текстом в целом. В то же время многие перестановки и перераспределения отдельного вто-

рого пункта, то есть так называемые «переводческие преобразования», возможны, а иногда и неизбежны в тексте настоящего [11, с. 187]. Безэквивалентность лексической единицы на референциальном уровне рассматривается как основной признак реалий слов и словосочетаний, обозначающих понятия, отсутствующие в иной культуре и ином языке [9, с. 180].

Материаловедение не сопоставимо с научно-технической лексикой в нефтегазовой отрасли и способом ее перевода на русский язык. Соответствия словаря передаются следующим образом: 1) выбор в нужное время: «ювелирные изделия почти всегда включает упаковки, чтобы запечатать внутреннюю часть корпуса (сверло, ювелирные изделия, оборудование)»; 2) стоимость: «инженеры для завершения могут рассмотреть несколько вариантов, которые определяются характеристиками обучения (инженеры по заканчиванию скважин)»; 3) транслитерация: «Газлифтные системы перекачивают газ в межтрубное пространство между двумя трубопроводами (газлифтная система)»; 4) использование описательной конструкции: «Этот проппант сохраняет вновь созданные открытые переломы (проппант-зерновые материалы для обеспечения скважин)».

Таким образом, уникальность текстов научно-технической литературы и трудности их перевода обусловлены наличием аббревиатур, терминов и акцентом, сделанным на письменном изложении, сложностью перевода конкретных терминов и опережающим развитием английского языка для науки и техники, недоязыком и быстрым прогрессом в отрасли.

Список литературы

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – Москва: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Лобанова, М. А. Структурно-семантические особенности современной компьютерной терминологии: на материале испанского языка: дис. ... канд. филол. наук / М. А. Лобанова. – Челябинск, 2009. – 242 с.
3. Пумпянский, А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык / А. Л. Пумпянский. – Москва: Наука, 2013. – 303 с.
4. Середа, П. В. Инструменты и функции языковой игры (на примере русского и английского языков) / П. В. Середа. – Краснодар: КубГТУ, 2016. – 172 с.

5. Соболева, Е. И. Интернационализм как переводческая проблема студентов неязыковых вузов / Е. И. Соболева // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – Краснодар: КубГТУ, 2017. – С. 174-181.

6. Соболева, Е. И. Асимметричность перевода американских метафорических терминов нефтегазовой отрасли промышленности на русский язык / Е. И. Соболев, И. С. Князев // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования: сборник материалов I Международной научно-практической конференции. – Краснодар: КубГТУ, 2016. – С. 142-146.

УДК 811.11-112

Береснева Александра Владимировна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
beresneva1808@mail.ru

Парадоксы-афоризмы, посвященные человеку

В статье описываются основные семантические группы афоризмов-парадоксов, посвященных теме «Человек». Исследуются экспрессивные возможности заложенного в афоризме парадокса.

Ключевые слова: афоризм, изречение, парадокс, семантическая группа, расшифровка, двойственность, противоречие.

Язык – явление живое, многоплановое и многогранное. Оно располагает множеством возможностей для экспериментов. В результате одних экспериментов возникают слова-каламбуры, в результате других – яркие, запоминающиеся изречения с огромным содержательным и экспрессивным потенциалом.

«Краткие, глубокие по содержанию и законченные в смысловом отношении суждения, принадлежащие определенному автору и заключенные в образную, легко запоминающуюся форму». Так определяют Н. Т. Федоренко и Л. И. Сокольская понятие афоризм [2: 3]. Все афоризмы отличаются яркостью формы и содержания, но и среди них есть более сильные по степени воздействия на читателя. Это так называемые афоризмы-парадоксы (АП) – оригинальные парадоксальные суждения, которые занимают особое место в афористическом фонде

любого языка и требуют особого изучения, поскольку отличаются от «простых» афоризмов-изречений, которые в оригинальной форме преподносят некие общие истины, устои, принципы.

Freiheit ist ein Zwang, den wir als Zwang nicht erkennen (Karl Heinrich Waggerl).

Die menschliche Faulheit arbeitet unermüdlich (Ernst Ferstl).

АП экспрессивно более функционален. Он толкует предмет вопреки сложившемуся о нем представлению, а содержащееся в нем противоречие разрешимо и познаваемо. Так, например, свобода в первом АП (Karl Heinrich Waggerl) приравнивается к принуждению, что само по себе не соответствует общепризнанному понятию «свобода». Для расшифровки парадокса необходимо перейти на другой уровень абстракции, который и позволит увидеть невидимые закономерности и взаимоотношения явлений. Свободный человек свободен в своих поступках, желаниях. К такому положению, как и к любому другому, привыкаешь и уже не можешь обходиться без этого, т.е. оказываешься в зависимости от своей же свободы. Таким образом, противоречие утверждения разрешено, и мысль признана верной.

Спектр тем, затрагиваемых в парадоксах, достаточно широк. Сразу же необходимо заметить, что темы эти, в отличие от самой формы «парадокса», не являются чем-то ошеломляющим, как например, «нанотехнологии», «клонирование» и т.д. Это темы, представляющие, так сказать, нерушимые основы жизни. Именно поэтому наибольшее количество АП посвящено теме «Человек. Человеческие взаимоотношения» («Der Mensch. Menschliche Wechselbeziehungen»).

В отличие от животного человек, по своей сути, обладает богатой палитрой чувств, эмоций. Человек не ограничивается утолением жажды, голода, обеспечением крыши над головой, хотя это, безусловно, важно и этому уделяется много сил, времени и энергии. Для полноценной жизни ему нужно *любить, надеяться, разочаровываться, верить, расставаться, реализовывать свои способности, совершенствоваться* и т.д. Все это находит свое отражение в АП.

Теме **любви** посвящают афоризмы многие авторы. В своих высказываниях они подчеркивают исключительность и сложность данного чувства:

Liebe: an jemand denken, ohne nachzudenken (Karlheinz Deschner).

Любить так, что постоянно думать, но не задумываться, не изыскивать достоинства и недостатки, а просто любить, иначе:

Der liebt nicht, der die Fehler des Geliebten nicht für Tugenden hält (Goethe).

Любовь требует постоянной отдачи, но вот парадокс – она от этого не уменьшается, а увеличивается:

Liebe ist das einzige, was nicht weniger wird, wenn wir es verschwenden (Richarda Huch).

Есть у тебя тот один единственный, твой любимый, что может быть проще, любить его одного. В действительности же получается, что любить всех было бы для нас проще:

Es ist leichter, alle zu lieben als einen. Die Liebe zur ganzen Menschheit kostet gewöhnlich nichts als eine Phrase; die Liebe zum Nächsten fordert Opfer (Peter Rosegger).

Мужчина и женщина – две противоположности, которые притягиваются. Согласно АП, притяжение это происходит благодаря мужчине: *Der Mann ist das Etwas, das Weib ist das Nichts*. (Arthur Schopenhauer), несмотря на то что *Alle Männer sind ichbezogene Kinder* (Christa Wolf).

Женщине же не приходится претендовать на ведущую роль в отношениях, поскольку:

Das Zentrum einer Frau sitzt weiter unten (Werner Mitsch).

An Weibern ist alles Herz, sogar der Kopf (Jean Paul).

Такое пренебрежительное отношение происходит, вероятно, из простого страха перед женщиной:

Es gibt zwei Sorten von Frauen, vor denen man sich hüten muss: solche, die uns lieben, und solche, die uns nicht lieben. Aber die viele übrigen sind fantastisch (Erich von Stroheim).

Кто же те фантастические красавицы, которых можно не остерегаться? Те, кто ненавидит мужчин, но ведь это значит «НЕ любить»? Те, кто заботится и ухаживает, но ведь это значит «ЛЮБИТЬ»? Наверное, именно поэтому мужчинам следует опасаться женщин ДВУХ сортов, поскольку под ДВУМЯ подразумеваются ВСЕ женщины.

Брак – дело серьезное. Создавая **семью**, человек надеется обрести близкого человека, который будет всегда рядом: и в горе, и в радости. В реальной жизни все по-другому. Человек оказывается одинок:

Die Ehe ist die Schule der Einsamkeit. Aber man lernt nicht genug in ihr (Arthur Schnitzler).

Залог счастливой семейной жизни заключается в жертвенности: *Ganz aufgehen in der Familie heißt ganz untergehen* (Marie von Ebner-Eschenbach), во взаимовыручке: *Mütter, seid Väter! möchte man zurufen und: Väter, seid Mütter!* (Jean Paul «Levana»), но все это с сохранением прежних приоритетов: *Der Mann ist der Herr des Hauses; im Hause soll aber nur die Frau herrschen* (Marie von Ebner-Eschenbach »Aphorismen«).

Одиночество губительно. Человеку необходимо чувствовать **близость** другого, лишь тогда он будет уверен в себе:

Ich bin nur mit dem anderen, allein bin ich nichts (Karl Jasper).

Иногда, правда, близость разрушает отношения и ей на смену приходит **отдаление**:

Abstand wahren ist der kürzeste Weg in die Nähe des anderen (Hans Kudszus).

Das, was jemand gewinnt, wenn man ihn näher kennen lernt, verliert er wieder, wenn man ihn nahe kennen lernt (Friedrich Wilhelm Nietzsche).

АП, посвященные теме **дружбы**, показывают, что в определенном контексте понятия «друг» и «враг» становятся взаимозаменяемыми и даже в некотором роде синонимичными:

Was dein Feind nicht wissen soll, das sage deinem Freunde nicht (Arthur Schopenhauer).

Mache dir niemanden zum Feind, wenn er nicht würdig wäre, dein Freund zu sein (Karl Heinrich Waggerl).

Через заложенный в афоризме парадокс мы познаем некое явление, свойство. Исследование АП, посвященных человеку, позволило определить, какие **человеческие качества** являются релевантными:

1) ум – глупость: *Die Superklugheit ist eine der verächtlichsten Arten der Unklugheit* (Georg Christoph Lichtenberg);

2) молчаливость – разговорчивость (болтливость): *Wenn man ein Jahr lang schweigt, so verlernt man das Schwätzen und lernt das Reden* (Friedrich Wilhelm Nietzsche);

3) трудолюбие – лень: *Die Faulheit ist der Fleiß der Träumer* (Werner Schneyder);

4) сила – слабость: *Der Schwächling hat keine Schwächen. Schwächen sind Züge des Starken* (Peter Tille);

5) мужество, храбрость – страх, трусость: *Es ist nichts zu fürchten als die Furcht* (Ludwig Börne);

6) доброта (помощь, поддержка) – злость, безразличие: *Merksatz: Geben und Teilen bereichert!* (Ernst Ferstl »Die kleine Lebens Kunst«);

7) профессионализм – дилетантство: *Jeder Fachmann ist in seinem Fach ein Esel* (Jean Paul);

8) скромность – наглость: *Manche Menschen sind sogar auf ihre Bescheidenheit stolz* (Werner Mitsch);

9) терпение – нетерпение: *Geduld ist das einzige, was man verlieren kann, ohne es zu besitzen* (Georg Christoph Lichtenberg).

Примечательно, что благодаря парадоксу раскрывается двойственность всех этих качеств. Если это лень, то она есть не что иное, как усердие, но усердие мечтателей. Если это слабак, то у него как раз и нет слабостей, слабости – удел сильных. Парадокс указывает на то, что кажется нам абсолютно невозможным, несопоставимым. Так, например, специалист, согласно всеобщему мнению, – это квалифицированный человек, хорошо осведомленный в какой-то области. Но ведь знать все и уследить за всеми изменениями невозможно. Следовательно, утверждение о том, что каждый специалист в своей области – это осел (т.е. человек не вполне осведомленный), имеет право на существование.

Группа АП «**сущность человека**» раскрывает само понятие «человек»:

1) человек – это ребенок: *Nur wer erwachsen wird und ein Kind bleibt, ist ein Mensch!*

2) человек – это Бог: *Der Mensch ist aber ein Gott, sobald er Mensch ist. Und ist er ein Gott, so ist er schön* (Friedrich Hölderlin, Hyperion);

3) человек – это растение: *Es gibt Pflanzen-Menschen, Tier-Menschen und Gott-Menschen* (Jean Paul);

4) человек – это еда: *Der Mensch ist, was er isst* (Ludwig Feuerbach).

АП, объединенные в группу «**способности человека**», доказывают, несмотря на огромные возможности, ограниченность человека:

Wer nur sehen und nicht schauen kann, tappt auch bei Tageslicht im Dunkeln (Werner Mitsch).

Анализ АП группы «**общение**» подтверждает важность данного аспекта в жизни человека. Но, оказывается, общение может быть разным. Необходимо, чтобы тебя не просто слушали, а слышали:

Mit manchen Zeitgenossen kann man stundenlang reden, ohne mit ihnen ins Gespräch zu kommen (Ernst Ferstl «Unter der Oberfläche»).

Обычные слова при общении приобретают необыкновенные свойства: на них можно натолкнуться, они вызывают бурю, обозначают нечто необычное:

Worte sind Gegenstände: man kann sich an sie stoßen (Wolfgang Herbst).

Die stillsten Worte sind es, welche den Sturm bringen. Gedanken, die mit Taubenfüßen kommen, lenken die Welt (Friedrich Wilhelm Nietzsche).

Man brauche gewöhnliche Worte und sage ungewöhnliche Dinge (Arthur Schopenhauer).

Общаться следует просто и одновременно на достойные (непростые) темы:

Nichts ist einfacher als sich schwierig auszudrücken, und nichts ist schwieriger als sich einfach auszudrücken (Karl Heinrich Waggerl).

В процессе общения нужно уметь также идти на компромисс:

Kompromiss – die einzigen zwei Halbheiten, die nicht ein Ganzes ergeben. Mathematisch unmöglich, aber demokratisch (Oliver Hassencamp).

В АП находят свое отражение такие немаловажные категории, как **богатство – бедность, деньги**. Деньги кардинально меняют ход вещей: если ты был богат, то деньги сделают тебя бедным; был беден – обогатишься:

Nicht wer viel besitzt, ist reich, sondern wer viel gibt (Erich Fromm).

Geld macht die Armen reicher und die Reichen ärmer (Werner Mitsch).

Интересным является представление, заключенное в АП группы «**опыт**». Опыт, как правило, ассоциируется с чем-то положительным. Опытный врач, опытный инженер, опытный учитель – люди, знающие и умеющие многое. АП доказывают же нам абсолютно противоположное:

Erfahrung bedeutet ursprünglich immer schlechte Erfahrung (Oswald Spengler, Gedanken).

Erfahrung heißt gar nichts. Man kann eine Sache auch 35 Jahre schlecht machen (Kurt Tucholsky).

Еще одна важная составляющая человеческой жизни – это **здоровье** и параллельно идущие **болезни**:

Die Gesundheit ist zwar nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts (Arthur Schopenhauer).

Нередко случается так, что мы сами придумываем себе болезни или преувеличиваем степень опасности. АП учат нас за кажущимся важным видеть действительно важное:

Nicht tödlich, aber unheilbar, das sind die schlimmsten Krankheiten (Marie Freifrau von Ebner-Eschenbach «Aphorismen»).

Für einen Neurotiker, sagte der Arzt, sind Sie völlig normal (Werner Mitsch).

Таковы наиболее значительные (по численности) группы АП, посвященные человеку. АП обращают наше внимание и на такие моменты человеческой жизни, как надежда и разочарование, победа и поражение, интерес и скука, жизненные принципы, возраст и т.п.

Мысль, высказанная в форме афоризма, становится ярче. А наличие парадокса в афоризме указывает нам, что не все так просто, как кажется. За внешней оболочкой вещи скрывается внутренняя сущность, которая противоречит и совсем не совпадает с внешней стороной. Неудовлетворенность оказывается удовлетворенностью, случайность – закономерностью, несчастье – счастьем и т.д. Действительно ли это так? Почему? При каком условии? Все эти вопросы и дальнейшие размышления спровоцированы заложенным в афоризме парадоксом.

Список литературы

1. Ганеев, Б. Т. Парадокс: парадоксальные высказывания: монография / Б. Т. Ганеев. – Уфа: БГПУ, 2001. – 400 с.
2. Федоренко, Н. Т. Афористика / Н. Т. Федоренко, Л. И. Сокольская. – Москва: Наука, 1990. – 419 с.
3. Duden: «Zitate und Aussprüche»: Herkunft und aktueller Gebrauch / bearb. von Werner Scholze-Stubenrecht. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1993 (Der Duden; Bd. 12) – 827 S.
4. 1001 Aphorismen. – Режим доступа: <http://www.aphorismen.de>.

Сленг как языковое явление современного общества

Статья посвящена вопросам пополнения молодежного сленга и его свойствам. Также затронуты темы этимологии и происхождения сленга. Рассмотрены научные трактовки понятия «слэнг».

Ключевые слова: сленг, молодежный сленг, этимология, особенности сленга, свойства сленга, сленговая лексика.

Сленг – крайне динамичное явление, существующее в языке уже не одно столетие. Сленг непостоянен. При смене одного модного явления на другое старые слова забываются, на их место приходят новые. Также наблюдается проблема перехода сленговых единиц в нормативную лексику.

В основном наиболее понятные и распространенные сленговые выражения – это старые, «надоевшие», вышедшие из частого употребления сленговые слова и выражения. Сленг используется в газетах и журналах по большей части для того, чтобы придать непринужденную окраску событиям, описанным в них. Нередко его можно встретить на страницах периодических изданий и даже иногда в научной литературе.

Сленг является одним из наиболее специфических видов ненормативной лексики. Под понятие «сленг» очень часто подводятся самые разнородные явления лексического и стилистического плана. Тем не менее этим понятием продолжают пользоваться, что объясняется удобством термина «сленг», позволяющего объединить в рамках одной категории лексемы, отвечающие определенному набору признаков (яркая эмоционально-экспрессивная окрашенность, ограниченность употребления по сравнению с литературным языком, но более открытый характер по сравнению с жаргоном и арго, постоянное обновление лексики).

Не только сущность, но и этимология самого термина определяется исследователями по-разному. Например, одна из первых этимологий выдвинута Дж. Хоттенем, соотносившим слово *slang* с цыганским «язык». Изначально сленг рассматривался как «воровской» язык. По нашему мнению, это одна из самых близких и очевидных трактовок данного термина.

Также есть трактовка сленга в отечественном энциклопедическом лингвистическом словаре: 1) равнозначно жаргону (главным образом в русской литературе по отношению к англоговорящим странам); 2) собрание жаргонизмов, которые составляют пласт разговорной лексики, которая в свою очередь отражает грубовато-фамильярную, а иной раз и юмористическую позицию по отношению к предмету речи.

Говоря о роли сленга, на первый взгляд, некоторые лингвисты и литераторы (И. Р. Гальперин, К. И. Чуковский, Ч. Анандейл, А. Бирс, О. В. Холмс) расценивают сленг как вульгарный, воровской язык, который быстро вымирает и которого следует избегать. Часто встречающимся мнением является то, что сленг – это слова-однодневки, которые живут ровно столько, сколько существует на них мода.

С другой стороны, сленг, наоборот, является показателем жизни, обновления и прогресса развития языка. Американский лингвист С. И. Хаякава отмечает сленг как «поэзию повседневной жизни», а Ф. Дж. Уилстэк понимает сленг как «выражение концентрированной жизненной силы языка».

В социальных сетях примерами тех, кто задает тенденции сленговой лексике, могут быть блоггеры и влогеры (видео-блоггеры), популярные аккаунты в инстаграме, твиттере и т.д. Источниками могут стать «вирусные видео», цитаты из которых в секунду разбирают и используют в качестве сленговой лексики, и прочее.

Исследователи характеризуют сленг следующим образом:

- широкое распространение и понимание всеми социальными группами общества;
- обладание ярко выраженным оценочно-эмоциональным характером с преобладающей эмотивной функцией по отношению к коммуникативной;

- устойчивость для разных периодов, однако общие сленговые слова и выражения с легкостью могут перейти в колоквиализмы, а также исчезают из лексики;

- развитие и образование из различных источников, соответственно, неоднороден своим генетическим составом (жаргон, диалекты, заимствования и др.);

- разнообразие в степени приближенности к литературному стандарту, однако в общем противопоставлен ему как единица просторечия;

- различие в генетике и функциональности от специального сленга (жаргон) и вульгаризмов.

Молодежный сленг в любом языке – явление распространенное и используется большей частью как молодежью, так и какой-то частью старшего поколения, в основном тех, кто «идет в ногу со временем» или, по крайней мере, пытается этому следовать. Уже в средние века молодежь создавала постоянно меняющиеся слова и фразы, дабы подчеркнуть свою принадлежность к подобным себе и обособиться в отдельную группу.

Молодежный сленг является увлекательнейшим лингвистическим феноменом, существование которого определяется не только ограниченными возрастными рамками, как это ясно из самого его названия, но и социальными, временными и пространственными рамками.

Молодёжный сленг отличается от других видов сленга разговорной, а иногда и грубо-фамильярной окраской. Наиболее распространенные семантические поля — «Человек», «Внешность», «Одежда», «Жилище», «Досуг». Основной его частью являются разные сокращения и производные от них, а также заимствования из других языков или фонетические ассоциации.

Характерной особенностью, отличающей молодежный сленг от других видов, является его быстрая изменчивость, объясняемая сменой поколений.

Для коммуникативной среды молодежи характерно использование всех лексико-стилистических регистров, при этом она тяготеет к сниженной лексике, малую часть которой составляет студенческий

или ученический жаргон. Таким образом, рассматривая лексико-семантические особенности молодежного сленга, можно обозначить повышенную функциональную нагрузку сниженной лексики.

Есть ряд причин использования сленга молодежью:

- желание коммуникантов оставаться непонятными для окружающих;
- тенденция к выразительной речи, достижение которой является затруднительным при использовании лишь литературной лексики;
- возрастной темп жизни, который трудно достигаем более старшим поколением.

Таким образом, сленг – это исторически сложившийся нестандартный разговорный, подвижный и экспрессивно окрашенный пласт лексики, который зачастую носит шуточный и грубоватый характер.

Каждая социальная или профессиональная группа, использующая сленг, определяется наличием как лексики, которая употребляется только в данной группе, так и лексики сленга, общего для всех говорящих на данном языке. Так происходит разделение сленга на общий и специальный.

Несмотря на то что некоторые ученые разделяют термины «сленг», «жаргон» и «арго», мы считаем, что они являются в своем роде синонимами. Мы определяем общий сленг как понятие чего-то большого, более распространенного, используемого большим количеством носителей того или иного языка. Однако термины «профессиональный жаргон», «молодежный жаргон» и т.п. мы отождествляем с понятием «профессиональный сленг». Жаргонизмы, как и арго, входят в понятие «сленг», являются его частью, однако они ограничены более строгими рамками и кругом употребления.

Список литературы

1. Арапов, М. В. Сленг // Лингвистический энциклопедический словарь / М. Н. Арапов, В. Н. Ярцев. – 2-е изд., доп. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 461.
2. Гуральник, Т. А. Особенности молодежного сленга в американском варианте современного английского языка / Т. А. Гуральник // Семантика и прагматика языка в диалоге культур. – Самара: Самарский госуниверситет, 1999. – С. 61-67.

3. Зенина, Л. А. Словообразовательные модели в социальных диалектах: на примере американского сленга: дис. ... канд. филол. наук / Л. А. Зенина. – Москва, 2005. –183 с.
4. Кубрякова, Е. С. Что есть словообразование / Е. С. Кубрякова. – Москва: Наука, 1965. –78 с.
5. Тугынина, Л. В. Из наблюдений над функционированием жаргонного слова в речи молодежи. – Режим доступа: [http:// language.psu.ru / bin /view.cgi?art=0034&th=yes&lang=rus](http://language.psu.ru/bin/view.cgi?art=0034&th=yes&lang=rus).
6. Barnhart, R. K. The Barnhart Concise Dictionary of Etymology / R. K. Barnhart. – Bronxville, N.Y.: The H.W. Wilson Company, 1988.
7. Clancy, M. T. Without Remorse / M. T. Clancy – London, Harper Collins Publishers, 1994.

УДК 811.11-112

Ларионова Алина Борисовна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
Larionovalab@mail.ru

Особенности перевода терминов в индустрии моды

В статье рассмотрены понятие моды, а также ее основные функции. Особое внимание уделено индустрии моды. На основе анализа текстов выделены особенности перевода терминов индустрии моды на лексическом, фонетическом и стилистическом уровнях, определены значения аббревиатур и профессионализмов в анализируемых текстах.

Ключевые слова: мода, индустрия моды, язык индустрии моды, фейш-тексты, профессионализмы

Мода – это результат как целенаправленной, так и спонтанной деятельности множества людей, которые взаимодействуют друг с другом, влияют друг на друга, делают выбор в пользу той или иной формы, стиля в одежде. Предпочтения общества в отношении моды формируются с помощью рекламы, PR-технологий, маркетинга, имиджмейкерских технологий. По мере эволюции фэшн-моды (fashion industry), менялись и основные компоненты стратегии продвижения товаров. Основной продукцией индустрии являются

одежда, обувь, аксессуары, парфюмерия, услуги салонов красоты, фитнес-клубов, домов моды и ателье.

Необходимо отметить, что одежда представляет собой определенный невербальный способ общения, так как она сообщает окружающим информацию о социальном статусе, роде занятий, поведенческой роли своего владельца, его уверенности в себе, уровне образования, конформизме, индивидуальности и о других характеристиках личности [1, с. 19].

В целом, под модой понимается совокупность привычек и вкусов в одежде и аксессуарах, доминирующих в определенной общественной среде определенный отрезок времени. История возникновения моды относится к эпохе Ренессанса, но в широком социальном масштабе мода возникает в европейском обществе в XIX веке, когда происходит ее формирование как явления культуры. мода постепенно трансформируется в товар [2, с. 12].

Эдуард Сепир (1884-1939), американский лингвист и этнолог, акцентировал внимание на роли моды как средства идентификации личности, ее самовыражения. Эту функцию мода выполняет благодаря санкционированному обществом отказу от старых и внедрению новых социокультурных норм. Исследователь утверждал, что можно различать устойчивые и эфемерные обычаи, названные модой. мода устанавливается конкретным индивидом или группой индивидов.

Таким образом, основными функциями моды признаются следующие: стремление идентифицировать себя, выделиться на фоне других новой внешней формой, повышая тем самым свой социальный статус, желание хотя бы внешне подражать более сильным, богатым, удачливым, демонстрируя свою солидарность с «законодателями» моды [3, с. 576].

Язык индустрии моды представляет собой языковую систему, обслуживающую сферу общения в рамках индустрии моды. На различном этапе функционирования фэшн-индустрии перед коммуникантами стоят различные цели, а потому будет различным использование языка и его возможностей на разном этапе. Задачей специализированных СМИ является продвижение модных стандартов и принятие их потребителем, потому целью является использование

знаний о человеческой психологии, желаний человека, чтобы в конечном итоге сформировать потребителя. Таким образом, язык индустрии моды – одна из подсистем одного и того же естественного (национального) языка, между которыми происходит взаимообмен единицами на различных уровнях (морфемном, словообразовательном, лексическом, синтаксическом), направленный на решение коммуникативных профессиональных задач в индустрии моды [4, с. 46].

Среди исследуемых текстов сферы моды встречаются тексты, посвященные вопросам истории моды, дизайнерам, модным тенденциям, дизайнерским брендам и т.д. Данные тексты реализуют следующие функции: функцию воздействия (вызывает определенную эмоциональную реакцию, которая заключается в сообщении необходимых данных об объекте текста (текст информирует и создает определенный имидж товаропроизводителей) и экономическую функцию (стимулирует спрос на соответствующие товары и способствует росту прибыли производителей и продавцов).

Универсальная структура текста в сфере моды представлена двумя основными компонентами: рекламной и нарративной.

Тексты в сфере моды состоят, как правило, из следующих основных элементов: заголовков, подзаголовков, основной текст и призыв или предложение купить или заказать описываемый продукт.

Для лексического оформления англоязычных текстов в сфере моды характерно активное использование терминологических единиц (например, названий предметов одежды и ее деталей, марок и брендов, уточняющих названия деталей одежды и т.д.), а также интенсификаторов (*really, quite, extremely, gorgeously*), разговорных выражений (*it's snuts!*) и лексических единиц с коннотативным (чаще всего с положительным) значением (*satisfaction, satisfied, luxury, gorgeous, chic, exciting, excellent*). Кроме того, для английских текстов в сфере моды характерно активное использование заимствований из других языков, в первую очередь из французского, что обусловлено статусом Франции как страны-законодательницы моды.

Лингвистические особенности фэшн-сообщений рассматривают описание механизмов функционирования лексико-семантических и стилистических особенностей фэшн-текста.

Фонетические приемы широко используются как в заголовках, так и в самих текстах, описывающих фэшн-тенденции. Заголовки обычно короткие. Часто в них используют какой-то один прием: аллитерация – «*The cropped cardi*», «*Foot to the floor*», «*Boudoir basics*»; парарифма – «*Shop for your shape*», «*Hit the Hampton*; аксонанс – «*The ribbed tee*», «*Spring fever*»; рифма – «*Splash the Cash*», «*Nights in high satin*».

Такие заголовки призваны заинтересовать и привлечь к себе внимание читателя. Кроме того, использование аллитерации позволяет выделить самую важную информацию, а с помощью рифмы можно достичь краткости, что способствует к запоминанию.

Использование как отдельных фонетических приемов, так и их сочетаний позволяют ритмически организовать текст, подчеркнуть идею, которую хочется выразить в сообщении. Например, применение определенного фонетического приема на том или ином отрезке речи позволяет привлечь к нему особое внимание, выделить важную информацию, содержащуюся на этом отрезке из целого сообщения, лучше его запомнить. В предложении «*Glam rocks, so ensure you sparkle with gorgeous, glittering arm candy*» (издание MaryClare) используется аллитерация, которая позволяет заострить внимание на характеристиках описываемой одежды.

На морфологическом уровне в фэшн-текстах активно используют форму императива. Например, в предложении «*Join the fashion brigade in military-style coats and jacket sand you'll be fit for any parade*» автор призывает читательницу присоединиться к модному сообществу посредством ношения пальто и курток в военном стиле. Сообщение носит инструктирующий характер. Это совет, который дает более просвещенный автор своему читателю, который, как предполагается, менее сведущ в данном вопросе.

Кроме того, можно отметить использование личного местоимения первого лица во множественном числе – *we*. Это так называемое авторское «мы», что позволяет объединить себя с теми, к кому обращено сообщение. Например, в предложении «*We love the accessories, too – this tiny Chloe-esque bag is to die for*» констатируется объединение себя со всем модным сообществом, к которому,

несомненно, принадлежит и читатель, раз уж он держит данное печатное издание. Более того, использование авторского «мы» позволяет психологически объединить себя с читателем, показать, что их интересуют одни и те же вещи, что у них одни и те же проблемы.

Использование аббревиации в основном применяется для компрессии текста с целью повышения его информативности и экономии журнального пространства.

«*Wear is easy – every girl's new Best Friend is her LBD*». В этом предложении используется аббревиатура для обозначения *little black dress* с целью компрессии текста. Усечения тоже используются с целью компрессии, но, кроме того, они придают тексту большую неформальность, разговорность. Сокращения возникают в результате усечения конца слова или даже целого слова до слога.

Также в анализируемых текстах используются различные языковые формы, принадлежащие разговорному стилю. Например, использование наряду с полными формами сокращенных форм: «*What's more, patterned fabrics can cope with all the goats cheese canapés you can chuck at'em, so they're great for skirts and tops, too*». Использование большого количества сокращенных форм позволяет создать в сознании читателя атмосферу общения, вечеринки. Это положительное настроение связывает с описываемыми тенденциями, что помогает сформировать позитивное отношение к этим тенденциям и, соответственно, способствует их принятию. Кроме того, использование сокращенных форм позволяет создать чувство близости к определенным людям, состоянию. Таким образом, использование лексических приемов дает возможность сделать текст более запоминающимся и выразительным.

В фэшн-текстах взаимодействуют лексические единицы, обозначающие свечение (*glow, sparkle, dazzle, glitter, limelight*), роскошь (*expensive-looking, luxurious, high-street*), удовольствие, которые также выражают оценку фэшн-объектов.

Наибольшей частотностью обладают слова с позитивным значением (*comfortable, good*), так как упоминание негативных слов настраивает на отрицательное восприятие текста, что является нежелательным. Характерен ряд наиболее частотных оценочных

клише (*good, perfect, expressive, unforgettable, fabulous, fantastic, great*). Например: «*Look head-to-toe fabulous with our pic of the best little-black dress accessories*». Встречаются слова со значением необходимости (*must-have, essential, amust*). Например, «*Don't let your jeans down this season – invest in one of these must-have leather belts, instead*». Использование заимствований, особенно из французского языка, обусловлено прежде всего тем, что это придает более высокий статус тому, о чем идет речь, а у адресата создается впечатление чего-то изысканного.

Употребление в фэшн-тексте профессионализмов, таких как, например, *catwalks* или *espadnilles* позволяет человеку чувствовать свою причастность к особому сообществу. Встречающиеся в анализируемых нами текстах тропы помогают в создании наиболее яркого образа в сознании читателя. Так, например, велика роль метафоры не только в создании образности, но и определенного имиджа, что способствует или, наоборот, мешает принятию этого предмета человеком, в зависимости от того, насколько он сочетается с его имиджем [5, с. 145].

Список литературы

1. Вайнштейн, О. Д. Мода, литература, стиль жизни / О. Д. Вайнштейн. – Москва: Новое литературное обозрение, 2005. – 409 с.
2. Аброзе, Е. А. Индустрия моды в условиях глобализации культуры: дис. ... канд. культурологии / Е. А. Аброзе. – Санкт-Петербург, 2006. – 168 с.
3. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – Москва: Прогресс, 1993. – 655 с.
4. Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». Вып 3 (38). – Москва: Изд-во МГОУ, 2006. – 52 с.
5. Стилистические особенности фэшн-дискурса // Современное общество Языки и межкультурная коммуникация: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЧГУ им И. Я. Яковлева, 2006. – С. 145-149.

Особенности перевода рекламных текстов

В статье рассмотрены особенности перевода рекламных текстов с английского языка на русский. Показано влияние различных особенностей перевода рекламы на достижение адекватного восприятия, способствующего эффективному продвижению продукта.

Ключевые слова: перевод, рекламный текст, коммуникация, адекватность и эквивалентность перевода.

Реклама является неотъемлемой частью жизни в современном обществе. Она окружает нас повсеместно: по телевидению и радио, в интернете, в газетах и журналах, в электронной почте, на улице – на рекламных щитах и листовках.

В современном мире развитие экономики требует от предпринимателей активной борьбы за рынки сбыта, а добиться необходимых результатов в бизнесе возможно только при умелом использовании маркетинговых коммуникаций, и в особенности рекламы [5, с. 202]. Иными словами, реклама стала ключевым фактором в современной торговле.

Рекламный текст – это текст, содержащий в себе рекламную информацию, призванный вызывать интерес у определенной аудитории к определенным товарам с целью дальнейшей реализации данных товаров [2]. То есть текст рекламы, в отличие от любого другого текста, должен выполнять ряд важных функций.

Огромное количество рекламы в России представлено не только отечественными, но и зарубежными рекламодателями. Появление рекламы на английском и других языках требует перевода рекламных текстов на русский язык. Для успешной рекламной компании продукции и услуг необходимо провести адаптацию и перевод рекламных слоганов и сопутствующей информации с одного языка на другой [8, с. 598].

По мнению С. А. Архиповой, существует несколько основных подходов к пониманию переводческой эквивалентности:

1) концепция формального соответствия, когда передается все, что поддается передаче, вплоть до структуры исходного текста;

2) концепция нормативно-содержательного соответствия, когда эквивалентность предстает как баланс точной передачи элементов содержания исходного текста и соблюдения норм переводящего языка [1, с. 10].

Таким образом, чем точнее перевод рекламного текста передает задуманную коммуникативную функцию текста оригинала, тем более эффективным и качественным он считается.

Нельзя оставить без внимания *структуру рекламного текста*, который состоит из нескольких частей, выполняющих свою функцию. Ю. А. Воронцова, как и большинство других авторов, выделяет три части в структуре рекламного текста:

1) слоган (лозунг, девиз фирмы). Его основная функция – привлечь внимание адресата;

2) основная часть рекламного текста, раскрывающая содержание рекламного сообщения. От содержательности и информативности данной части рекламного текста зависит эффективность рекламы;

3) заключительная часть рекламного текста, закрепляющая вызванные слоганом и основной информационной частью положительные эмоции и побуждающая потребителя к действию, а именно – к покупке товара [4, с. 82].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что от правильного понимания и качественно выполненного перевода каждой части рекламного текста зависит эффективность рекламы.

Также общими для всех рекламных текстов являются следующие требования: простота языка, лишенная пышности и вульгарности; тональность, напоминающая доверительный разговор с умным собеседником; информативность и доказательность; оригинальность и неповторимость [3].

Кроме того, при переводе рекламы необходимо учитывать ряд других особенностей рекламных текстов. На основе использованных в работе исследований был сделан вывод, что выбор того или иного способа и приема перевода зависит от многих факторов.

1. Аудитория. Особенности переводимого текста зависят от вида аудитории, на которую он ориентирован: деловых людей, детей, женщин и др. Так, А. Д. Белова отмечает, что реклама, ориентированная на людей пенсионного возраста, может затрагивать тематику лекарственных препаратов, предметов, необходимых для дачного хозяйства, дешевых продуктов питания, соответственно, перевод рекламы для данной аудитории не должен содержать слишком эмоциональные и навязчивые слова и выражения [2]. В противоположность этому, в рекламе туалетной воды Nina Ricci «*The new mischievous Fragrance*» («Новый озорной аромат») [7], предназначенной для женской аудитории, создается эмоциональность за счет использования «ярких» прилагательных.

2. Культурные и исторические традиции. Нередко при переводе рекламных текстов переводчик сталкивается с национальными явлениями, присущими определенному народу. При переводе рекламы с одного языка на другой переводчику, с одной стороны, необходимо создать новый текст на языке перевода, максимально приближенный к оригиналу, с другой – учесть культурные и исторические особенности аудитории той страны, для которой эта реклама предназначена.

Л. В. Меликсетян считает, что использование цитат, аллюзий, идиом, а также иноязычных внесений в рекламу предполагает наличие общих фоновых знаний у создателя и получателя текста. Особую значимость подобные явления приобретают в рекламе товаров, представленных на международном рынке, поскольку в данном случае требуется адаптация рекламных сообщений с учетом особенностей языковой картины мира той аудитории, которой данный текст адресован [6].

А. С. Темлякова приводит пример компании «Сони» о ее наименовании: основатели тесно связанной со звуком компании А. Морита и М. Ибука натолкнулись на латинское слово «сонус», означающее «звук». В то время в Японии было популярно заимствование прозвищ из английского сленга, поэтому молодых парней называли «сонни» или «сонни-бой», что означало в переводе с английского «сын». Однако в условиях перевода японской графики на латинскую слово «сонни» произносилось бы как «сон-ни», что означало «потерять

деньги». Поэтому основателями компании было решено вычеркнуть одну букву и назвать компанию «Сони» [8, с. 599].

3. Заголовок. Функция данной части рекламного текста заключается в привлечении внимания потребителя, поэтому он должен быть мощным по воздействию и ясным по смыслу. А. Д. Белова приводит в качестве примера заголовок рекламы автомобиля «Форд»: *«Купите «Форд» потому, что он лучше, а не потому, что он дешевле»*. Акцент делается на высокое качество и низкую цену машины и тем самым заставляет аудиторию обратить внимание на рекламируемый товар [2].

4. Стилистические приемы и выразительные средства. Для интенсивного воздействия на потребителя и создания яркого эмоционального образа в рекламных текстах широко используются аллегория, метафора, сравнение, параллелизм, различные виды повторов, аллитерация, ономатопея и др. Часто в рекламе встречается метафора, которая позволяет рекламодателю сделать текст более живым и выразительным, тем самым привлечь внимание к рекламируемому продукту. Перевод метафор требует от переводчика творческого подхода, как, например, в рекламе шоколада Bounty: *«The quicker picker-upper»* (*«Bounty. Райское наслаждение»*) [6].

5. Глагольные сочетания. Так как одной из основных задач текста рекламы является призыв к действию, справедливо отметить частое употребление императивной формы глаголов. Например, в предложении *«Купите, а если не понравится – мы вернем Вам деньги!»* императивная форма усиливает динамичность рекламного текста и побуждает аудиторию приобрести рекламируемый продукт [2].

6. Местоимения. Использование местоимений помогает рекламодателю найти целевую аудиторию, вступить в диалог с потенциальным потребителем, вызвать интерес к рекламируемому продукту. А. Д. Белова отмечает, что местоимения *мы, наши, вы, ваши* придают рекламе еще большую убедительность, как, например, в рекламе туристического агентства: *«Мы работаем – Вы отдыхаете»* [2].

7. Атрибутивные словосочетания. Атрибутивные словосочетания, в состав которых входят прилагательные и наречия, используются для описания самых различных свойств рекламируемого про-

дукта – формы, размера, качества и пр. По мнению Л. В. Меликсетяна, именно они помогают создать неповторимую тональность рекламного сообщения, позволяющую передать качества и достоинства рекламируемого продукта: «*Radiant, sensual, sophisticated, J'adore is a fragrance that celebrates the renaissance of extreme femininity and the power of spontaneous emotion with a brilliant bouquet of orchids, the velvet touch of Damascus plum and the mellowness of Amarante wood*» («Сияющий, чувственный, сложный, J'adore – аромат, который празднует Ренессанс чрезвычайной женственности и власть непосредственной эмоции с блестящим букетом орхидей, бархатным контактом дамасской сливы и спелостью леса амаранта») [6].

8. Лексические единицы. Активная межкультурная коммуникация приводит к обогащению и развитию языка. Это касается в том числе и языка рекламы, что приводит к наполнению, к примеру, российской рекламы лексемами другого языка. В поисках оригинальных и эффективных слов в рекламных текстах часто создаются новые лексемы, и одним из способов создания новых слов является заимствование иноязычных лексем (*трансфер, таймер, такс-фри-шоппинг*) [6].

Р. З. Назарова и З. Ю. Пальгова утверждают, что в русскоязычных рекламных текстах название марки товара, самого товара, слоган могут быть представлены на английском языке («*Be delicious. Аромат для женщин DKNY*» – реклама туалетной воды Donna Karan, New York); возможно параллельное использование англоязычного и русскоязычного рекламных текстов или языковых смещений («*Adonia Stemulift Serum. Не имеющая аналогов anti-age сыворотка на основе уникального сочетания органических эфирных масел, растительных стволовых клеток и продуктов биотехнологий*» – реклама косметики Adonia Organics). Русскоязычные названия могут быть представлены в рекламе на английском языке (ЦУМ – TSUM, ГУМ – GUM). Возможно использование в рекламных текстах смешения вышеназванных способов в процессе передачи англоязычных рекламных текстов на русский язык [7].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что описанные особенности являются важными при переводе рекламных текстов.

Таким образом, при переводе рекламных текстов необходимо учитывать как лингвистические, так и экстралингвистические особенности. Переводчику следует правильно пользоваться знаниями теоретических основ перевода и фоновыми знаниями при передаче коммуникативной функции оригинала рекламного текста, которые являются необходимыми для достижения адекватности перевода. Кроме того, при переводе должны учитываться личностные и психологические характеристики аудитории, культурные и исторические традиции страны, для которой данный текст предназначен.

Список литературы

1. Архипова, С. А. Особенности перевода рекламных текстов / С. А. Архипова // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования и воспитания. Языки и специальность. – Москва, 2011. – № 2. – С. 10-14.
2. Белова, А. Д. Особенности перевода рекламных текстов / А. Д. Белова // Студенческий научный форум: материалы IV Международной студенческой научной конференции. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012001073> (дата обращения 10.06.2019).
3. Вахитова, Т. Ф. Стилистика газетной рекламы как жанра / Т. Ф. Вахитова // Вестник Актюбинского университета им. С. Баишева. – 2009. – Режим доступа: <https://articlekz.com/article/12382> (дата обращения 10.06.2019).
4. Воронцова, Ю. А. Язык рекламных текстов / Ю. А. Воронцова // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 5. – С. 81-84.
5. Добрикова, Т. С. Роль рекламы в современном обществе / Т. С. Добрикова, А. М. Ковалева // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 201-203.
6. Меликсетян, Л. В. Особенности и проблемы перевода рекламных текстов / Л. В. Меликсетян. – Режим доступа: http://pglu.ru/information/staff/teachers/detail.php?ELEMENT_ID=12544 (дата обращения 10.06.2019).
7. Назарова Р. З. Особенности интерпретации англоязычных вкраплений в рекламных текстах / Р. З. Назарова, З. Ю. Пальгова // Вестник ЧелГУ. – 2012. – № 5 (259). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-interpretatsii-angloyazychnyh-vkrapleniy-v-reklamnyh-tekstah> (дата обращения 11.06.2019).
8. Темлякова, А. С. Проблемы перевода рекламных текстов / А. С. Темлякова // Актуальные проблемы социальной коммуникации. – 2010. – С. 598-600.

Национально-культурные особенности английских и испанских фразеологизмов

В статье рассмотрены культурные и национальные особенности фразеологических единиц, дан анализ английских и испанских фразеологических единиц с точки зрения лингвокультурологии.

Ключевые слова: фразеологическая единица, национальная специфика, национальный характер, английский язык, испанский язык.

Рассматривая проблему фразеологизмов, на наш взгляд, есть смысл обратиться к их национально-культурным особенностям, поскольку анализ семантики фразеологических единиц (ФЕ) в большей степени обусловлен не семантикой слов, которые их составляют, а условиями, в которых данная ФЕ зародилась. По мнению В. П. Жукова, любая ФЕ обладает некой внутренней формой, которая формируется под влиянием национально-культурных особенностей языка. О. Г. Борисова отмечает, что, анализируя ФЕ, можно лучше понять ментальность народа.

Согласно А. Вежицкой [1], человек только тогда становится человеком, когда он с детских лет усваивает язык и культуру своего народа. Все тонкости культуры народа отображаются в его языке, который по-своему уникален, потому что по-разному показывает в себе мир и человека в нем.

В. Н. Телия [2] и Ф. И. Буслаев также считают, что благодаря фразеологизмам в языковых средствах передается такое национально-культурное богатство, которое сохраняется языковым коллективом в ходе его исторического развития.

Фразеологические единицы являются ценным источником для того, чтобы узнать культуру и менталитет того или иного народа. Фразеологизмы отражают особенности жизни и быта, а именно обычаи, суеверия, ритуалы, обряды, мифы, легенды.

В данной статье обратим внимание на национально-культурные особенности английских и испанских фразеологизмов.

Англия, как и любая другая страна, богата своими традициями и обычаями, которые отображают менталитет проживающего на ее территории консервативного народа. Англичане не привыкли показывать свои эмоции, ни на публике, ни и в узком семейном кругу. Этот народ очень ценит личное пространство, поэтому существует даже специальный термин – *privacy*. При общении с людьми они стараются держать дистанцию. Можно привести несколько фразеологизмов в качестве примера: *in private* – наедине, с глазу на глаз; *private eye* – частный, неофициальный взгляд.

Также следует упомянуть, что для англичан самым употребляемым напитком является чай. Англичане очень трепетно относятся к приготовлению чая и к процессу чаепития, поэтому в английском языке существует несколько идиоматических выражений, например: *cup of tea* – особа, дословно переводится как «чашка чая»; *husband's tea* – мужнин чай, очень слабый чай.

Что касается семейных отношений между родителями и детьми, то эта тема очень популярна в английских фразеологических единицах. Например: *Children are poor men's riches* – На что и клад, когда дети идут в лад; *Parents are patterns* – От плохого семени не жди хорошего племени.

Англичане очень ценят время. Существуют фразеологизмы, которые подчёркивают его скоротечность и изменчивость. Например: *First come, first served* – Поздно пришел, кости нашел; *One today is worth two tomorrows* – Одно «ныне» лучше двух «завтра».

Проблема иностранцев, или «foreigners», играет особую роль в менталитете англичан. По мнению туристов, особая черта англичан – это любезность. На самом же деле, отношение к иностранцам снисходительное, хотя и прикрытое вежливой улыбкой. Англичане в наибольшей степени чувствуют неприязнь к иностранцам, а именно к французам и голландцам. Например: *Pardon my French*. – Извините за выражение; *Done like a Frenchman* – Плохое поведение; *To take a French leave* – Уйти по-английски.

Что касается испанской культуры, то она носит гетерогенный характер. В силу этого фразеологический состав испанского языка достаточно вариативен. Анализируя испанские фразеологизмы, следует отметить два момента: во-первых, источником современных испанских ФЕ являются, как отмечает О.С. Чеснокова, обиходно-разговорная речь и книжно-письменная; во-вторых, следует различать фразеологизмы-паниспанизмы и фразеологизмы-панамериканизмы (мы сосредоточим свое внимание на первых); в-третьих, структурно испанские ФЕ также делятся на словосочетания и предложения.

Давая характеристику испанским фразеологизмам, следует отметить, что на культуру испанцев большое влияние оказали арабы. Значительная часть арабизмов используется в ФЕ. Например: *alcalde de mes de enero* – новая власть; *a falta de gente buena, a mi padre hicieron alcalde* – на безрыбье и рак – рыба. В данных примерах *alcalde* (городской голова, мэр) – это арабизм. И таких примеров достаточно.

Если анализировать ФЕ с гастрономическим компонентом, то чаще всего встречаются такие слова, как *vino, aceitunas, aceite de oliva* – неотъемлемые компоненты национальной кухни. И. Н. Алоуске отмечает, что вино и хлеб являются основой испанской пищи, что нашло свое отражение и в языке: *Con pan y vino se anda el camino* – с хлебом и вином и путь короче.

Многие испанские фразеологические единицы включают в себя топонимы. И в данном случае речь идет уже не только о культуре, но и истории народа. Так, например, выражение *No se ganó Zamora en una hora* (букв.: «Город Замору взяли не за час») – аналог русского «Москва не сразу строилась». Замора – это город в Испании, который в 1072 году героически сопротивлялся осаде на протяжении семи месяцев.

Еще одна ФЕ с другим испанским городом Севилья: *Quien se fue a Sevilla, perdió su silla* (букв.: «Тот, кто отправился в Севилью, потерял свой стул») – аналог русского «Встал – место потерял». Ее происхождение связано с историей архиепископа, временно вынужденного покинуть Севилью и отправиться в Сантьяго, а по возвращении не получившего своей должности назад. Примеров такого рода в испанском языке достаточно.

На наш взгляд, знание подобных лингвокультурологических фактов помогает лучше понять значение ФЕ, правильно использовать их в речи, находить для них адекватный перевод.

Таким образом, фразеологизмы отражают национальную специфику языка, его самобытность. Во фразеологии запечатлен богатый исторический опыт народа, в ней отражены представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Изучение фразеологии составляет необходимое звено в усвоении языка, повышении культуры речи.

Список литературы

1. Вежицкая, А. Понимание культур через средство ключевых слов. I. Введение / А. Вежицкая // Семантические универсалии и описание языков. – Москва, 1999. – С. 263-305.

2. Телия, В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Н. Телия // Фразеология в контексте культуры. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – С. 13-24.

3. Salcedo, J. M. Fraseología española en uso / J. M. Salcedo. – Brasília, DF, 2017. – 111 p.

УДК 81.37

Мартыненко Ирина Николаевна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
irihina@yandex.ru

Пословицы и поговорки в современном лингвокультурном пространстве

В статье анализируются понятия «паремия», «пословица», «антипословица», «псевдопословица». Определяются основные признаки и характеристики пословиц. Особое внимание уделяется способам образования новых пословиц, антипословиц, псевдопословиц.

Ключевые слова: *паремии, пословицы, поговорки, антипословицы, псевдопословицы.*

В изучении и преподавании иностранных языков особое место уделяется фразеологии в контексте развития межкультурной компетенции обучаемых. Фразеологический фонд языка представляет собой особый языковой и культурный пласт. Формировавшийся веками, он отражает отношение народа – носителя языка – к тем или иным природным, социальным, культурным явлениям, передаёт уникальность и неповторимость языка либо подчёркивает универсальность каких-либо явлений, что проявляется в существовании эквивалентных и безэквивалентных фразеологических единиц в различных языках.

Фразеологический фонд любого языка включает в себя особый языковой пласт – паремии (поговорки и пословицы).

«Паремии (от греч. «пословица, поговорка, притча) – это афоризмы народного происхождения, характеризующиеся лаконичностью формы, воспроизводимостью значения и имеющие, как правило, назидательный смысл» [1, с. 242].

К паремиям относят пословицы и поговорки. Под пословицами понимают афористически сжатые изречения с назидательным смыслом в ритмически организованной форме [5, с. 300].

В. И. Даль определяет пословицу следующим образом: «Пословица – краткое изречение, поученье, более в виде притчи, иносказанья или в виде житейского приговора». И далее: «... пословица не сочиняется, а рождается сама; это ходячий ум народа» [3, с. 334]. О важности пословицы свидетельствует и большое количество изречений о ней – «пословиц о пословице»:

Пословица не даром молвится.

На пословицу, что на дурака, и суда нет.

Добрая пословица не в бровь, а прямо в глаз.

На всякое слово есть пословица.

Без пословицы не проживешь.

Р. Райдаут и К. Уиттинг в предисловии к составленному ими Толковому словарю английских пословиц приводят определение пословицы, данное в *The advanced Learner's Dictionary of Current English*: пословица, – «краткое популярное высказывание, содержащее совет или предостережение» [8, с. 6].

Под поговоркой понимают краткое высказывание, которое имеет буквальное или образное значение.

В настоящее время четкого разграничения между пословицами и поговорками не проводится. Тем не менее между указанными структурами существует характерное отличие, отражённое в приведённых выше определениях. Этим отличием является назидательный характер, присущий пословицам. Поговорка может описывать какое-либо явление, но не содержит предостережения и не даёт совета. Р. Райдаут и К. Уиттинг подобные обороты речи называют идиомами и отмечают, что идиоматические обороты легко превратить в пословицу, придав им форму совета [8, с. 13]: *To cry for the moon – Don't cry for the moon.*

По мнению большинства лингвистов, пословицей может считаться только высказывание, пользующееся «общенародной популярностью».

Среди выразительных средств, способствующих лучшему запоминанию и превращению высказываний в афоризмы, пословицы и поговорки, можно отметить следующие:

1) точная или ассонансная рифма:

Без труда не вынешь и рыбку из пруда.

Поспеишь – людей насмеишь.

Little strokes fell great oaks.

A stitch in time saves nine.

De tristesse et ennui, nul fruit.

Aujourd'hui en fleurs, demain en pleurs.

2) сбалансированная форма (краткость, соразмерность):

Первый блин – комом.

Нет худа без добра.

More haste less speed.

Easy come, easy go.

Envie passe avarice.

Les temps, c'est d'argent.

Пословицы, несмотря на свою «давность», не теряют актуальность и в современной речи, особенно в художественных произведениях,

кино и рекламе. Причем в перечисленных сферах пословицы и поговорки употребляются как в своём первоначальном виде, так и с определёнными изменениями. Так, сегодня наблюдается настоящий всплеск «пословичного творчества», результатом которого стали так называемые «антипословицы» и «псевдопословицы».

Термин «антипословица» был предложен известным паремиологом В. Мидером. Под этим термином он понимал искажение, пародию, нетрадиционное использование или употребление в неожиданном контексте узнаваемых пословиц с целью создания комедийного или сатирического эффекта [4]. А. А. Константинова под антипословицами понимает «новые паремические единицы, созданные на основе традиционных пословиц и поговорок», под псевдопословицами – новообразования, построенные по традиционным паремическим моделям [4].

Вопрос изучения пословичного творчества является одним из актуальных в современной лингвистике и фольклористике. Так, рассматривая процесс образования «новых русских пословиц», Е. В. Вельмезова разделяет их на восемь групп в зависимости от их отличия от «старых» пословиц (т.е. первоисточника) [2]:

1) в новой пословице меняется одно слово, причем часто новое слово совпадает с исходным по ритмике и звучанию:

Не йоги горшки обжигают (сравним: *Не боги горшки обжигают*).

Русское слово может быть заменено на схожее по звучанию иностранное:

Там хорошо, где у нас Net (сравним: *Там хорошо, где нас нет*);

2) в новой пословице заменяется одно слово, но его фонетическое сходство может не соблюдаться.

Незванный гость хуже спама (сравним: *Незванный гость хуже татарина*).

Глаза боятся, а руки пакостят (сравним: *Глаза боятся, а руки делают*);

3) все компоненты исходной пословицы остаются прежними, но меняются местами:

Укатали горку крутые сивки (сравним: *Укатали сивку крутые горки*).

4) исходная пословица остаётся неизменной, но к ней добавляется новая часть:

С милым рай и в шалаше, если милый на Порше (сравним: *С милым рай и в шалаше*);

5) в пословице, состоящей из двух частей, при сохранении одной части меняется вторая.

Под лежащий камень мы всегда успеем! (сравним: *Под лежащий камень вода не течёт*);

Ученье – свет, а за свет надо платить (сравним: *Ученье – свет, а неученье – тьма*);

Лучше синица в небе, чем утка под кроватью! (сравним: *Лучше синица в руках, чем журавль в небе*);

6) новая пословица образуется путём соединения двух старых:

Береги честь смолоду, коли рожка крива (сравним: *Береги платье снову, а честь смолоду!* Другой вариант: *Нечего на зеркало пенять, коли рожка крива*);

7) новая пословица образуется путём изменения предиката, субъекта и объекта при сохранении грамматической и логической структуры, логических связей и ритмическо-звуковой формы.

Чем больше шкаф, тем меньше влазит (сравним: *Чем дальше в лес, тем больше дров*);

Сколько водки ни бери – всё равно два раза бегать (сравним: *Сколько волка ни корми – он всё в лес смотрит*);

8) новая пословица образуется путём значительного изменения логико-грамматической и ритмической структуры:

Пока семь раз отмеришь, другие уже отрежут (сравним: *Семь раз отмерь, один раз отрежь*).

Изучая и сравнивая новые и «старые» пословицы, интересно отметить, что зачастую пословицная картина мира, отражаемая в новых пословицах, может отличаться от «традиционной». Так, если в большинстве русских пословиц порицалось и высмеивалось такое качество, как лень, то в новых пословицах лень не только оправдывается, но и поощряется.

Сравним старые и новые пословицы и изречения.

Где работают – там густо, а в ленивом доме – пусто.

*Будешь лениться, придётся с сумой волочиться.
Без труда не вынешь и рыбку из пруда.
От труда сдохнет и рыбка из пруда.
Не могу стоять, когда другие работают – пойду полежу...
Лучше пузо от пива, чем горб от работы.
Хочешь работать – работай, а другим спать не мешай!*

Необходимо подчеркнуть, что любой язык меняется с течением времени. Эти изменения могут быть обусловлены историческими, социальными, экономическими, техногенными процессами, происходящими в обществе. Потому и такие художественно-выразительные средства, как пословицы и поговорки, также претерпевают значительные изменения. Приобретая современное звучание, обогащаясь новыми лексическими компонентами, они, тем не менее, сохраняют свои основные свойства и признаки: краткость, определённую ритмичность, художественную яркость и образность, что позволяет пословицам и поговоркам не терять свою актуальность и в современном мире.

Список литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиология: учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – Москва: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
2. Вельмезова, Е. В. «Новые русские пословицы» и проблема классификации паремий / Е. В. Вельмезова // Живая старина. – 2006. – № 1. – С. 38-41.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. И. Даль. – Москва: Русский язык, 1978 – 1980. – Т. 3. – 555 с.
4. Константинова, А. А. Когнитивно-дискурсивные функции пословиц и поговорок в разных типах дискурса на английском языке. – Режим доступа: <http://lectmania.ru/2x2550.html> (дата обращения: 15.06.2019).
5. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / А. В. Кунин. – Москва: Высш. шк., 1986. – 336 с.
6. Пословицы о современном мире. – Режим доступа: <http://poslovic.ru/blog/poslovicy-o-sovremennom-mire> (дата обращения 15.06.2019).
7. Прикольные пословицы и поговорки о труде мире. – Режим доступа: <http://www.bestolochi.net/pogovorki/poslovitsi-i-pogovorki-o-trude.html> (дата обращения 15.06.2019).
8. Райдаут, Р. Толковый словарь английских пословиц / Р. Райдаут, К. Уиттинг; пер. с англ. А. П. Нехая. – Санкт-Петербург: Лань, 1997. – 256 с.
9. Современные пословицы и поговорки. – Режим доступа: <https://pogovorki-poslovicy.ru/raznye-temy/sovremennye-poslovicy-i-pogovorki.html> (дата обращения 15.06.2019).

**Диалог между «Листьями травы»
У. Уитмена и русским читателем:
мифологический и научный аспекты**

В статье предлагается оценить характер диалога между «Листьями травы» У. Уитмена и русским читателем. Рассмотренные ниже аспекты позволят составить представление как о самой существенной проблеме диалога, так и о его перспективах.

***Ключевые слова:** поэтический текст, читатель, проблема диалога.*

Чтобы обозначить контуры наиболее показательных, на наш взгляд, аспектов диалога между уитменовскими «Листьями травы» и русским читателем, сфокусируем внимание на механизме работы прямых и обратных связей в их взаимоотношении.

Прямая связь запускает механизм воздействия текста на читателя. Следуя в этом направлении, нам предстоит оценить русского читателя: насколько он соответствует (или не соответствует) некой теоретической модели, закреплённой в религиозно-суггестивно-дидактической структуре оригинала. Степень соответствия определит для нас эффективность воздействия, а следовательно, и плодотворность диалога.

Иосиф Бродский, признав в разговоре с Соломоном Волковым (2002 г.) переводы К. Бальмонта и К. Чуковского неудовлетворительными, заявил: «...сегодня русский читатель мог бы Уитмена оценить в гораздо большей степени, если <...> Библия была бы в России более обиходной» [1, с. 119-120]. Но можем ли мы спустя 16 лет сказать: сослагательное наклонение в вышеприведённом высказывании Бродского теперь неактуально – русский читатель легко воспринимает пророческое видение автора. Другими словами, будет ли справедливым утверждение, что русский читатель постиг библейский параллелизм, на котором основана стихотворная техника

Уитмена, как поэтический метод во всех его проявлениях? Считаем, что говорить об этом, а следовательно, и о высокой эффективности воздействия «Листьев...» на русского читателя преждевременно. Инерция восприятия поэтического текста читателем, воспитанным в русской литературной традиции, мешает глубокому и полному пониманию уитменовского параллелизма. Последний воспринимается (и об этом свидетельствует изучение подобного рода литературного опыта читателя (переводы Псалмов)) на уровне внешнего оформления поэтического приема, без учета функциональной нагрузки, предусмотренной автором. Напрашивается вывод: выдвигая на первый план прямую связь, мы сегодня можем говорить лишь о стратегии будущих переводов, рассчитанных на имплицитного читателя, т.е. читателя, взявшего на себя роль, закрепленную в апеллятивной структуре «Листьев травы».

Делая акцент на обратной связи, мы тем самым имеем в виду диалог между «Листьями...» и эксплицитным, т.е. реально-историческим, читателем. Собственно, на такого читателя и рассчитаны существующие русские «Листья...»: все переводческие решения обусловлены социокультурными условиями страны переводящего языка. При этом переводчик наблюдает либо бесконфликтную ситуацию между текстом оригинала и своими соотечественниками, либо налицо конфликт. В первом случае он, не роняя авторитета автора, полностью оправдывает ожидания своего читателя. Тот видит в поэзии Уитмена то, что хотел увидеть: воплощение идей мессианства и интернационального братства, воспеваемые поэтом «мужающую» индустрию и человека труда, уитменовский космизм... Во втором случае переводчик вынужден идти на смысловое достраивание [6, с. 55], противоречащее оригинальным «Листьям...». Такая радикальная позиция переводчика представляет несомненный интерес для изучения характера диалога. Рассмотрим ее на примере передачи образа уитменовской демократии, явившегося результатом художественного освоения творческим сознанием Уитмена социального мифа «американская мечта».

Обозначим последовательность, в которой будем оценивать работу переводчика в рассматриваемой конфликтной ситуации: начнем с оценки на содержательном уровне, т.е. с анализа степени полноты и

точности передачи той информации, имеющейся в оригинале, которая касается социальной проблематики, и уже после этого будем судить как опущение или искажение этой информации сказалось на передаче смысла исходного текста, а также на степени совпадения коммуникативной ситуации в оригинале и в переводе.

В своих рассуждениях обратимся к высказыванию М. Л. Гаспарова: «Цивилизация с цивилизацией знакомится так же, как человек с человеком <...> чтобы знакомство состоялось, они должны увидеть друг в друге что-то общее; для того чтобы знакомство продолжалось, они должны увидеть друг в друге что-то необщее. Вот такой формой знакомства цивилизации с цивилизацией и является художественный перевод» [2, с. 58-59]. Анализируя на содержательном уровне передачу образа уитменовской демократии в русских переводах «Листьев травы», можно констатировать, что «знакомство» (по М. Л. Гаспарову) как необходимое условие для плодотворного диалога состоялось. Общее между «американской мечтой» и «русской идеей», обусловленное общностью религиозного идеала, лежащего в основе русской и американской культур, замечено и отражено в русском Уитмене.

Это прежде всего идея братской любви. С одной стороны, она стала фундаментом Града на Холме – одного из архетипов «американской мечты» (правда, в дальнейшем практика первых поселенцев показала нежизнеспособность идеала братства в русле раннего христианства, и он не стал основополагающим принципом американского национального бытия), и из нее выведена та формула сцепления, на которой работает вся социальная механика мира «Листьев травы», с другой – для нее же распахивает двери и русский идеал соборности: «Стать настоящим русским, стать вполне русским, может быть, и значит только стать братом всех людей <...> по Христову евангельскому закону» [5, с. 147-148].

Это и вера в свое мессианское предназначение, которая двигала и отцами-пилигримами, и русским монашеством. Так, согласно проповеди Джона Уинтропа «Образец христианского милосердия» (A Model of Christian Charity), «взоры всех народов будут устремлены» на Град на Холме [18, р. 24], в котором живет богоизбранный

народ. В образе хвалы и славы представлена и Америка в художественном мире «Листьев...»:

Ко всем вам, от имени Америки
Я протягиваю высоко поднятую руку и подаю знак,
Который останется после меня навеки и будет виден каждому
Во всех пристанищах и домах человека [17, р. 126]¹.

Из чувства величайшей исторической ответственности, которую ощутила Россия после падения Византии, родилась и страстная речь старца Филофея: «Так знай, боголюбец и христороубец, что все христианские царства пришли к концу и сошлись в едином царстве нашего государя, согласно пророческим книгам, и это – российское царство: ибо два Рима пали, а третий стоит, а четвертому не бывать» [8, с. 453].

Однако переводчики «Листьев травы», сориентированные на российскую ментальность, ограничились удовольствием узнавания и не перешли к следующему этапу – познанию, постижению необщего, то есть именно к тому, что является условием продолжительного культурного общения. Это «необщее» обусловлено «роковой антиномией» начал, лежащих в основе американской и российской жизни: «личная рассыпчатость Америки», с одной стороны, и «русский общинный сплав» – с другой [4, с. 140]. В Америке изначально не было той жесткой сословной структуры, имевшей место в России, которая бы запрещала, тормозила развитие простого человека. Индивидуум в Америке имел возможность свободного и полного развития, что и явилось основой крепкого индивидуализма.

Идея возвышающейся самости нашла отражение в утопическом сознании американской нации, стала краеугольным камнем в постройке «американской мечты» и, конечно, получила воплощение в поэтическом мире Уитмена:

Клянусь, я начинаю видеть суть этих вещей,
Это не земля, это не Америка, что столь велики,
Это Я, тот, что велик или станет великим, это Ты там или кто-либо [17, р. 296].

¹ Здесь и далее все переводы из У. Уитмена выполнены автором статьи.

Более того, она заняла место рядом с его концепцией братской любви. Для демократии Уитмена – об этом он говорит в своем прозаическом произведении «Демократические дали» (*Democratic Vistas*) – важны и необходимы обе половинки: и та, которая «объединяет, связывает и сплавляет», и та, которая обособляет [16, p. 949].

И вот эту вторую «половинку», что «обособляет», русские переводчики «Листьев травы» или не передавали вовсе, или передавали неточно, оказавшись вследствие вышеобозначенной «роковой антиномии» в затруднительном положении. Например, в русскоязычном издании 1955 года, приуроченном к столетию со дня первого выхода в свет «Листьев травы», отсутствуют переводы тех стихотворений поэта, в которых индивидуализм выражен эксплицитно. Назовем основные из них с указанием соответствующих строк.

Так, в стихотворении «Рожденный на Поманок» (*Starting from Paumanok*) проблемными стали следующие строки:

I will effuse egotism and show it underlying all [17, p. 21]

Впервые без изъятий это стихотворение было представлено русскому читателю в первом полном русскоязычном издании 1982 года в переводе Р. Сефа, в котором к тому же интересующая нас строка переведена неточно:

Я покажу эгоизм и докажу, что он существует [11, с. 44].

Как видим, переводчик принизил уитменовский индивидуализм: если в оригинале эгоизм «лежит в основе всего», то в русских «Листьях...» он просто существует.

Проблемными стали и такие строки из стихотворения «На берегу голубого Онтарио» (*By Blue Ontario's Shore*):

Основой всего во мне является самость,
в тебе – самость (все та же монотонная песня) [17, p. 297].

Это стихотворение можно считать программным в творчестве Уитмена. Оно включило в себя отдельные предложения и даже целые отрывки из его знаменитого эссе, ныне известного как «Предисловие

1855 года» (Preface 1855). Однако русский читатель прочитал его полностью лишь в 1982 году в переводе А. Кистяковского, который при передаче уитменовского *myself* использовал прием смыслового развития («Я – для себя – важнее всего, как и ты важнее всего для себя, однозвучная, но извечная песня»), сказав при этом замысел автора.

Отрывок из этого стихотворения, переведенный И. Кашкиным и включенный в русскоязычное издание 1970 года, и вовсе представил русскому читателю только ту половинку уитменовской демократии, которая «связывает и сплавляет».

Подобный подход к переводу вполне соответствует картине, складывающейся в результате прочтения газетных и журнальных статей, время от времени появляющихся в печати по поводу юбилейных дат, связанных с именем Уитмена, – «роковая антиномия» начал и здесь разрешилась в пользу менталитета соотечественников.

Наибольший интерес в нашем случае представляет статья А. Старцева «Песня о себе (к 150-летию со дня рождения Уитмена)», который глубже, чем кто-либо из российских исследователей творчества поэта, проник в его социальную проблематику. Анализируя поэму «Песня о себе» (Song of Myself), Старцев подмечает важное: «... в каждом из них (героях Уитмена – И. Н.) можно было увидеть как бы двух людей разом: один был труженик и добрый товарищ, другой стремился к успеху и обособлению. Это были два лика мелкого собственника в буржуазном обществе. Уитмен ищет равновесия этих противоречивых черт, когда говорит в «Предисловии 1855 года» о «безмерной гордости души» и «безмерной способности сочувствия» [17, р. 624]. Определяя уитменовское понятие «безмерная гордость души» как «индивидуализм и эгоизм», Старцев анализирует возможность равновесия противоречивых черт в лирическом герое Уитмена и делает вывод, что американское общество главным образом апеллирует к первому их качеству, т.е. индивидуализму и эгоизму, которые «сплошь и рядом вытесняют и убивают второе их качество, важнейшее для Уитмена, – «сочувствие», т.е. бескорыстную любовь и товарищескую солидарность». Уитмен же, по его мнению, одержимый мыслью сочетания интересов индивидуума и общества, незаметно переходит от

воспевания «сочувствия» как атрибута отдельной личности к созданию «города друзей» («Мне приснился город» (I Dream'd in a Dream), населенного личностями, свободными от такого порока, как «безмерная гордость души».

Трудно не заметить, Старцев ставит вопрос «или-или», то есть или «гордость души», или «сочувствие». Но Уитмен, как известно, решает этот вопрос в соответствии с гегельянской формулой, представляющей триаду «тезис–антитезис–синтез», которая исключает абсолютное утверждение и абсолютное отрицание. Синтез здесь показывает единичность во множественности; аспекты уничтожения и сохранения присутствуют в триаде, причем почти в равновесии. Для Уитмена был чрезвычайно важен синтез одного со многим – именно им определяется взаимоотношение между теми половинками, которые составляют его идею демократии. Об этом свидетельствует не только теория, которую можно извлечь из его «Демократических далей», но и, к примеру, такие строки из поэмы: «Не заботясь о других, я только и забочусь о них» [17, р. 39], которые дали Старцеву повод говорить об антиномии, живущей в душе героя [10, с. 211].

И конечно, нельзя не отметить первое двустипийное поэтического манифеста Уитмена «Одного я пою» (One's-Self I Sing), открывающего окончательно скомпонованное издание «Листьев», в котором он заявил о своем, соответствующем гегельянской логике подходе к решению социальной проблематики:

One's-Self I sing, a simple separate person,
Yet utter the word Democratic, the word En-Masse [17, p. 3].

В издании 1982 года перевод этого стихотворения представлен работой К. Чуковского, в которой не передан уитменовский идеал возвышающейся самости.

У Уитмена в словосочетании One's-Self главное слово Self, а не One's. Хотя последнее, по справедливому замечанию Г. Гачева, имеет смысл неопределенного местоимения [3, с. 197]. Более того, Уитмен в первой строчке своего манифеста предупредительно дает определение понятия «личность» с целью исключения в дальнейшем по тексту

поэмы другого толкования этого понятия – личность в его художественном мире тождественна самости:

Самость каждого я пою, простую, отдельную личность [17, р. 3].

Вынуждены констатировать – этот важный момент не передан в русских переводах. В результате мы столкнулись с вопросом о сравнимости представлений о личности в американской и русской культурах. В России всегда приоритетным понятием о личности являлся тип индивидуальности, русская традиция отвергает индивидуализм, свойственный традиции американской и воспетый Уитменом. В результате «личность» в оригинале и «личность» в русских переводах несут разный смысл. Соответственно, и уитменовское *En-Masse* нужно понимать как самость каждого во множественности, а его «город друзей» – как город, населенный личностями, не лишенными ни «гордости души», ни «способности сочувствия».

Таким образом, далеко не исчерпывающий анализ степени полноты и точности передачи содержания, определяющего суть уитменовской демократии, показал, что переводчик в данной конфликтной ситуации встал на сторону своего читателя – из-за вполне объяснимого игнорирования идеи крепкого индивидуализма он не выполнил требования равенства смыслов понятия «демократия», заложенных в оригинале и в переводе.

Что касается коммуникативной ситуации в оригинале, тут следует иметь в виду, что Уитмен прекрасно понимал, что его «мечта» далеко выходит за рамки реальности. Но он учитывал и немаловажный для американской нации факт: рядовой американец проявляет неожиданную при его практицизме склонность к завышенным ожиданиям и неумеренным притязаниям, способствующим формированию утопического взгляда на мир. Американец неизменно пребывает во власти мифа «американская мечта». Однако, и это отмечают все без исключения исследователи американского национального сознания, общая идея «мечты» по-разному конкретизируется в сознании различных индивидов. Американец сам определяет для себя приоритеты (тут ра-

ботаает индивидуалистическая эмерсоновская идея Self-Reliance). Делаем вывод – коммуникативная ситуация в оригинале определяется двумя моментами. Во-первых, поэма Уитмена насквозь проникнута мифологическим мышлением. Уитмен по сути дела сделался американским мифотворцем, аранжирующим мифосознание нации («Ибо кто, кроме меня, до сих пор понимал, что дети твои в массе своей собой являются?»). Во-вторых, он, возвращая американцам в совершенном виде «Листьев травы» их мечту, апеллирует к возвышенной самости всякого отдельного американца. В результате Уитмен достигает задуманного им коммуникативного эффекта: каждому читателю кажется, что обращается поэт именно к нему.

Коммуникативная ситуация в переводе воспроизведена лишь отчасти – русский читатель вслед за американцем попадает в обусловленную общностью религиозного идеала обстановку братской любви и убежденности в мессианском предназначении. Однако далее переводчик ориентируется уже не на «личную рассыпчатость Америки», а на «русский общинный сплав», поэтому у русского читателя и не возникает чувства личной ответственности за успех национальной идеи, то есть коммуникативные эффекты, производимые на своих получателей оригиналом и переводом, не совпадают. Американский читатель и русский читатель остаются «при своих»: американец, читая оригинал поэмы, держит в голове формулу «Each and All», русский – формулу «один за всех, и все за одного». И мы имеем все основания говорить о парадоксе диалога культур.

Взгляд на созданную Уитменом картину мироздания в свете развивающегося сегодня нового мировидения считаем целесообразным по двум причинам. Согласно П. Федорову, «каждая новая эпоха может бросать на тот или иной художественный мир как бы обратный свет, расширяя или наоборот сужая его диапазон» [12, с. 10]. На вторую причину указывает сам Уитмен: «Сегодняшнему дню не суждено оправдать меня и ответить на вопрос, каково мое предназначение» [17, р. 104]. Диалог в этом случае предполагает рецепцию позднейших (далеких от эпохи позитивизма) читателей, «горизонт ожидания» (В. Г. Зусман) которых определяется последними представлениями науки о природе и мире в целом.

Для становления смысла в процессе диалога (учитывая, что художественный мир «Листьев травы» – это мир взаимопроникающих и взаимоперекрещивающихся отдельных частей, т.е. мир, который во многом определяется точкой его обозрения) будем отталкиваться от четких выводов, к которым пришла современная наука, – это будут своего рода лучи прожектора из будущего во вселенную Уитмена. Выводы как контекст для диалога представлены в работе И. Пригожина «Философия нестабильности», а также в совместной работе Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмова «Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным».

Вывод первый. Идея нестабильности, получившая сегодня широкое распространение, основывается на представлении о становлении порядка через хаос. Устойчивость вырастает из неустойчивости, ибо начало, рождение всякого нового структурного образования связано со случайностью, хаосом, неустойчивостью. В самоорганизующейся открытой нелинейной среде стадии устойчивости и неустойчивости оформления структур и их разрушения сменяют друг друга [7, с. 17]. Можно показать, что Вселенная Уитмена, полностью соответствуя этому положению современной науки, расширяется для современного читателя.

Движение поэмы «Листья травы» с точки зрения сюжетного времени является не линейным, а циклическим. Об этом свидетельствует характер развития центральных образов и главных тем поэмы:

По кругу вечно движемся все мы, и вечно приходим назад [17, р. 50].

Говоря о цикличности сюжетного времени, нужно прежде всего иметь в виду листья травы – центральный образ, вокруг которого строится поэтический сюжет. Этот образ появляется в поэме и как символ рождения – «ребенок, возвращенный росток» [17, р. 30], и как символ завершения жизненного пути:

Я завещаю себя грязной земле, чтобы вырасти из травы, которую люблю [17, р. 77].

Цикл закончился, чтобы повториться снова как проявление обновленной жизни.

Циклический характер и даже своеобразную «интригу» можно обнаружить и в движении отраженного в поэме глубокого интереса Уитмена к тайне бытия: «Принимать любые формы, что это значит?» [17, р. 50], «...куда ведешь, о насмешница жизнь?» [17, р. 348]. При раскрытии этой тайны поэт порой испытывает «мучительные сомнения»:

О мучительных сомнениях во всем окружающем,
О неуверенности в том, что нас все же не обманут [17, р. 103].

Но всякий раз неизменно побеждает вера в торжество божественных законов – «это порядок, единство, замысел» [17, р. 76], побеждает его природный оптимизм:

Если бы я, ты и все многогранные миры, и все, что
окружает их, вдруг в это мгновение обратились
в тусклую текучую туманность, в конечном счете,
это не имело бы никакого значения,
Мы бы снова поднялись туда, где сегодня стоим [17, р. 72].

Можно назвать, по крайней мере, четыре стихотворения, написанные в самый творчески активный период жизни поэта, которые сменяют радостную атмосферу художественного мира «Листьев травы» безнадежным отчаянием: «Когда жизнь моя убывала» (*As I Ebb'd with the Ocean of Life*), «Я сижу и смотрю» (*I Sit and Look Out*), «Слезы» (*Tears*), «Ручное зеркало» (*A Hand-Mirror*).

Стихотворения «Я сижу и смотрю» и «Ручное зеркало» были написаны в ранний период (1856-1857гг.), когда было создано и стихотворение «Песня радостей» (*A Song of Joys*). В поэте тогда явно преобладала жизнерадостность и уверенность в себе, однако в его сознании уже существовало ощущение внутреннего конфликта (ощущение противоречивой самости):

Держи его суровой рукой –
смотри, что оно возвращает тебе (кто это? неужели это ты?).
Снаружи благопристойный костюм, внутри тление и грязь... [17, р. 225].

Стихотворение «Когда жизнь моя убывала» появилось в 1859 году. В то время Уитмен страдал от глубокой депрессии:

Я тоже значу не больше, чем мелкий сор, выброшенный на берег,
Несколько песчинок и засохшие листья, которые нужно собрать,
Соберу и смешаю с собой, сделавшись частью песка и сора [17, р. 213].

«Слезы» были опубликованы в «Листьях травы» в 1867 году. Стихотворение строится на контрасте дня и ночи. Ночь открывает скрываемую за спокойной и сдержанной маской дня реальность: страсть, муки, страдания и отчаяние, т.е. настоящую эмоциональную бурю, обрушившуюся на лирического героя.

Ощущение отчуждения и отчаяния присутствует в поэзии Уитмена вплоть до 1870-х годов. Подтверждением является стихотворение «Моление Колумба». Человек в этом стихотворении охвачен глубоким отчаянием и физически ослаблен.

В 1870 году Уитмену пришлось пережить глубокий внутренний кризис – об этом свидетельствуют его записные книжки. Однако записи той поры содержат также и «эскизные очертания благородного, спокойного характера» [14, р. 79]:

его душевные волнения <...> заключены в нем самом <...>
Аналогией ему является земля, самодостаточная, объемлющая
все процессы роста, излучающие жизнь и силу
в тайных целях [15, р. 96].

То есть можно констатировать, что кризис поэта кончился обретением в очередной раз ощущения самодостаточности, цельности своей личности, восстановлением романтической самости:

Я невозмутимый, непринужденно стоящий в Природе,
Хозяин всего или хозяйка всему [17, р. 11].

Нетрудно заметить, что свои сомнения и отчаяние Уитмен высказывает под впечатлением какого-либо тягостного события, неприветливого явления природы или будучи в состоянии глубокого внутреннего разлада с собой. Свой же оптимизм он обосновывает довольно

основательно, подводит под него философскую базу. Интересный комментарий к философии Уитмена представляет уже рассмотренное выше стихотворение «Воспевая божественную четырехсторонность» (Chanting the Square Deific), в котором воплощена устойчивость вселенной, необходимая поэту для реализации его идеи спасения здесь, на земле.

Итак, продолжительные периоды оптимизма, веры в устойчивость бытия сменяются в художественном мире Уитмена кратковременными моментами сомнений, страхом перед хаосом. Но, переходя на язык современной науки, «хаос на микроуровне – это не фактор разрушения, а сила, выводящая... на тенденцию самоструктурирования нелинейной среды» [7, с. 9]. Уитмен предвосхитил этот вывод в своей поэме:

Сомнения – такая же надежная опора,
как и непоколебимая вера [17, р. 44].

Вселенная Уитмена как целое является саморегулирующейся средой, неконтролируемой извне, у нее собственная система кровообращения – «кровь, что бежит по телу Вселенной» [15, р. 79]. И Уитмен, отталкиваясь от очередного сомнения, продолжает строить свою саморегулирующуюся Вселенную, представляющую собой открытую в бесконечность («Моя правая рука – это время, а моя левая рука – это пространство. Обе изобильны» [15, р. 80]) нелинейную систему, в которой порядок и беспорядок, составляя единое целое, дают нам различное видение мира.

Вывод второй. Важно иметь в виду, что «идея нестабильности позволила более полно включить человека в природу», преодолеть разобщенность «между социальными исследованиями и науками о природе» и привела к сближению внутреннего и внешнего миров [9, с. 47-48]. Согласно современному мировидению, природа уже не представляет собой, как ранее, «инертный объект желаний» человека, ей «в качестве сущностной характеристики присуща нестабильность» [9, с. 47]. Поэтому человек хотя бы ради собственного спасения обязан относиться к природе бережно и деликатно. И если

еще «невыведенность» из природы первобытного человека говорила о его неумении качественно отдифференцировать себя от природы, то сегодня человек уже пришел к пониманию целесообразности в самой природе.

Можно говорить о предвосхищении Уитменом и этого вывода: под спасением здесь, на земле, он также понимал полное слияние с Природой, причем как отдельного индивида, так и всего человеческого общества. Для Уитмена божественные законы вполне совместимы с уроками Природы. Кстати, здесь он следует за Эмерсоном, для которого Природа является тем органом, «посредством которого Всеобщий Дух говорит с человеком» [13, с. 57]. Переходя же на язык Уитмена, явления природы – те письма (плоды), которые она пишет (роняет) человеку:

Все они (объекты мироздания – И.Н.) адресованы мне, мне
нужно лишь разобрать, что значат эти письма [17, р. 42].

Почему есть деревья, которые всякий раз, когда я прохожу мимо
них, осеняют меня широкими и певучими мыслями?

Я думаю, лето и зиму эти мысли висят на ветвях, и деревья
роняют их на меня словно плоды... [17, р. 130].

Эмерсон в центр Природы ставит нравственный закон – все происходящее в природе носит характер нравственного наставления. «Все, с чем мы сталкиваемся, назидает нам» [13, с. 45]. Уитмен эту эмерсоновскую мысль в стихотворении «Одному из президентов» (To a President) распространяет и на социальную сферу:

Ты не учился у Природы – не учился политике Природы, ты не
учился великой широте, прямоте, беспристрастности [17, р. 228].

В рамках позитивной науки такой подход, когда вся общественная жизнь, все институты, отношения строятся в соответствии с законами естественных наук, создавал условия для становления и развития социального идеала технократического типа. Но в художественном мире Уитмена благодаря высокому статусу Поэта не было места технократической утопии:

Ура позитивным наукам! Да здравствует точность доказательств!

.....

Джентльмены, вам первым все почести и награды!

Ваши знания бесполезны, однако им не место в моем жилище,

Я лишь как по ступеням поднимаюсь по ним в свой дом [17, р. 45].

В этом же направлении решается вышеобозначенная проблема и сегодня: «новое отношение к миру предполагает сближение деятельности ученого и литератора» [9, с. 51].

Что касается сближения внутреннего и внешнего миров, то эта мысль лежит в основе Новой Религии Уитмена – поэт подчеркивает значимость единения с природой ради индивидуальной души.

Вывод третий. «В мире, основанном на нестабильности и созидательности, человечество опять оказывается в самом центре законов мироздания» [9, с. 52].

Развивая идею совершенных и свободных личностей, Уитмен вслед за Эмерсоном придерживается эгоцентрической концепции. Эмерсон в эссе «Природа» пишет: «Он (человек – И.Н.) помещен в самый центр бытия, и все другие творения устремляют к нему луч родства. И нельзя понять ни человека без этих других творений, ни другие творения без человека» [13, с. 36]. В «Листьях травы» находим подобное утверждение:

Нескончаемым потоком текут по направлению ко мне
все объекты вселенной [17, р. 42].

Уитмен, помещая человека в центр Бытия, исходит из высокой веры в человека, уверенности, что человеческой природе присуща способность к нравственному совершенствованию. Самый верный путь к нему он видит в единении с индивидуальным религиозным сознанием, которое, по мнению Уитмена, представляет собой целый поток богоподобных внушений. Именно на такой непосредственной связи с Богом зиждется эгоцентрическая концепция Уитмена. Но эгоцентрическое мироздание, окружающее в мире Уитмена совершенную и свободную личность, не соответствует взгляду на историю науки, которого придерживались не только во второй половине

XIX века, но и до недавнего времени, – как «историю прогрессирующего отчуждения» [9, с. 52]. В данном случае можно усмотреть результат проверки науки мифопоэзией и заявить о корректирующей функции поэтического мира Уитмена.

Вывод четвертый. «Необходимо понять роль зла как фактора выедания лишнего и потому как необходимого элемента для саморазвития мира» [7, с. 9].

Известно, что Уитмен вкладывал определенный смысл в некоторые чрезвычайно важные понятия, независимо от того, определял он их или нет. Проблема постижения смысла этих понятий заключается в том, чтобы изучить контекст с их употреблением. Это прежде всего касается понятий добра и зла (поскольку в художественном мире Уитмена зло неотделимо от своей противоположности – добра:

Во мне самом столько же зла, сколько и добра,
как и во всей моей нации [17, р. 18].

Зло и добро в мире Уитмена являются совершенными и необходимыми для развития:

То, что зовется добром, – совершенно,
то, что зовется злом, – столь же совершенно [17, р. 369].
Зло движет мною, и обратное злу движет мною,
я стою безучастный [17, р. 44].

Можно сказать, что уитменовская концепция добра и зла содержит некое подобие гегельянского синтеза, т.е. соответствует гегельянской формуле «тезис – антитезис – синтез», о чем свидетельствует его маленькое стихотворение, имеющее подзаголовок «После чтения Гегеля» (After Reading Hegel):

Блуждая в мыслях по Вселенной, я увидел малость, которая есть
Добро, уверенно стремящееся к бесконечности,
И безбрежность, которая зовется Злом, стремящимся
раствориться, затеряться и ослабнуть [17, р. 230].

В свете современного мировоззрения в открытой системе, каковой является Вселенная Уитмена, способность к самоорганизации зависит от соревнования двух противоположных начал: созидательного начала (в мире Уитмена это добро) и рассеивающего начала (в мире Уитмена это зло). Если рассеивающее начало в открытой системе пересилит работу начала созидательного, то возникнет хаос. Зло должно существовать на микроуровне, но и не отсутствовать полностью, иначе самоорганизация Вселенной будет невозможной [7, с. 8].

Рассматривая это маленькое стихотворение с позиций нового мировидения, можно заключить, что речь в нем может идти лишь о тенденции зла к малости, но не о его полном уничтожении. Такой подход к стихотворению не будет противоречить другим строкам из «Листьев травы», в которых поднимается тема добра и зла, т.е. будет соответствовать целостной уитменовской концепции.

Рассмотрев мировоззрение Уитмена в свете революционных изменений в современной картине мира, можно сделать вывод, что Космос Уитмена как гениального поэта и провидца создан по законам открытых, саморазвивающихся систем, о которых и помыслить не могли в эпоху позитивизма. Новое мировидение ни в коем случае не сузило диапазон художественного мира Уитмена. Изменения произошли в других направлениях: в каких-то случаях этот мир стал шире, заблистал новыми красками, в каких-то сделался более понятным, в каких-то – более авторитетным. Не исключено, что картина мироздания, созданная в «Листьях...», будет и дальше расширяться для нас. Уитмен полагал, что Бог постепенно отдает тайны мироздания в руки ученых:

Дай мне, о Боже, <...> неугасимую веру
В Твой ансамбль и открой пути к познанию еще непознанного,
Дай веру в Твой замысел, вложенный в Место и Время [17, р. 191].

Итак, воспринимая «Листья...» как живой организм, связанный с читателем механизмом обратной связи, мы выделили два аспекта диалога: мифологический, соответствующий конфликтной ситуации, обусловленной разницей в менталитетах, и научный, который свидетельствует о соответствии «Листьев...» ожиданиям позднейших читателей. Эти аспекты представляют два полюса, позволяющие судить

о диапазоне проявления характера диалога между русским читателем и «Листьями травы».

Список литературы

1. Волков, С. Диалоги с Иосифом Бродским / С. Волков. – Москва: ЭКСМО, 2002. – 448 с.
2. Гаспаров, М. Л. Брюсов и буквализм: статья / М. Л. Гаспаров // Поэтика перевода: сборник статей. – Москва: Радуга, 1988. – С. 29-62.
3. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира: курс лекций / Г. Д. Гачев. – Москва: Академия, 1998.
4. Герцен, А. И. Америка и Россия: статья // А. И. Герцен. Собрание сочинений: в 30 т. Т. 19 / Издательство Академии наук СССР. – Москва, 1960. – С. 139-140.
5. Достоевский, Ф. М. Пушкин // Ф. М. Достоевский. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 26. – Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1984. – С. 121-149.
6. Зинченко, В. Г. Литература и методы ее изучения. Системно-синергетический подход: учеб. пособие / В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе. – Москва: Флинта: Наука, 2011. – 280 с.
7. Князева, Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-20.
8. Дмитриев, Л. А. Послания старца Филофея // Памятники литературы Древней Руси. Конец XV – первая половина XVI века / Л. А. Дмитриев, Д. С. Лихачев. – Москва: Художественная литература, 1984. – С. 436-455.
9. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46-52.
10. Старцев, А. Песня о себе (к 150-летию со дня рождения Уитмена) // Иностранная литература. – Москва, 1969. – № 5. – С. 206-214.
11. Уитмен, У. Листья травы: пер. с англ. / У. Уитмен; вступ. ст. М. О. Мендельсона; прим. А. Ващенко. – Москва: Художественная литература, 1982. – 495 с.
12. Федоров, Ф. П. Романтический художественный мир: пространство и время / Ф. П. Федоров. – Рига: Зинатне, 1988. – 455 с.
13. Эмерсон, Р. Природа: эссе / Р. Эмерсон // Эмерсон Р. Эссе. Торо Г. Уолден, или жизнь в лесу: [пер. с англ.] / вступ. ст. Н. Покровского. – Москва: Худож. лит., 1986. – С. 23-66.
14. Carlisle, E. Fred. The Uncertain Self. Whitman's Drama of Identity / E. Fred Carlisle. – Michigan State University Press, 1973. – 207 p.
15. The Uncollected Poetry and Prose of Walt Whitman: much of which has been but recently discovered. In 2 volumes. Vol. 2 / Collected and ed. by Emory Holloway. – Garden City, N.Y., Toronto: Doubleday, Page & Company, 1921. – 351 p.
16. Whitman, Walt. Complete poetry and collected prose / Walt Whitman. – New York: Literary Classics of the United States, Inc., 1982. – 1385 p.

17. Whitman, Walt. Leaves of grass and other writings: authoritative texts, prefaces, Whitman on his art, criticism / Walt Whitman; edited by Michael Moon. – New York: A Norton critical edition, 2002. – 919 p.

18. Winthrop, John. A Model of Christian Charity / John Winthrop // The Norton Anthology of American Literature (in two volumes). Ronald Gottesman, et al. – New York: W. W. Norton & Company, 1979. – Vol.1. – P. 11-24.

УДК 811. 111-26

Рябцева Анастасия Леонидовна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
stasya8618@yandex.ru

Просторечие как объект лингвистического исследования (на материале английского языка)

Статья посвящена проблеме лингвистического описания просторечия. Сформулировано определение объекта исследования, перечислены основные дистинктивные признаки, а также особенности его структурно-смысловой организации. Материал статьи дополнен анализом примеров.

Ключевые слова: просторечие, дистинктивные признаки, сленгизмы, коллоквиализмы.

Известно, что отнесенность лексики к каким-либо слоям обуславливается неоднократным её использованием в специфических контекстах, которые взаимосвязаны с какой-либо сферой деятельности человека. Это приводит к тому, что лексический элемент воспринимается как свойственный именно данному контексту. Наряду со словами, которые могут быть употреблены в любых контекстах, так как их смысловая структура не имеет какой-либо стилистической окраски, существуют также и элементы, контекст применения которых ограничен. Данные лексические элементы могут использоваться в различных ситуациях в зависимости от условий общения и принадлежности говорящих к той или иной социальной группе. Одними из таких элементов являются элементы просторечия.

Просторечие (англ. popular language) – слова, выражения, обороты, формы словоизменения, не входящие в норму литературной

речи. Просторечие часто допускаются в литературных произведениях и разговорной речи для создания определенного колорита, например: (русск.) вишь, нонче, бает; разойтись, захочем [5].

В русском языке данное понятие довольно обширно и определяется как «речь необразованного и полуобразованного населения, не владеющего литературными нормами» [3]. Просторечие распространено по всей территории нашей страны. Это и отличает его от территориального диалекта, который характерен для жителей определённой местности. Также отличительной чертой просторечия является его общепонятность, что объясняется его широкой употребляемостью, в отличие от жаргонов и говоров, которые понятны лишь определённому кругу лиц.

Как утверждает Ю. А. Бельчиков, от литературного языка просторечие отличает отсутствие норм, смешанный характер используемых языковых средств и неcodифицированность, но в то же время просторечие имеет ту же коммуникативную значимость для носителей национального языка, что и литературный язык.

В основном просторечие характерно для устной формы речи. Также его употребление можно встретить в художественной литературе и какой-либо частной переписке. Обычно сфера употребления просторечия ограничена семейно-бытовыми ситуациями. Для художественной литературы существует понятие литературного просторечия, которое несколько ограничено и используется в рамках определённого стиля для передачи экспрессивности, «сниженности» и социально-речевой характеристики персонажей. Как отмечает Бельчиков, русское просторечие всё чаще употребляется в литературном языке наряду с диалектизмами и жаргонизмами [1].

Просторечия делают язык героев литературных произведений более живым и ярким, поэтому многие авторы использовали их для передачи национального колорита.

А существует ли просторечие в английском языке? Как уже утверждалось ранее, просторечие в английском языке обозначается термином *popular language*, и данное явление представляет собой совокупность отклонений от так называемого «стандартного» языка. Эта совокупность включает в себя сленгизмы, коллоквиализмы, модные фразы и выражения и т.п. [2, с. 125].

Под английским лексическим просторечием понимается «сложная лексико-семантическая категория – определенный фрагмент национального состава языка, т.е. известным образом упорядоченное и обладающее общей структурой иерархическое целое, представляющее совокупность социально детерминированных лексических систем и стилистически сниженных лексических пластов, которые характеризуются существенными различиями и расхождениями в основных функциях и в социолексикологическом, прагматическом, функционально-семантическом и стилистическом аспектах» [4, с. 125].

Отсюда следует, что английское просторечие включает в себя несколько пластов лексики, а также любые отклонения от нормы на всех языковых уровнях. В словарях такие элементы могут быть помечены как *informal, colloq (common and low), slang, jargon* и т.д. Помимо особых помет в словаре просторечие в английском языке имеет ряд характерных черт на всех языковых уровнях.

На фонетическом уровне для просторечия характерны следующие черты:

- опущение *h, th, t, g, a, d*;
- разное произношение грамматических форм. Форма глагола *to be* может произноситься как *hain't* или *ain't*. Вспомогательный глагол прошедшего времени в отрицательной форме *didn't* имеет варианты произношения, такие как *din't, dinna*;

На морфологическом уровне в просторечии наблюдаются следующие черты:

- изменение модальных глаголов *can't, won't, should na cun't, wun't, shid*;
- вместо таких местоимений, как *my, your, their, she*, используются следующие формы: *me, yer, them, her*.

На лексическом уровне исследователи выделяют следующие особенности: вариативность таких слов, как *anything – owt; ask – ax; something – summat*.

Рассмотрим данные особенности подробнее, на примерах.

1. *Best be off, Harry, lots **ter** do today, **gotta** get up **ter** London **an'** buy all **yer** stuff **fer** school ...* [7].

Данное предложение содержит следующие объекты: *ter, gotta, an', yer, fer*. Форма выражения каждого из выделенных слов демонстрирует определённые отклонения от графической нормы. *Ter* является просторечной формой частицы *to*, которая выступает в качестве маркера инфинитива перед глаголом *do*. Опираясь на форму выражения данной частицы, можно утверждать, что дистинктивным признаком просторечия здесь является замена буквы *o* в частице буквосочетанием *er*. Примечательным является то, что такое же искажение претерпевает предлог *to*, выступающий в значении направления. Слово *gotta* представляет собой искажённую форму *have got to*, выражающую долженствование. В данном случае личный глагол *have* опущен, а частица *to* соединена с составной частью, представленной глаголом *got*. Союз *and*, соединяющий два однородных члена в предложении, заменён на просторечное *an'*. Как отмечалось ранее, для английского просторечия характерно опущение таких согласных как *h, t, d, g* и замена их на апостроф, что и проиллюстрировано данным примером. Притяжательное местоимение *yer*, выражающее принадлежность, представляет собой искажённую форму местоимения *your*, буквосочетание *our* заменено на *er*. Маркером просторечия здесь также выступает буквосочетание *er*, которое в данном слове является отхождением от нормы. Похожее изменение претерпевает предлог *for*, имеющий значение цели. Его искажённая форма выглядит как *fer*. В данном элементе буква *o* заменена буквой *e*.

2. Got **summat fer yer** here – I **migha** sat on it at some point, but it'll taste all right [7].

В приведённом примере содержатся такие элементы, как *summat, fer, yer, migha*. Форма выражения данных объектов также является отклонением от графической нормы. Как уже утверждалось выше, просторечию английского языка на лексическом уровне характерна вариативность местоимений *anything* и *something*. Слово *summat* помечено в словаре как *not standard* и является примером вариативности неопределённого местоимения *something* [6]. Данное местоимение выступает прямым дополнением в предложении. Дистинктивным признаком просторечия здесь является сокращение. Предлог *fer*, имеющий значение цели, также представлен в своей просторечной

форме, которая была проанализирована в примере 1. Слово *yer* является личным местоимением, которое выступает в предложении в качестве дополнения. Буквосочетание *ou* заменено на *er*, данный факт и обуславливает наличие просторечной особенности. *Mighta* является разговорным сокращением формы *might have*, которая выражает возможность или вероятность. В качестве дистинктивного признака просторечия здесь также выступает сокращение.

3. «*But when yer kids ain't got no grub, what else can you do*» [8]?

В рамках примера 3 остановимся подробнее на словах *ain't* и *grub*. В данном случае *ain't* является просторечной формой глагола *have* с отрицательной частицей *not*. Форма выражения этого слова демонстрирует отклонение от нормы написания и произношения, а именно сокращение и видоизменение полной формы, что и является дистинктивным признаком. Просторечием может быть не только вариативность того или иного слова, а также элемент, принадлежащий к разговорно-сниженной лексике, как, например, слово *grub*. Данное слово помечено в словаре как *slang*, и выступает в значении «еда» [6].

Из всего вышеописанного можно сделать вывод, что просторечие в английском языке существует на всех языковых уровнях и имеет ряд дистинктивных признаков, таких как вариативность некоторых слов, сокращение форм глаголов, опущение согласных и замена их апострофами. Существует также и лексическое просторечие, которое относится к разряду разговорно-сниженной лексики и имеет особые пометы в словаре.

Список литературы

1. Бельчиков, Ю. А. Просторечие / Ю. А. Бельчиков // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: СЭ, 1990. – С. 402.
2. Беляева, Т. М. Нестандартная лексика английского языка / Т. М. Беляева, В. А. Хомяков. – Ленинград: ЛГУ, 1985. – 136 с.
3. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.usakovdictionary.ru>.
4. Хомяков, В. А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия / В. А. Хомяков. – Вологда: Вологодский гос. пед. ин-т, 1971. – 381 с.
5. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов: онлайн-словарь / О. С. Ахманова. – Режим доступа: <https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova>.

6. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Thesaurus: онлайн-словарь. – Режим доступа: <http://www.dictionary.cambridge.org/ru>.

7. Rowling, J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone / J. K. Rowling // BookFrom.Net: онлайн библиотека. – Режим доступа: https://bookfrom.net/j-k-rowling/1301-harry_potter_and_the_philosophers_stone.html.

8. Sillitoe, A. Key to the Door / A. Sillitoe. – N.Y.: Knopf, 1962. – 460 p.

УДК 81-25

Слюсарева Ольга Алексеевна, Егошина Елена Михайловна

Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
egoshinaem@volgatch.net

Троллинг как форма агрессивного поведения в Интернете

В статье раскрыто понятие троллинга как мощной агрессивной формы виртуального общения. Представлены типологии троллинга в научных исследованиях.

Ключевые слова: троллинг, социальные сети, Интернет, виртуальное общение, классификация троллей, сетевая коммуникация.

Троллинг – популярная форма негативного поведения в Интернете, которую можно определить как злонамеренное, зачастую связанное с нарушением этических норм вмешательство в сетевую коммуникацию [6].

Веерное размножение в Интернете любой информации естественным образом способствует увеличению дискурсивного пространства сетевого троллинга, который не имеет ограничений присутствия: тролли действуют на форумах, в чатах, блогах и особенно в социальных сетях. Интернет прочно оккупирован троллями – к такому выводу приходят как сами участники интернет-коммуникаций, так и исследователи, проявившие интерес к этому виду виртуального общения [2].

Описание разновидностей троллей по большей части предлагают сами пользователи.

По ориентации на степень реакции реагента (по степени интеллектуальности сообщений) различают толстый и тонкий троллинг [5].

Толстый троллинг характеризуется четкостью и максимальной содержательностью коммуникативных сообщений, мгновенностью реакции на провокацию. Его особенность состоит в резком выпаде в сторону реагента, не подразумевающим последующей аргументации высказанного мнения. В большинстве случаев толстый троллинг используется как одна из самых примитивных коммуникативных установок, предполагающих бесосновательные утверждения, обвинения, стремление тролля занижить важность ценностей индивидуальности.

В тонком троллинге преимущественно используется четко отлаженная схема, суть которой состоит в том, что реагент, постепенно вытягиваясь в диалог или полилог, четко следует коммуникативным ожиданиям тролля. Низкий темп коммуникации в сочетании с замедленной провокацией – основа «тонкого» троллинга. Можно сравнить тонкий троллинг с водоворотом, медленно засасывающим жертву. Соответственно, реагент может не осознать, что он стал жертвой тролля [5].

По качеству коммуникативного поведения выделяют любительский и профессиональный троллинг.

Под любительским троллингом нами понимается коммуникативное поведение сетевых троллей, используемое в глобальной сети в качестве хобби, то есть носящее нестабильный провокационный характер.

Профессиональным троллингом мы называем особый вид коммуникативного поведения в контексте сетевой провокации, в таких условиях, когда каждому участнику группы троллей отведена специфическая роль, суть которой состоит в успешном выполнении поставленной задачи. Профессиональный троллинг выполняется за финансовую выгоду и оплачивается согласно заранее оговоренной сумме и в основном используется для дискредитации сетевых ресурсов, которыми могут выступать компании-конкуренты или недоброжелатели в деловой сфере [3].

По сферам проявления различают сетевой (виртуальный), витальный (реальный): бытовой, социальный, политический.

Сетевой (виртуальный) троллинг применяется в контексте виртуального общения в сети Интернет.

Бытовой троллинг в нашем понимании предполагает коммуникацию между близкими родственниками и членами семьи.

Социальный троллинг имеет место в бытовом общении, в общении между определенными группами лиц: между знакомыми, сотрудниками, коллегами, собеседниками [5].

По количеству инициаторов выделяют индивидуальный (личный), групповой троллинг.

Индивидуальный троллинг предполагает контакт инициатора с реагентом или группой реагентов.

Под групповым троллингом нами подразумевается определение команды с заранее обусловленными коммуникативными стратегиями и целями, статусно-ориентированными ролями участников группы.

По качеству деятельности выделяют намеренный троллинг (наличие осознанной функциональной базы), ненамеренный (спонтанная, незапланированная деятельность, инициатор не полностью осознает свое поведение), ложный (попытка выдать свою деятельность за троллинг, притом что она таковой не является) [5].

Вышепредставленная классификация помогает лучше понять структуру сетевого троллинга и может быть использована в качестве опорного материала для изучения тех или иных аспектов сетевого троллинга.

К общим, наиболее стереотипным качествам троллей относятся использование нецензурной лексики, выражение сарказма, применение провокации (скрытой и явной), игру на противоречиях, поиск конфликта, употребление грубых выражений, использование туалетного юмора и антагонизмов. Кроме того, троллю свойственны следующие группы отрицательных эмоций: мнимое сострадание и жалость, гнев, мнимый страх, презрение, возмущение (негодование), неприязнь, зависть, злоба, ненависть, недоверие, смущение, отвращение, омерзение [1].

Психологическая сторона троллинга состоит в следовании одному из основных принципов – у каждого человека есть слабая точка. Ре-

акцией большинства пользователей в ответ на провокационное сообщение, затрагивающее их убеждения, ценности и интересы, будет отстаивание своей точки зрения в том или ином ключе. Коммуникативные установки троллей состоят в использовании противоречивых сообщений, провокаций, направленных на вызов определенных эмоций, игре на чувствах людей, прежде всего на возмущении, гневе, агрессии. Цель такой стратегии – вызвать реагента на диалог для того, чтобы усилить произведенный эффект и достичь определенного результата [4].

Подводя итог, следует сказать о том, что явление троллинга можно рассматривать в большинстве случаев именно как агрессивную форму социального коммуникативного взаимодействия. Цель троллинга – дать определенные стимулы, чтобы вызвать негативные реакции участников форумов либо иных виртуальных сообществ. Очевидна и цель самого тролля – получение некоторой формы удовлетворения от того, что именно он в этот момент становится эпицентром разворачивающихся дискуссий и противостояний.

Список литературы

1. Акулич, М. М. Интернет-троллинг: понятие, содержание и формы / М. М. Акулич // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 8. – С. 47-54.
2. Анкудинова, О. Н. Самопрезентация в интернет-коммуникации, ее особенности и влияние на культуру российского общества / О. Н. Анкудинова // Медиаобразование и медиакомпетентность: всероссийская научная школа для молодежи: сб. статей молодых ученых / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 21 с.
3. Внебрачных, Р. А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах / Р. А. Внебрачных // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2012. – Вып. 1. – С. 48-51.
4. Ксенофонтова, И. В. Специфика коммуникации в условиях анонимности: меметика, имиджборды, троллинг / И. Н. Ксенофонтова // Интернет и фольклор: сб. ст. / Гос. респ. центр рус. фольклора; отв. ред. А. С. Каргин. – Москва, 2009. – С. 290.
5. Строителей, Н. М. Троллинг как разновидность провокационного речевого поведения / Н. М. Строителей // Электронное научное издание «Учёные записки ТОГУ». 2013. – Т. 4, № 4. – С. 663-668. – Режим доступа: <http://ejournal.khstu.ru/>.

6. Черенков, Д. А. Девиантное поведение в социальных сетях: Причины, формы, следствие / Д. А. Черенков. – Режим доступа: <http://nauka-rastudent.ru/19/2843/>

УДК 81-25

Хакимуллина Луиза Николаевна, Смирнова Татьяна Владимировна
Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
luizaitaly@mail.ru, tatianasmirnova@yandex.ru

«Цепной» каламбур в рекламном тексте в условиях глобализации рынка

В данной статье рассматриваются языковые особенности рекламного текста. При этом особое внимание уделяется рекламным сообщениям в условиях брендового противостояния и, как следствие, «цепному» каламбуру, возникшему в слоганах в результате конкуренции производителей товаров.

Ключевые слова: каламбур, суггестия, вербальные средства, аллюзия, рекламный слоган.

В современном мире с развитием технологий в мировой экономике появились новые явления, получившие термин «глобализация». Впервые понятие «глобализация» было раскрыто американским экономистом Теодором Левиттом [2]. Термин «глобализация» он определил как феномен слияния рынков отдельных продуктов, производимых транснациональными компаниями. Сейчас под глобализацией можно рассматривать процесс усиления взаимозависимости национальных экономик, который можно проследить в международных обменах товарами и услугами. Одним из важных элементов глобализации является рекламная конкуренция, и сегодня между конкурирующими компаниями прослеживаются брендовые противостояния, получившие название «маркетинговые войны».

Маркетинговая война – это исключительно интеллектуальное сражение, а реклама является инструментом сражения. Задача рекламного сообщения – предоставить максимум информации при использовании минимального количества слов [4], а суггестивная функция

рекламы заключается в привлечении внимания потребителя и мотивации к покупке товара. Для этого маркетологами всё чаще используются креативные подходы, создающие комический эффект, поскольку юмор подавляет отрицательные ассоциации и улучшает восприятие смысла. С этой целью в рекламном тексте наблюдается широкое использование ресурсов словотворчества, среди которых можно выделить эпитеты, цитаты, аллюзии, каламбуры, метафоры. Среди множества используемых в рекламе приемов, создающих комический эффект, особо выделяется каламбур. Существует множество вариантов определения данного понятия. По мнению Н. П. Колесникова, «каламбур – основанная на звуковом сходстве игра равнозначными словами с целью произвести комическое впечатление» [1, с. 79]. Словарь французской академии определяет каламбур как «скверную игру слов, основанную на звуковом сходстве» [5]. В. З. Санников считает, что каламбур – это «шутка, основанная на смысловом объединении в одном контексте разных значений одного слова» [3, с. 183].

Хороший пример каламбура в названии мебельной фабрики «Перпетум мебели». Здесь вводится ассоциация постоянства и стабильности компании (по аналогии с *Perpetuum Mobile*, что в переводе с латинского означает «вечный двигатель»).

Частным случаем каламбура можно считать слова-матрёшки – содержание в одном слове двух, при этом часть одного из слов выделяется графически. В рекламе элемента тормозной системы немецкой компании Knorr-Bremse каламбур заключен в слове-матрёшке «ЕСО-поміque», которое имеет также двоякое значение «экологичный» и одновременно «экономически выгодный».

При этом некоторые рекламные фразы, содержащие каламбур, дают настолько мощный комический эффект, что становятся прецедентными, продолжая за собой целую вереницу пародий от конкурирующих брендов, которую смело можно назвать «цепным» каламбуром в маркетинговой войне.

Одним из ярких примеров начала «цепного» каламбура в рекламных текстах является маркетинговое противостояние автомобильных

брендов, начавшееся в 2016 г. Начало этому положила провокационная рекламная кампания Lada Vesta от российского АвтоВАЗ, которая стала прецедентным текстом для множества занимательных рекламных роликов, вылившихся в глобальную рекламную войну между автопроизводителями разных стран.



На баннере компании «АвтоВАЗ» изображена недовольная девушка с азиатскими чертами лица в свадебном наряде и слоган «Время расстаться с НЕ Вестой». Ниже изображен новый седан и обозначены выгодные условия обмена старых автомобилей на новую Lada Vesta. Отмечая паралингвистические средства, мы можем обратить внимание на азиатскую внешность девушки, которая намекает на то, что большинство российских автовладельцев приобретают китайские и корейские автобренды. Выражение недовольства также оправдано призывом к смене азиатских марок на российскую Vesta. Слово-матрешка «Не Веста» совмещает значение слова «невеста» и отрицание марки Vesta.

Уже на следующий день последовала реакция от южнокорейской компании Hyundai, которая на своей официальной странице опубликовала рекламную картинку со слоганом «Наши НЕ Весты не ломаются», который звучит как тонкий намёк на частые поломки автомобилей АвтоВАЗа.

Американское председательство Ford разместило очень яркую и контрастную рекламу, на которой изображены уже две девушки азиатской внешности на фоне фейерверков. В слогане «Пока все спорят

про НЕ Весту – у нас Fiesta!» сохранился каламбур слова «невеста» и добавлен новый – «fiesta», в котором удачно совмещаются и марка Fiesta, и народный праздник, проводимый в Испании и странах Латинской Америки. Кроме того, можно заметить аллюзию на рекламный ролик 1996 года лимонада «Фиеста», в котором также звучал слоган «У нас фиеста!».

Производитель немецких премиальных марок Audi выпустил баннер с изображением дерущихся невест и солидного мужчины на фоне Audi A8, в образе которого заключено не только решение конфликта между девушками, но и аллюзия на главного героя культового фильма «Перевозчик», который тоже предпочитал эту марку автомобиля. Примечательно, что отрицательная частица «не» подчеркнута ради сохранения единого стиля с предыдущими рекламными сообщениями.



Производитель китайских автомобилей Lifan Motors также быстро отреагировал на начавшуюся маркетинговую войну рекламным изображением со слоганом «Свадьба со мной обойдётся дешевле!». Здесь каламбур уже переходит в слово «свадьба», что является ассоциацией к слову «невеста» и в данном слогане означает покупку автомобиля Lifan.

Однако войну поддержали не только производители автомобилей. В серию рекламных пародий вошёл и производитель автомобильных аккумуляторов «Ultimatum», показав миру свой баннер, на котором

изображены три девушки из предыдущих рекламных роликов и аккумулятор с надписью «Заведу любую», намекающий на то, что их аккумуляторы подойдут для любой из марок автомобилей.

Противостояние заключил АвтоВАЗ, опубликовав ещё один рекламный постер, стилизованный под первый, начавший всю борьбу, но на этот раз без азиатки и акцентируя внимание на цене автомобилей-конкурентов: «А ваших НЕ Вест попробуй выкупи».



Из всей цепочки рекламных пародий можно сделать вывод, что принцип действия рекламного каламбура в формировании ассоциативного ряда базируется на неожиданном контрасте двух несовместимых значений в одной словоформе. Суггестивная функция каламбура в рекламе реализована через намеренное использование слов вне контекста, нарушения правил языка и переносный смысл.

В заключение следует отметить, что реклама АвтоВАЗа привлекла внимание не только потребителей, но и конкурирующих производителей. Слово-матрёшка «невеста» было подхвачено конкурентами и развёрнуто в целую вереницу образов и идей, благодаря чему рекламную кампанию АвтоВАЗа можно назвать успешной, поскольку она всё же оказалась в центре внимания. Таким образом, благодаря каламбуру мнемоническая функция слогана «Время расстаться с НЕ Вестой» была реализована в полной мере.

Список литературы

1. Колесников, Н. П. О некоторых видах каламбура / Н. П. Колесников // Русский язык в школе. – 1971. – № 3.
2. Левитт, Т. Глобализация рынков / Т. Левитт. – Режим доступа: <http://marketing-course.ru/levitt-globalizaciya-marketin/> (дата обращения 02.06.2019).
3. Санников, В. З. Язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – Москва, 1999. – 342 с.
4. Уэллс, У. Реклама. Принципы и практика / У. Уэллс, С. Мориарти, Дж. Бернетт. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/reklama-principy-i-praktika-read-412109-1.html> (дата обращения 19.05.2019).
5. Dictionnaire de l'Academie francaise: Worterbuch der Franzosisichen Academie mit deutscher Ubersetzung. Bd.1. Grima & Leipzig. – URL: <http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/dictionnaire-academie-francaise/> (дата обращения 01.06.2019).

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

УДК 378.14

Егошина Елена Михайловна, Шабалин Дмитрий Геннадьевич
Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола
egoshinaem@volgatech.net

Формирование письменных навыков у иностранных студентов на уроках РКИ на этапе довузовской подготовки

В статье описана система видов письменных заданий, формирующих профессиональную коммуникативную компетенцию. Рассмотрены виды коммуникативных заданий, предлагаемых студентам на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: РКИ (русский язык как иностранный), письмо, вид речевой деятельности, письменная речь, коммуникативная компетенция, речевые умения и навыки.

Обучение письму на русском языке студентов-иностранцев обусловлено главной задачей на подготовительном факультете – формированием готовности к образовательной деятельности в российском высшем образовательном учреждении. Следуя основной цели, преподавателю необходимо решать множество задач обучения письменной речи.

Студентам приходится пользоваться письменными навыками и в бытовой жизни (заполнение бланков в банках, компаниях, больницах, учебном заведении и т.д.), и в учебной деятельности (запись лекций, написание докладов и т.д.). Отсюда следует, что коммуникативные потребности в овладении речевыми навыками письма достаточно широкие. К тому же письменная речь на протяжении всего процесса обучения выступает в роли объективного индикатора уровня языковой коммуникативной компетенции обучающихся.

В обучении письму студентов-иностранцев на подготовительном факультете можно выделить два компонента:

- 1) обучение письму (графике, орфографии, записи);
- 2) обучение письменной речи (диктантам, изложениям, сочинениям).

Обучение письму как виду речевой деятельности является неотъемлемой частью учебного процесса, поскольку тесно связано с другими видами речевой деятельности (говорением, чтением и аудированием). Обучение письменной речи на этапе довузовской подготовки является одной из сложнейших и необходимых задач. Письменная речь представляет собой «специфический вид речевой деятельности: кодирование информации с учетом графического канала связи или порождение речи в графическом оформлении» [1, с. 294].

На этапе довузовской подготовки для продолжения обучения в вузе студентам необходимо научиться составлять план, писать тезисы, реферат, аннотацию, курсовую и выпускную квалификационную работы, составлять письменные высказывания в рамках профессиональной деятельности, писать отчет, доклад, статью, оформлять результаты своих научных исследований в виде курсовых и выпускных квалификационных работ. Также во многих сферах профессиональной деятельности необходимо знание лексико-грамматических особенностей письменного дипломатического, официально-делового, коммерческого, промышленного общения.

В учебно-профессиональной сфере работа должна быть направлена на формирование умений и навыков создания письменного текста: умение строить предложение, умение обобщить прочитанный материал и сформулировать название текста, умение составлять план (краткий, подробный), умение оформить аудитивный материал в виде письменного высказывания, умение использовать русскую графику при оформлении письменного речевого высказывания, умение пользоваться правилами русской орфографии, умение сокращать текст, умение трансформировать, умение отбрасывать неважную информацию, умение делать письменный краткий и подробный пересказ и т.д.

Процесс создания письменного речевого высказывания включает в себя три этапа: 1) прогнозирование и планирование письменного текста; 2) создание и реализация задуманного письменного высказывания; 3) редактирование и самоконтроль при анализе созданного письменного речевого высказывания.

Система упражнений описана в работах О. Д. Митрофанова, Н. М. Шанского, И. А. Зимней, Т. А. Ладыженской, Е. И. Пассова, А. Н. Енотьева, Н. И. Жинкина и других. В методике обучения письменной речи студентов наиболее распространенными видами упражнений являются обучение диктантам, сочинениям и изложениям.

Рассмотрим виды диктантов на уроках РКИ и методические особенности работы с ними. На уроках РКИ рекомендуется работать с фонетическими, лексическими, грамматическими, словарными, фразовыми, текстовыми диктантами. На занятиях необходимо широко применять все виды диктантов: диктант с графическим изображением диктуемого (схема, график, таблица), диктант с продолжением, диктант по памяти, свободный или творческий диктант, взаимный диктант (работа в парах), объяснительный диктант, контрольный, предупредительный и т.д.

Текстовый диктант представляется наиболее сложным для иностранных студентов. Поэтому должна соблюдаться строгая трехэтапная последовательность написания: чтение всего текста; пофразовая диктовка текста; повторное чтение текста для проверки студентом написанного.

В отдельный вид можно выделить свободный (восстановительный) диктант, который готовит студентов к написанию более сложных видов письменных заданий (изложений и сочинений). Восстановительный диктант предполагает додумывание и восстановление текста с пропусками после первичного прочтения полного текста преподавателем. Особенно интересен для будущих инженеров диктант с графическим изображением диктуемого материала. Преподаватель читает текст, а студент обрабатывает услышанный текст и представляет его в виде таблицы, графика или схемы.

Работа над формированием умений написания изложения представляется наиболее сложной. В методике преподавания РКИ представлена следующая типология изложений: подробное изложение (полное воспроизведение текста); сжатое изложение (представление текста без второстепенных деталей); выборочное изложение (письменное представление одной части текста); изложение-трансформер

(воспроизведение с изменениями заявленного текста); изложение с элементами сочинения. В обучении изложениям эффективно научить студентов использовать речевые опоры: ключевые слова, ключевые вопросы, синтаксические конструкции, ключевые предложения, план.

Использование представленных видов заданий на уроках РКИ предваряет работу над творческими заданиями – сочинениями. Эффективная работа по формированию письменных навыков создания собственного текста на заданную тему способствует развитию необходимых умений в учебной и будущей профессиональной деятельности: логическое изъяснение мыслей, идей, переживаний и т.д. Целесообразно тематику сочинений на этапе довузовской подготовки соотносить с жизнью студента и его будущей профессиональной деятельностью. Практико-ориентированная работа над различными видами сочинений (сочинение-описание, сочинение-рассуждение, сочинение-повествование) готовит обучающихся к написанию более сложных письменных жанров (аннотации, реферата, курсового и дипломного проектов, научной статьи, магистерской диссертации и т.д.).

На занятиях по РКИ необходимо реализовывать задачи формирования и воспитания языковой личности, одним из важнейших компонентов которой является владение письменными навыками. Навыки создания письменного речевого высказывания необходимы для успешного продолжения обучения в вузе и в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, Н. В. Лиховицкий, А. А. Миролубов. – Москва: Высшая школа, 1982. – С. 294.
2. Сергеева, О. М. Международная деловая переписка на русском языке: методическое пособие / О. М. Сергеева. – Хабаровск: ДВГУПС, 2012. – 46 с.
3. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А. Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 334 с.

Обучение диалогической речи на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» на начальном этапе

В статье рассматривается проблема обучения диалогической речи при изучении русского языка как иностранного, которая приобретает особую актуальность в связи с возрастающей необходимостью в коммуникативных потребностях студентов-иностранцев. Освещаются некоторые приемы, которые можно использовать на занятиях по РКИ на начальном этапе обучения. Формулируются задачи, которые ставит преподаватель при обучении студентов диалогической речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, коммуникация, коммуникативные навыки, подготовительные упражнения.

Проблема обучения диалогической речи на начальном этапе изучения русского языка как иностранного (РКИ) является одной из самых актуальных проблем в методике обучения иностранному языку. В настоящее время в методике обучения РКИ общепризнанным считается коммуникативный подход (название предложено Е. И. Пассовым). Основу данного подхода определяет положение о том, что формирование речевых умений должно происходить в условиях, приближенных к условиям естественной коммуникации. Коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен на овладение практическими навыками общения. Общей задачей обучения на начальном этапе является получение умений и навыков, которые должны обеспечить иностранцу способность «удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах» [1, с. 4].

Приезжая в Россию и попадая в русскую языковую среду, иностранным студентам приходится выполнять определенные социаль-

ные роли (студента университета, проживающего в общежитии, клиента банка, покупателя магазина, посетителя кафе, пациента поликлиники, пассажира общественного транспорта и др.). Эти роли требуют от иностранных учащихся знания речевого этикета, умения использовать языковые средства во время общения в различных сферах и ситуациях. Студент должен уметь представляться, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, запрашивать и сообщать информацию, просить повторить, переспрашивать и т.д. [2, с.7].

Студенты, которые хорошо усваивают грамматический материал, отлично справляются с тестовыми заданиями, но испытывают большие затруднения при выражении своих мыслей на русском языке. Без наличия определенных умений и навыков, позволяющих учащимся вести диалог в указанных сферах общения, не нарушая основных логических законов, использовать языковые средства в соответствии с нормами современного литературного языка, давать оценку полученной информации, свободно вести беседу и участвовать в обсуждении поставленной проблемы невозможно. В связи с этим обучение иностранных студентов диалогической речи занимает особое место в учебном процессе.

Именно с начального этапа обучения закладываются основы коммуникативных навыков, которые будут необходимы студентам, как на протяжении всей учебы, так и в их дальнейшей деятельности. На начальном этапе речь идет об обучении диалогу в самых простых, стандартных ситуациях и об овладении минимальными средствами их выражения. Перед преподавателем ставятся следующие задачи: научить репликам, которые помогут выражать чувства различного рода (благодарность, уверенность, согласие, несогласие, удивление, сомнение и т.д.); довести до автоматизма заученные языковые клише при употреблении их в конкретной ситуации; научить студентов обмениваться необходимыми репликами в соответствующих ситуациях, то есть вести беседу.

Чтобы осуществить поставленные задачи, необходимо эффективно организовать учебную деятельность. Для этого на занятиях предлагается целый комплекс разных видов упражнений, которые

направлены на преодоление трудностей, возникающих в процессе обучения.

Не всегда материала учебников бывает достаточно для выработки у студентов устойчивых речевых умений, поскольку в них зачастую представлен недостаточно широкий спектр диалогов для решения первоочередных задач коммуникации. В связи с этим возникла необходимость в специальных занятиях, посвященных обучению иностранных студентов уровня А1 диалогической речи на русском языке с целью развития у них устойчивых речевых умений в ситуациях, с которыми реально сталкивается студент университета в течение первых месяцев жизни в России. Систематическая работа над диалогами начинается уже на первых неделях после начала обучения. Первыми изучаются диалоги по темам «Знакомство», «Моя семья», «На уроке», «В общежитии».

Приемы работы и виды заданий при работе над диалогами одинаковы: первый раз иностранцам лучше прослушать диалог, не смотря в книгу. Преподаватель читает диалог, отделяя реплики разных людей интонационно и более длинными временными промежутками. Второй раз студенты слушают диалог и следят по тексту. Затем они читают диалог по ролям. Преподаватель поправляет произношение и ударение, объясняет лексику, грамматику, модели построения предложения. После этого студенты закрывают книгу. Преподаватель читает реплики одного из участников диалога, а студент должен отреагировать на реплики в соответствии с ситуацией в диалоге. Можно вызвать к доске одного из студентов и разыграть диалог с преподавателем. После этого преподаватель меняется со студентом ролями. Необходимо выработать автоматизм в речи. И данное упражнение поможет это сделать. В качестве домашнего задания студенты должны выучить наизусть этот диалог и на следующем занятии разыграть его по ролям.

Далее студенты выполняют ряд заданий по возрастающей трудности: студентам предлагается прочитать 2-3 небольших диалога, относящихся к одной теме и отличающихся друг от друга некоторыми параметрами ситуации или вариантами синонимичных речевых стереотипов. Сначала преподаватель читает диалог и вместе со студентами

анализирует его: комментирует ситуацию, характеризует ее участников, выявляет структурно необходимые элементы диалога в данной ситуации, комментирует лексико-грамматическое наполнение диалога. Затем сравнивается несколько диалогов для выявления синонимичных структур и возможностей варьирования. Таким образом, студент готовится к самостоятельному составлению диалогов в ситуациях изучаемой темы. Тематическая лексика, структурно необходимые элементы диалога, стереотипные формулы и клише заучиваются наизусть.

Следующий шаг – тренировочные упражнения к моделируемой речевой ситуации. Такие упражнения являются, с одной стороны, тренировочными, с другой – контрольными, так как студенты уже усвоили речевые средства выражения данной ситуации. Эти упражнения можно рассматривать как переходные к самостоятельному употреблению в речи изученных речевых моделей. На начальном этапе широко используются упражнения на создание диалога с заранее оговоренным заданием, когда происходит перенос действия на другого участника диалога, меняются условия, место, время и др.

Контроль усвоения темы может проводиться как в устной форме, так и в письменной форме (студенту предлагается заполнить пробелы в знакомых диалогах изучаемой темы, из которых изъяты наиболее важные компоненты).

В качестве примера приведем систему работы с темой «Знакомство». Студенты последовательно выполняют следующие задания:

Задание 1. Прочитайте диалоги, разыграйте и выучите их.

- | | |
|---------------------|------------------------------------------|
| <i>А</i> | <i>Б</i> |
| - Здравствуйте! | - Здравствуйте! Давайте познакомимся. |
| - Здравствуйте! | - Давайте! |
| - Как Вас зовут? | - Как Вас зовут? |
| - Меня зовут Клаус. | - Меня зовут Анна, а Вас как зовут? |
| А Вас как зовут? | - Меня зовут Омар, я студент-иностранец. |
| - Меня зовут Антон | А Вы чем занимаетесь? |
| Петрович. | - Я тоже студентка. А откуда Вы? |

- Очень приятно.
- Мне тоже.
- Я из Египта. А Вы из какой страны?
- Я из России. Извините, мне пора идти.
- Было приятно с Вами познакомиться.
- Мне тоже, до свидания!
- До свидания!

Для контроля усвоения студентами изученной темы им предлагается заполнить знакомые диалоги недостающими ключевыми репликами (вопросами или ответами)

- Здравствуйте! Давайте познакомимся.
- Давайте!
- Как...?
- ... Анна, а ... ?
- ... Омар, я студент-иностранец. А Вы чем занимаетесь?
- Я тоже А откуда Вы?
- Я из Египта. А Вы ...?
- Я из России. Извините, мне пора идти. Было приятно с Вами познакомиться.
- Мне тоже, до свидания!
- До свидания!

В качестве подготовки к диалогу можно выполнить задание на установку соответствий между репликами.

Задание 2. Установите соответствие между репликами диалога.

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| Преподаватель: Здравствуйте! | Студент: Я приехал из Судана. |
| Преподаватель: Как Вас зовут? | Студент: Моя фамилия Имам. |
| Преподаватель: А как Ваша фамилия? | Студент: Меня зовут Мухамед. |
| Преподаватель: Кто Вы? | Студент: Я студент. |
| Преподаватель: Откуда Вы приехали? | Студент: Здравствуйте! |

Задание 3. Восстановите последовательность реплик студента.

- Меня зовут Али.
- Моя фамилия Еад.
- Здравствуйте!
- Я приехал из Сирии.
- Я студент.

Далее предлагается составить и разыграть диалог в заданной ситуации. В качестве подготовительных упражнений используются задания, стимулирующие действия собеседников: «Ответьте на вопрос», «Выразите свое согласие/несогласие», «Уточните информацию» и др. Например, преподаватель может задать ситуацию: «В группу пришёл новый студент. Познакомьтесь с ним» или «Выясните, из какой страны приехали студенты». Чтобы пробудить интерес студентов к диалогической речи, подключаются тренировочные упражнения, составление диалогов на изучаемую тему с опорой на наглядность. Это могут быть карточки с персональной информацией. В качестве примера приведем образец подобного задания.

Задание 4. Выберите карточку. Прочитайте информацию о себе. Задайте друг другу вопросы об имени, возрасте, стране, языке, профессии. Ответьте на вопросы друг друга.

Карточка 1

Имя: Анна
Год рождения: 1970
Страна: Россия
Языки: русский, английский
Профессия: преподаватель

Карточка 2

Имя: Грасия
Год рождения: 1993
Страна: Конго
Языки: французский
Профессия: программист

По мере формирования диалогических умений размер диалогов увеличивается, усложняются коммуникативные задачи, сокращаются опоры.

Как показывает практика, обучение диалогической речи в качественном отношении способствует положительным изменениям в речи студентов. Наблюдается активное использование устойчивых словосочетаний, увеличивается словарный запас обучающихся, высказывания становятся эмоциональнее, лучше воспринимается на слух любая информация. Таким образом, обучение на занятиях по русскому языку как иностранному диалогической речи нацелено на повышение уровня практического владения русским языком, призвано помочь студентам совершенствовать навыки устной речи.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н. П. Андрушина [и др.]. – Москва; Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. – 36 с.
2. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. I сертификационный уровень / З. И. Есина, А. С. Иванова, Н. И. Соболева, М. М. Нахабина и др. – Москва: РУДН, 2001. – 134 с.

УДК 378.4

Ложкина Нина Александровна, Клиникова Людмила Алексеевна
Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия им. К. А. Тимирязева
ninalozhkina@yandex.ru

Иноязычная компетенция как фактор эффективности совместного обучения российских и зарубежных студентов

Рассмотрено понятие «иноязычная компетенция» в рамках подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе. Проанализированы инвариантные компетенции, необходимые всем специалистам независимо от профиля подготовки.

Ключевые слова: компетенция, инвариантные компетенции, инвариант, академическая мобильность, мультикультурная группа.

Существенные изменения произошли в требованиях к современному выпускнику вуза. В новых условиях специалистам необходимо владеть не просто знаниями, умениями и навыками, но еще и способностью и готовностью эти знания применять на практике. У системы высшего образования возникает потребность формировать высокоинтеллектуального специалиста. Специалист должен быть не только информированным в тех или иных областях знаний, специалист должен быть человеком высокой культуры. В рамках подготовки специалиста, отвечающего требованиям времени, наряду с профессиональными и общекультурными компетенциями выделяют ряд общих ком-

петенций независимо от профиля подготовки: социальную, межкультурную, информационную, коммуникативную компетенции и компетенцию непрерывного образования.

В научной литературе разные авторы употребляют различные названия данной группы компетенций: ключевые, универсальные, надпредметные, общекультурные, базовые и т.п. В большинстве случаев данные названия отражают лишь одну характеристику исследуемой группы компетенций. Поэтому в нашем исследовании для обозначения компетенций, формируемых у всех специалистов и необходимых всем специалистам, в соответствии с теорией структуры содержания образования В. С. Леднева [2, с. 77], используется термин «инвариантные компетенции».

Анализируя основные положения этой теории, можно представить, что инвариантные компетенции присущи всем специалистам независимо от профиля их подготовки, важны для всех и формируются у всех специалистов.

Таким образом, мы используем понятие «инвариант» как обобщающее для группы общих компетенций, а «инвариантные компетенции» в нашем случае обозначают компетенции, формируемые у всех специалистов и присущие всем им.

Данную группу компетенций можно назвать инвариантными – системообразующими, базовыми в структуре содержания подготовки выпускника. Свойство базового компонента, в соответствии с законом бинарного вхождения базисных компонентов в систему, проявляется двояко. Применительно к инвариантным компонентам это означает, что они, во-первых, сквозной линией проходят через все звенья и ступени образования, являясь их обязательным компонентом (имплицитная составляющая содержания образования), а во-вторых, доминируют на отдельных этапах в системе последовательных звеньев обучения (апикальная составляющая содержания обучения) [2, с. 79].

Одной из эффективных форм реализации апикальной составляющей формирования инвариантных компонентов является академическая мобильность студентов и реализация международных академических программ. Академическая мобильность студентов выступает

одной из важнейших сторон интеграции российских высших учебных заведений в мировое образовательное пространство.

Академическая мобильность студентов – одна из форм организации обучения студентов, связанная с перемещением в другой вуз в своей стране или за рубежом на ограниченный по времени период и возвращением в базовый вуз для завершения обучения, осуществляемая в разных видах (пространственная (физическая); виртуальная; комплексная (комбинированная) и др.).

Теоретический анализ различных документов Болонского соглашения позволил выявить совокупность основных требований к организации международной академической мобильности студентов (знание иностранного языка; возвращение студента в родную страну после завершения периода обучения; обучение в течение ограниченного периода времени в вузе другой страны; широкое информирование о программах академической мобильности; приложение к диплому, включающее перечисление всех учебных дисциплин), являющихся ориентирами для вузов в разработке программ международной академической мобильности [4, с. 13].

Так как направить всех студентов в вуз другой страны не представляется возможным в силу разных причин, мы предлагаем организовать сходное по характеристикам с обучением в вузе другой страны *совместное обучение российских и зарубежных студентов в мультикультурной группе на иностранном языке зарубежными преподавателями*, представляющими другие образовательные системы.

Группа студентов – представителей различных культур (мультикультурная студенческая группа) – является развивающей средой совместного обучения российских и зарубежных студентов, так как формирование компетенций осуществляется в процессе общения и совместной деятельности индивидов в группе [3, с. 394].

Одной из особенностей совместного обучения является то, что обучение реализуется на иностранном языке, следовательно, у студентов одновременно с изучением предметного содержания возрастает уровень владения иноязычной компетенцией.

В современной интерпретации *иноязычная компетенция* – это способность разрешать проблемы эффективного межкультурного

общения при помощи иностранного языка; готовность обучающегося к эффективному использованию речевых средств. Данная компетенция сформирована, если специалист осуществляет иноязычный коммуникативный контакт в контексте культурного взаимодействия [1, с. 3].

В процессе совместного обучения российских и зарубежных студентов преподавание предмета происходит в среде иностранного языка среди носителей иной культуры.

Так как овладение иностранным языком происходит не только с помощью усвоения вербально-семантического кода изучаемого языка, т.е. «языковой картины мира», но и посредством изучения глобальной картины мира носителей языка, которая позволяет понять новую социальную действительность, то изучение предметного содержания в среде данного языка, среди носителей данной культуры будет способствовать приобретению не только профессиональных знаний, умений и навыков, но и ускорит процесс формирования у студентов иноязычной компетенции.

Студенты группы совместного обучения имеют преимущество по сравнению со студентами, изучающими иностранный язык в традиционной группе: изучение профессиональных предметов у них происходит в среде иностранного языка. Данное преимущество позволяет им идти по пути формирования «вторичной языковой личности». Формирование таковой происходит, поскольку в условиях совместного обучения иностранный язык функционирует как живой изменяющийся организм. Преподаватель – представитель другой образовательной системы и носитель языка обучения – не просто вкладывает в студентов профессиональные знания, умения и навыки, он является образцом для подражания, активно демонстрируя модели поведения и речевые образцы [5, с. 237].

Несмотря на возможные сложности, которые могут возникнуть у студентов при взаимодействии и общении с преподавателем-носителем иностранного языка и друг с другом, такой преподаватель использует родной язык при обучении, что практически полностью исключает использование своего родного языка студентами. Кроме

того, особенностью группы совместного обучения является полиязычность, (т.е. студенты в группе говорят на различных языках), что делает иностранный язык единственным средством взаимодействия с другими членами группы. В результате обучения у студентов также повышается мотивация скорейшего овладения языком, быстрее преодолевается языковой барьер [5, с. 238].

Несмотря на то что производится тщательный отбор участников для совместного обучения, на начальном этапе обучения у студентов возникает проблема, связанная с недостаточным уровнем владения языком обучения. Это может привести к тому, что студент потеряет уверенность в собственных силах, будет избегать общения в группе на иностранном языке, что в конечном счете скажется отрицательно на его успеваемости. Следовательно, недостаточный уровень владения языком обучения – это проблема, требующая решения в процессе организации совместного обучения.

Проблему недостаточного уровня владения студентами языком обучения необходимо решить на этапе формирования группы студентов совместного обучения [7, с. 120].

Таблица 1

Характеристика порогового продвинутого уровня (B2)

Понимание	Аудирование	Понимание развернутых докладов и лекций и содержащейся в них даже сложной аргументации, если тематика выступлений достаточно знакома. Понимание почти всех новостей и репортажей о текущих событиях. Понимание содержания большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке
	Чтение	Понимание статей и сообщений по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Понимание современной художественной прозы
Говорение	Диалог	Умение без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Умение принимать активное участие в дискуссии по знакомой проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения

Говорение	Монолог	Способность понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу вопросов. Способность объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против»
Письмо	Письмо	Умение писать понятные подробные сообщения по широкому кругу вопросов. Умение писать эссе или доклады, освещающие вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Умение писать письма, выделяя особо важные события и впечатления

На каком уровне необходимо владеть иностранным языком для успешного осуществления учебно-познавательной деятельности в мультикультурной группе?

Анализ характеристики уровней владения иностранным языком позволяет сделать вывод, что для осуществления эффективной учебной деятельности на иностранном (неродном) языке и общения с носителями данного языка студенту необходимо владеть языком обучения на уровне не ниже порогового продвинутого уровня (B2). Характеристика данного уровня представлена в [6].

На этапе формирования контингента группы совместного обучения необходимо оценивать уровень владения языком обучения с помощью тестирования и личной беседы со студентом на данном языке. В процессе отбора русскоязычных студентов для обучения в совместной группе необходимо ориентироваться на предложенные аспекты порогового продвинутого уровня владения иностранным языком и их описание. Предпочтительно также наличие у студента рекомендательного письма от одного из преподавателей иностранного языка, предоставляющего информацию о его владении языком обучения.

Таким образом, одним из условий успешного обучения в совместной группе и, следовательно, формирования инвариантных компетенций в процессе совместного обучения является сформированность у студентов иноязычной компетенции. Владение языком обучения на уровне не ниже порогового продвинутого (B2) может гарантировать дальнейшее развитие иноязычной компетенции и формирование инвариантных компетенций студентов.

Список литературы

1. Катеева, А. А. Формирование поликультурной иноязычной компетенции обучающихся в неязыковом вузе (на примере подготовки специалиста социально-культурного сервиса и туризма): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. А. Катеева. – Казань, 2018. – 28 с.
2. Леднев, В. С. Содержание образования: учебное пособие / В. С. Леднев. – Москва: Высшая школа, 1989. – 360 с.
3. Ложкина, Н. А. Мультикультурная группа как развивающая среда совместного обучения российских и зарубежных студентов // Доклады ТСХА: сборник статей. Вып. 290, ч. III. – Москва: РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, 2018. – 612 с.
4. Микова, И. М. Академическая мобильность студентов в вузах России и США: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / И. М. Микова. – Рязань, 2013. – 224 с.
5. Нефедьева, В. С. Подготовка иностранных учащихся к изучению экономики на предвузовском этапе обучения / В. С. Нефедьева // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов: материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительного) РУДН. – Москва: РУДН, 2010. – С. 237-239.
6. Система уровней владения иностранным языком. – Режим доступа: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (дата обращения 09.07.2019).
7. Таканова, О. В. Образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе / О. В. Тараканова // Аксиология иноязычного образования. Книга 2: Аксиологические аспекты иноязычного образования. – Москва, 2015. – С. 118-121.

УДК 378.147/ 372.881.111.1/ 101.1

Мамаева Ольга Борисовна

Марийский государственный университет, Йошкар-Ола
ol.mamaeva@gmail.com

Особенности преподавания философии на английском языке иностранным студентам в Марийском государственном университете

Проанализирована практика преподавания философии на английском языке для иностранных студентов. Определены основные проблемы, перспективы и специфика образовательного процесса на примере ФБГОУ ВО «Марийский государственный университет».

Ключевые слова: рынок образовательных услуг, иностранные студенты, технологии CLIL, мультимедийные технологии, философия.

Современная система образования России все больше ощущает влияние таких общемировых тенденций, как интеграция и глобализация. В образовательном процессе используются общемировые знания, навыки и интеллектуальные ресурсы, применяются информационные технологии, расширяется многоканальное взаимодействие с зарубежными образовательными и научными организациями, в том числе за счет роста академической мобильности студентов. В соответствии с Государственной программой РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы», одной из приоритетных задач в системе высшего профессионального образования выступает его интернационализация [10], что в свою очередь требует расширения практики преподавания отдельных дисциплин и целых образовательных программ на английском языке.

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (МарГУ) был создан в январе 1971 года. В настоящее время университет включает в себя 6 институтов (Аграрно-технологический институт, Институт национальной культуры и межкультурной коммуникации, Институт дополнительного образования, Институт естественных наук и формирования, Педагогический институт, Институт экономики, управления и финансов) и 5 факультетов (историко-филологический, медицинский, электроэнергетический, физико-математический, юридический).

В вузе обучается более 8000 студентов. Образовательный процесс обеспечивают более 570 преподавателей, из которых 100 являются докторами наук, 400 – кандидатами наук.

Марийский государственный университет активно участвует в федеральном проекте экспорта образовательных услуг. Об этом свидетельствуют устойчивая динамика увеличения количества иностранных студентов всех уровней обучения (среднее профессиональное образование, бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) – со 123 обучающихся в 2014 г. до 1800 в 2018 г.

В настоящее время в вузе обучаются студенты из стран СНГ (Азербайджан, Армения, Белоруссия, Киргизия, Казахстан, Таджикистан, Узбекистан, Туркменистан), Центральной, Восточной и Юго-Восточной Азии (Афганистан, Монголия, Индия, Индонезия, ЛАОС), Ближнего Востока и Северной Африки (Алжир, Тунис, Йемен, Египет, Ирак, Иран, Сирия, Иордания, Ливан), Африки (Ангола, Судан, Конго, Камерун, Замбия, Коморские острова, Мали), Южной Америки (Колумбия) и США.

Так, в 2017 г. В МарГУ обучалось около 1500 иностранных граждан из 28 стран мира, причем половина из них получала высшее медицинское образование. Именно поэтому процесс обучения на медицинском факультете МарГУ ведется на английском языке, который выступает в данном случае единственным возможным средством коммуникации, поскольку большинство студентов из стран дальнего зарубежья не проходят подготовительный год, который дает возможность приобрести хотя бы минимальные знания русского языка (иностранцы граждане зачисляются по результатам национальных экзаменов).

Преподавание философии на английском языке, с одной стороны, создает для преподавателей и студентов новые возможности для улучшения уровня владения иностранным языком, с другой – возникает ряд дополнительных сложностей, поскольку английский язык выступает в качестве языка-посредника. При этом философия требует не только серьезной работы с понятийным аппаратом, но самое главное – она требует понимания философских идей, концепций и теорий.

В международной практике обучение студентов на иностранном (английском) языке-посреднике получила достаточно широкое распространение и зачастую основывается на применении методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning). Разработка теории CLIL в европейской науке началась сравнительно недавно (1990-2000-е гг.). Ее основоположником по праву считается D. Marsh [18]. Преподавание дисциплин с использованием технологии CLIL получило широкое распространение в вузах Финляндии, Нидерландов, Испании, Германии и Великобритании [21].

В МарГУ философию изучают студенты всех факультетов, направлений и профилей подготовки. Как показывает педагогическая практика, в большинстве случаев дисциплина воспринимается как сложный, малопонятный и крайне оторванный от жизни предмет. К сожалению, такое негативное восприятие философии непроизвольно формируется у студентов вследствие традиционно принятой в большинстве российских вузов практики сухой, академической подачи учебного материала [1; 3].

Помимо вышеперечисленного для иностранных студентов серьезным барьером в освоении философии является недостаточный уровень владения английским языком.

Предполагается, что перед обучением в российском вузе будущие студенты проходят вступительные испытания, в том числе и по английскому языку, однако в последнее время все чаще наблюдается практика поступления по результатам «национальных экзаменов» (проходят в виде итогового тестирования по основным предметам образовательной программы). Иными словами, никакие дополнительные испытания данные студенты не проходят. В результате иностранные первокурсники демонстрируют крайне неравномерный уровень предшествующей подготовки как в отношении английского языка, так и в гуманитарных знаниях.

Философия как дисциплина предусматривает освоение сложного по содержанию материала, имеет собственный понятийно-категориальный и терминологический аппарат. Соответственно, для понимания излагаемого содержания студенты должны знать перевод терминов с английского языка.

В российском высшем образовании традиционно используются учебники по философии, в которых материал изложен сжато и структурированно [5; 11], тогда как в американских университетах студенты изучают философию преимущественно по первоисточникам и философским текстам, что связано с крайне ограниченным количеством лекционных часов и большим объемом самостоятельной работы студентов.

Поэтому найти англоязычный учебник по философии, к которому можно было бы отсылать иностранных студентов, в принципе

сложно, тем более написанный на доступном для понимания «просто» английском. Обычно студентам рекомендуются учебники Района Расса [20], Филиппа Пекорино [19], Джорджа Фуллертон [15]. Для того чтобы отразить специфику специальности, рекомендуется учебник Инвара Джонсона и Нила Лионе [16].

В англоязычной литературе философия как учебная дисциплина имеет отличные от отечественной практики преподавания структуру, форму и содержание. Согласно учебной программе по философии, историко-философский блок включает темы «Философия и ее роль в обществе», «История философской мысли», «Русская философия», а теоретический блок по основным философским проблемам «Философия бытия» «Философская антропология», «Эпистемология и философия науки».

В то время как раскрытие содержания историко-философского блока в любом случае не представляет значительных трудностей, преподавание теоретического блока иностранным студентам вызывает существенные проблемы. В англоязычной литературе не представлены темы «Философская антропология» и «Философия науки» в привычной для российского образования логике изложения материала.

В указанном выше американском учебнике доктора Ф. А. Пекорино «Введение в философию» в главе «Эпистемология» раскрываются следующие вопросы: рационализм, эмпиризм, трансцендентализм, скептицизм, типы знаний, истина, истина и наука. В отечественной философской традиции содержание темы «Философия науки» раскрывается через научную теорию и парадигму, разработанную и обоснованную В. С. Степиным. На Западе данный раздел раскрывается через философию логики и позитивизм.

Следовательно, одна из актуальных задач преподавания философии на английском языке – поиск и подбор англоязычных материалов, соответствующих принятой в российской практике (в соответствии с образовательными стандартами) тематике содержания учебной дисциплины «Философия».

Исключительную значимость имеет также подбор категориального аппарата на английском языке и его использование. Например, в

англоязычной литературе для объяснения вопроса «Теория идей Платона» используется категория «форма» (Theory of Forms), а не «идея», как обычно прописывается в «русскоязычной» философии. В теории познания мы говорим о «концепциях» истины, в англоязычной литературе – о «теориях» (Theory of truth). Не всегда прямой перевод русскоязычных терминов соответствует тому, что используется в англоязычной философской литературе. Яркий тому пример – теория познания – «гносеология» в русском варианте и «эпистемология» (epistemology) в англоязычном. Еще одним показательным примером является термин Ф. Ницше «сверхчеловек», прямой перевод которого («superman») вызывает у студентов ассоциацию с героями «Marvel», поэтому на занятиях приходится использовать аутентичный немецкий термин «Übermensch».

В результате мы видим два альтернативных пути преподавания курса «Философия» на английском языке [2, с. 69].

Первый заключается в использовании готовых англоязычных материалов по философии, которые в зависимости от темы могут на 30-70 % не соответствовать содержанию и логике раскрытия разделов курса философии на русском языке. Но даже такой аутентичный курс потребует существенной адаптации и изложения более простым английским языком, так как для студентов-иностранцев английский язык не родной.

Второй подход к преподаванию философии на английском языке иностранным студентам состоит в переводе русскоязычного курса философии на английский язык. Для этого от преподавателя требуется не только владение философией, но и высокий профессионализм в переводческой деятельности.

В Марийском государственном университете мы попытались реализовать компромиссный вариант с использованием терминологии западной философской традиции, раскрыть в ходе преподавания темы, традиционные для отечественной философской школы. Для того чтобы осуществить эту непростую задачу, мы создали два учебных пособия на английском языке: «Краткая история философии» [13], которое охватывает историческую эволюцию философских идей, и «Фундаментальные проблемы философии» [17], раскрывающее основные теоретические проблемы современного философского знания.

Применение в учебном процессе специально созданных пособий требуется дополнить современными подходами в образовании, в частности использованием мультимедийных технологий, без которых процесс преподавания философии в современном вузе невозможен [4; 9; 12].

Лекции в МарГУ ведутся с обязательной поддержкой мультимедийными презентациями в программе Power Point.

Структура лекции-презентации при этом следующая: план лекции, основные понятия, которые используются или будут использоваться по ходу лекции, краткое изложение основных идей, подведение итогов (выделение значимых черт, характеристик, специфических особенностей), вопросы для повторения.

По нашему мнению, лекция не должна превращаться в сухой пересказ основных философских идей, поэтому на занятиях используются краткие видеоролики, которые могут предшествовать основному лекционному материалу, но также могут и завершать изложение лекционного материала. В настоящее время существует значительное количество англоязычных платформ, которые предоставляют довольно качественный образовательный контент. Например, образовательный канал Crash Course на You Tube, организованный братьями Грин Хенком и Джоном. Канал предоставляет видеоматериалы как по гуманитарным (литература, философия, всемирная история, экономика, социология), так и по естественнонаучным дисциплинам (биология, химия, физика, астрономия, информатика). К достоинствам данного канала следует отнести простую систему пользовательской навигации, возможность запускать видео непосредственно с You Tube, удобный временной формат роликов – 10-15 минут, что позволяет рассмотреть основные идеи или активизировать студентов непосредственно во время занятий [6].

Еще одним мультимедийным интернет-ресурсом является созданный филиппинскими школьниками и студентами канал Philo-notes [7]. Особенно хорошо на данной платформе прорабатываются понятия и философские категории, что при работе с иностранными студентами особенно актуально. К тому же темп речи довольно спокойный, медленный, а грамматические конструкции просты и понятны.

Международная образовательная компания «The School of Life», основанная в Лондоне, имеет в настоящее время отделения в Антверпене, Амстердаме, Сан-Пауло, Париже, Берлине, Стамбуле, Мельбурне. Ее основная цель – содействие распространению образования и повышение его доступности. В качестве одного из средств, реализующих поставленные цели, выступает обучающий You Tube канал, который наряду с традиционными курсами литературы, философии, политологии предлагает курсы популярной культуры, объясняет, что такое общество потребления, и обращает внимание на проблемы подростков. Видеоролики про известных философов, которые можно здесь найти, отличаются не только ясностью изложения материала, но и хорошим чувством юмора, а порой и парадоксальностью суждений, что очень полезно для развития критического мышления студентов [8].

Хочется напомнить, что задача преподавателя ни в коем случае не сводится к тому, чтобы включить соответствующий ролик и просматривать его вместе со студентами. Любой видеоматериал должен быть уместен на занятиях, органично включен в текст лекции или семинара, чтобы стимулировать речемыслительную активность и мотивацию обучающихся. Поэтому обычно перед началом показа на экран выводится список вопросов, на которые студенты должны ответить после просмотра соответствующего ролика. Вопросы могут быть как по фактическому материалу ролика, так и вопросы – оценочные суждения (согласны или не согласны студенты с конкретными высказываниями). В обоих случаях им необходимо обосновать свою позицию.

Мультимедийные презентации можно использовать в процессе проведения не только лекционных, но и практических (семинарских) занятий. Разработка презентации для практических занятий почти всегда означает групповую работу студентов. Это связано с тем, что иностранные обучающиеся имеют совершенно разный уровень владения английским языком: кто-то может свободно говорить, аргументировать свои мысли, а кто-то с трудом читает со слайда. Группа обычно состоит из пяти человек и подбирается в соответствии с личными предпочтениями самих студентов, а также с учетом уровня их

языковой подготовки, чтобы в группе участвовали и сильные студенты, способные стать лидерами процесса обучения, и студенты со средним уровнем владения языком, а также студенты с откровенно слабой языковой подготовкой.

Презентации на семинарском занятии могут использовать не только студенты, но и преподаватели, например, для того, чтобы познакомить иностранных обучающихся с тестовыми материалами системы Moodle, показать типы заданий, разобрать с ними алгоритм решения тестов. Кроме того, презентации можно эффективно применять для работы с фрагментами первоисточников: приводится краткая выдержка из текста и несколько вопросов по тексту. На вопросы обучающиеся могут отвечать как устно, так и письменно.

Преподавание философии на английском языке для иностранных студентов имеет целый ряд особенностей: крайне неравномерный уровень языковой и социально-гуманитарной подготовки обучающихся; значительные отличия в подаче философского материала в западной и отечественной философских традициях; сложности терминологической интерпретации философских понятий; необходимость постоянного использования мультимедийных средств в качестве визуальной поддержки аудиального ряда. Однако основной сложностью преподавания философии на английском языке является проблема понимания, т.е. достижение того, чтобы студенты могли объяснить основные философские идеи, используя соответствующую терминологию, приводя уместные и корректные примеры. Вместе с тем преподавание философии на английском языке-посреднике открывает для преподавателей и студентов новые возможности для исследования картины мира и совершенствования языковых навыков.

Список литературы

1. Бакина, В. И. Методологические особенности преподавания философии в высших учебных заведениях / В.И. Бакина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodologicheskie-osobennosti-prepodavaniya-filosofii-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah> (дата обращения 19.06.2019).
2. Вашко, О. А. Преподавание курса «философия» на английском языке иностранным студентам в БГМУ: опыт и проблемы / О. А. Вашко // Выш. школа. Навук.-метад. і публіцст. часопис. – № 4. – 2015. – С. 67-70.

3. Волкова, Е. Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе / Е. Г. Волкова // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 80-115.
4. Князева, Г. В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях / Г. В. Князева // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева, 2010. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/primenenie-multimediynyh-tehnologiy-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения 19.06.2019).
5. Миронов, В. В. Философия: учебник / В. В. Миронов. – Москва: Проспект, 2015. – 239 с. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/632613> (дата обращения 05.07.2019).
6. Образовательный канал Crashcourse. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/user/crashcourse> (дата обращения 19.06.2019).
7. Образовательный канал PILO-notes. – Режим доступа: <http://philonotes.com/> (дата обращения 19.06.2019).
8. Образовательный канал The School of Life. – Режим доступа: <https://www.theschooloflife.com/> (дата обращения 19.06.2019).
9. Панфилова, С. А. Применение мультимедийных технологий в учебном процессе высшей школы / С. А. Панфилова, Н. Р. Некрасова // Интеграция образования. – 2014. – № 1. – С. 95-101.
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы // Информационно-правовая система Гарант. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472/> (дата обращения 19.06.2019).
11. Спиркин, А. Г. Философия: учебник для бакалавров / А. Г. Спиркин. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2014. – 828 с. – Режим доступа: <https://www.biblio-online.ru/bcode/376201> (дата обращения 05.07.2019).
12. Шарафутдинова, Р. Р. Мультимедиа в образовательном процессе / Р. Р. Шарафутдинова // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2018. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/multimedia-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения 19.06.2019).
13. Brief History of Philosophy – Краткая история философии: tutorial / О. В. Mamaeva, S. A. Romanova. – Yoshkar-Ola: Mari State University, 2018. – 138 p.
14. Encyclopedia Britannica. – URL: <https://www.britannica.com/topic/browse/Philosophy> (дата обращения 19.06.2019).
15. George, Fullerton. An Introduction to Philosophy / G. Fullerton. – Tutis Digital Publishing Pvt. Ltd, 2008. – 256 p.
16. Ingvar, Johansson. Medicine & Philosophy a Twenty-First Century Introduction / I. Johansson, N. Lynøe. – Frankfurt, Paris, Lancaster, New Brunswick, 2008. – 475 p.

17. Mamaeva, O. B. Fundamental problems of Philosophy (Фундаментальные проблемы философии): tutorial / O. B. Mamaeva; Mari State University. – Yoshkar-Ola, 2018. – 138 p.

18. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends, and Foresight Potential / D. Marsh. – URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html> (дата обращения 19.06.2019).

19. Philip, A. Pecorino. An Introduction to Philosophy. An Online Textbook / P. Pecorino. – URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> (дата обращения 19.06.2019).

20. Payne, Russ. An Introduction to Philosophy / R. Russe // Bellevue College. – 2015. – 129 p.

21. Stapel, A. Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Medicine Programs in Higher Education / A. Stapel // Giessner Elektronische Bibliothek 2016. – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-118731> (дата обращения 19.06.2019).

УДК 37.016:811.124:61

Хабибуллина Флера Яхиятовна

Марийский государственный университет, Йошкар-Ола

khflora@yandex.ru

Условно-графическая наглядность как средство интенсификации обучения латинскому языку студентов-англофонов

Статья посвящена интенсификации процесса обучения латинскому языку студентов медицинского факультета по специальности «Лечебное дело» на основе сравнительно-сопоставительного метода с использованием условно-графической наглядности – схем и таблиц.

Ключевые слова: интенсификация обучения, сравнительно-сопоставительный метод, условно-графическая наглядность, латинский язык, иностранные студенты.

Одним из направлений деятельности в области международного сотрудничества российских вузов является оказание образовательных услуг иностранным гражданам. Профессиональная подготовка иностранных студентов является важным вкладом России в подготовку

специалистов высшей квалификации [5]. Одним из наиболее востребованных является медицинское направление. Учитывая современные императивы, опорный вуз Республики Марий Эл ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» в рамках программы «Экспорт образования в области медицины и фармации» разработал стратегический проект для специальности 31.05.01 «Лечебное дело» на английском языке. На данном направлении обучается более 400 англоязычных студентов из Индии, Ирака, Египта, Сирии, Анголы и некоторых других стран дальнего зарубежья. Преподавание на английском языке позволяет студентам-иностранцам быстрее адаптироваться к процессу обучения и к жизни в поликультурной языковой образовательной среде [6].

Учебная дисциплина «Латинский язык» прочно вошла в систему высшего естественнонаучного образования и является неотъемлемой частью подготовки специалистов в области медицины. Изучение латыни способствует формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих врачей [7].

Обучение иностранных студентов 1 курса по дисциплине «Латинский язык» проводится на английском языке по специально разработанной программе, предусматривающей изучение фонетики, лексики, грамматики, синтаксических структур (в основном согласованное и несогласованное определение), а также словообразовательных элементов, терминологических элементов, частотных отрезков и т.д. [10]. Для углублённого изучения дисциплины организуются курсы по латинскому языку и медицинской терминологии в рамках программ дополнительного образования [9], осуществляется работа кружка «Латинский язык без границ» [8].

В поисках резервов повышения качества и ускорения процесса усвоения латинского языка и медицинской терминологии студентами-иностранцами мы обратились к теории интенсификации обучения. Как известно, интенсификация – один из путей усиления, увеличения производительности труда и качества работы на производстве, а также центральное понятие теории обучения. Обычно этот термин используют применительно к обучению иностранным языкам, основные принципы которого активно разрабатывались с 60-х гг. XX века

в связи с выдвиганием в качестве главной цели обучения овладение учащимися языком как средством общения. С позиции дидактики, психологии, методики обучения. Интенсивным считается такое обучение, при котором достигается максимум эффективности в работе за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий учащегося и учителя (Бабанский, 1982; Половникова, 1981; Зимняя, 1985; Китайгородская, 1986, 1992 и др.).

Отправной точкой интенсификации обучения латинскому языку исследователи называют сравнительно-сопоставительный метод (сознательно-сопоставительный метод) (Пряхин и др., 2010; Стародубцева, 2012; Сулейманова и др., 2014; Татаренко и др., 2016). Суть данного метода состоит в том, что сопоставление родного и иностранного языка в методическом и лингвистическом планах на определенных этапах развития методической и лингвистической мысли обучающихся не просто эффективно соотносятся, но и стимулируют друг друга. При этом родной язык является основанием сознательно-сопоставительного метода обучения и его фасилитации. Так, английский язык корнями уходит в латынь, поэтому студенты-англофоны усваивают лексический материал практически без перевода и механического заучивания, используя транспозиционные возможности и преимущества.

Тем не менее следует указать на тот факт, что в процессе изучения латинского языка неизбежно возникают сложности, связанные с интерферирующим влиянием английского языка. Например, во время изучения алфавита у студентов возникает опасное заблуждение об идентичности в произношении латинских и английских букв в алфавите и их позиционных вариантов и буквосочетаний. Отрицательное влияние первого иностранного языка отражается и в области формирования орфографического навыка. При изучении грамматики они проявляются, например, в несовпадении падежных систем имени существительного двух языков, определении рода существительных, идентификации существительных по роду для правильного согласования с прилагательными и др. Определённым препятствием на пути активного усвоения фармацевтической терминологии становится требование механического, пассивного запоминания терминов [2, 3, 4 и др.].

Сравнительно-сопоставительный метод демонстрирует свои преимущества при изучении анатомической и клинической терминологии, так как вокабуляр английского языка содержит значительное количество заимствований из латинского и греческого языков. Английские медицинские термины одинаковы по звучанию и почти совпадают графически с латинскими. Однако, «если ассоциативная связь не возникает сразу, в качестве посредников ее появления могут выступать средства наглядности в виде визуальной опоры и родной язык обучающихся как средство прямого семантического соответствия для данной лексической единицы» [3, с. 117].

С целью повышения качества и ускорения усвоения лексико-грамматического материала студентами-иностранцами в качестве «посредника» используются условно-графические наглядные средства – двуязычные таблицы и схемы, которые существенно облегчают восприятие и запоминание материала с опорой на родной (английский) язык.

В табличной форме заложены возможности для широкого использования наглядной семантизации, приема сравнения двух или более элементов, раскрытия отношений противопоставленности или аналогии, осуществления группировки ряда объектов, их систематизации и т.п. Таблицы по выполнению их функциональной роли подразделяются на три вида: 1) разъяснительные (облегчают понимание изучаемого теоретического материала, способствуют сознательному его усвоению и запоминанию); 2) сравнительные (обеспечивают сопоставление и противопоставление материала и являются одним из видов группировки, сравнивают существенные сопоставимые признаки, выделяют общее, особенное, единичное и т.д.); 3) обобщающие (подводят итог изученному теоретическому материалу, способствуют формированию понятий, выстраивают в логической последовательности и перечисляют основные черты).

Схемы/блок-схемы – это графическое изображение материала, где отдельные части и признаки явления обозначаются условными знаками, а отношения и связи – взаимным расположением частей и использованием двунаправленных стрелок. При помощи схематического

изображения раскрываются явления в их логической последовательности, обеспечивается наглядное сравнение двух или более объектов, а также обобщаются и систематизируются знания. Наибольшую функциональную нагрузку выполняют сущностные схемы, которые отражают составные части понятий, явлений, процессов и т.п., и логические, устанавливающие определённую логическую последовательность между частями.

По курсу «Латинский язык» на кафедре фундаментальной медицины медицинского факультета МарГУ было подготовлено учебное пособие для студентов 1 курса на английском языке «Latin in tables and schemes for students of medical faculties: textbook» [11], построенное на принципах сравнительно-сопоставительного метода.

В основу учебного пособия заложена идея профессиональной ориентированности. Цель пособия – дать студентам знания по фонетике, грамматике, лексике и сформировать умения понимания, построения и пользования латинской медицинской терминологией в профессии врача-терапевта, привить навыки правильного оформления рецепта, чтения и понимания специальных текстов медицинской тематики, ознакомить с краткой историей, лингвострановедческими реалиями и крылатыми латинскими выражениями.

Учебное пособие включает 11 основных разделов (190 схем и таблиц): 1) History of the Latin language development; 2) Phonetics; 3) Noun; 4) Adjective; 5) Verb; 6) Participle; 7) Latin prefixes and prepositions; 8) Chemical nomenclature; 9) Pharmaceutical terminology; 10) Clinical terminology; 11) Syntaxes. В учебном пособии размещены контрольно-измерительные материалы (Test materials), лингвокультурологический комментарий (Linguistic and cultural comments), подобраны устойчивые выражения для запоминания на латинском языке (Latin winged expressions), глоссарий (Glossary), тексты для чтения (Texts), а также источники (Recommended literature: Basic literature, Additional literature, Dictionaries, Internet sources).

Организация работы с опорой на таблицы и схемы призвана помочь студентам систематизировать и запомнить сложный теоретический материал. Грамматические и морфологические модели анатомии

ческих, клинических и фармацевтических терминов, данные в пособии, помогают студентам овладеть структурой одно-, двух-, трёх-, многословных медицинских терминов, распознавать термиоэлементы в клинической терминологии, основную номенклатуру лекарственных средств, признаки мотивации в названиях препаратов, особенности химической номенклатуры. Сравнение английских и латинских моделей оформления рецептов оптимизирует усвоение структуры рецепта, рецептурных формул, сокращений в рецептах.

Усвоение теоретических сведений, полученных в процессе изучения схем и таблиц, контролируется выполнением проверочных заданий. Практически каждая из контрольных работ, представленная в учебном пособии, содержит до 15 вариантов, составленных с учетом последовательности учебной программы.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный метод остаётся одним из основополагающих принципов интенсификации обучения на протяжении всего курса латинского языка. Условно-графическая наглядность выступает как средство интенсификации обучения латинскому языку студентов-иностранцев. Использование материалов учебного пособия «Latin in Tables and Schemes for Students of Medical Faculties: textbook», структурированных в форме схем и таблиц, позволяет значительно сократить время по усвоению материала на аудиторных занятиях и при организации самостоятельной работы студентов, а также увеличивает объём и качество его усвоения. Такой подход способствует изысканию внутренних резервов учебного процесса, обеспечивающих повышение результативности подготовки иностранных студентов медицинского факультета к профессии врача.

Список литературы

1. Интенсификация обучения. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/

2. Пути интенсификации обучения латинскому языку студентов фармацевтического факультета заочной формы обучения / О. Р. Пряхин, Г. К. Волкова, Т. В. Титиевская, О. Н. Денисенко, Е. А. Портная // Актуальні питання фармацевтичної і медичної науки та практики. – 2010. – Вып. XXIII, № 1. – С. 102-104.

3. Стародубцева, О. Г. Фасилитация обучения профессионально ориентированной лексике в процессе привлечения междисциплинарных связей в условиях медицинского вуза // Бюллетень сибирской медицины. – 2012. – № 6. – С. 114-118.
4. Татаренко, Т. Д. Сравнительно-сопоставительный метод обучения латинскому языку и основам медицинской терминологии студентов-иностранцев / Т. Д. Татаренко, А. А. Токпанова // Вестник КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова. 2014. – № 3 (2). – С. 149-152.
5. Филимонова, Н. Ю. Межкультурная коммуникация в условиях интернационального факультета: монография / Н. Ю. Филимонова. – Волгоград, 2015. – 224 с.
6. Хабибуллина, Ф. Я. Использование возможностей изучения латинского языка как интегрирующего элемента в условиях межкультурной среды регионального российского вуза / Ф. Я. Хабибуллина // Актуальные вопросы формирования межкультурных компетенций в современном образовании: от теории к практике: сб. ст. и метод. разработок заоч. Всерос. (с междунар. участием) НПК. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2017. – С. 58-63.
7. Хабибуллина, Ф. Я. Компетентностный подход в межкультурной подготовке будущего специалиста медицинского профиля средствами латинского языка / Ф. Я. Хабибуллина // Актуальные вопросы формирования межкультурных компетенций в современном образовании: сб. ст. и метод. разработок. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2019. – С. 19-25.
8. Хабибуллина, Ф. Я. Кружок «Латинский язык без границ» в системе организации внеаудиторной научной деятельности будущих медиков / Ф. Я. Хабибуллина // Современные проблемы медицины и естественных наук: сб. ст. Междунар. науч. конф., Йошкар-Ола, 15-19 апреля 2019 г. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2019. – Вып. 8. – С. 343-344.
9. Хабибуллина, Ф. Я. Роль и место курса «Латинский язык и медицинская терминология» в системе дополнительного образования будущих медиков / Ф. Я. Хабибуллина // Современные проблемы медицины и естественных наук: сб. ст. Всерос. науч. конф., Йошкар-Ола, 23-27 апреля 2018 г. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2018. – Вып. 7. – С. 543-547.
10. Хабибуллина, Ф. Я. Межкультурный аспект программы учебной дисциплины «Латинский язык» для студентов-иностранцев по специальности «Лечебное дело» / Ф. Я. Хабибуллина, О. Б. Шестакова, И. Г. Иванова // Актуальные вопросы формирования межкультурных компетенций в современном образовании: сб. ст. и метод. разработок. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2018. – С. 6-13.
11. Latin in Tables and Schemes for Students of Medical Faculties: textbook / Mari State University; ed. by: F. Ya. Khabibullina, I. G. Ivanova, M. A. Pershina. – Yoshkar-Ola, 2018. – 209 p.

Русский язык как фактор социализации иностранных студентов в образовательную среду вуза

На основе анализа существующих условий обучения иностранных студентов в российском вузе представлены проблемы и перспективы их образовательной и социальной адаптации.

***Ключевые слова:** русский язык, иностранные студенты, адаптация, социализация, образовательная среда университета.*

В условиях современного состояния отечественной системы образования количество иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, имеет стабильную тенденцию к увеличению. Сложная демографическая ситуация в нашей стране привела к необходимости заполнения учебных мест иностранными абитуриентами, которые приносят вузам неплохой внебюджетный доход. С одной стороны, это положительная практика, но с другой – создание множества сложностей и проблем всем сторонам учебного процесса – студентам, преподавателям, администрации вуза. В первую очередь, это связано с вопросом овладения иностранцами русским языком для организации их полноценного обучения.

Безусловно, этнический состав иностранных студентов неоднороден. Студенты, обучающиеся на подготовительном отделении, зачастую являются представителями не только разных стран, но и языковых семей. Кроме того, в некоторых странах СНГ до сих пор сохраняется обучение русскому языку в школе. Поэтому естественно, что по показателю владения русским языком иностранные студенты также существенно различаются.

Студенты, владеющие русским языком на уровне не ниже II Сертификационного, как правило, не испытывают существенных трудно-

стей при адаптации в чужой стране. Они более уверенно себя чувствуют, так как понимают, что от них требуют окружающие, и могут адекватно среагировать в речевой ситуации. Кроме того, среди соплеменников они пользуются уважением именно по этой причине и часто выступают в роли добровольных помощников-посредников.

Однако иностранных студентов, хорошо владеющих русским языком, совсем немного. И все они из стран бывшего СНГ. Те же, кто впервые знакомится с языком только в России, обязательно в течение первого полугодия пребывания у нас в стране, испытывают культурный шок, преодолеть который не все в состоянии. Также не стоит исключать психофизиологические трудности, связанные с переменой климата, и учебно-познавательные, которые заключаются в различиях учебных знаний и умений абитуриента и предъявляемых ему требованиях к форме и содержанию российской системы обучения.

Учеными доказано, что существует специфика культурно-ценностных ориентаций русских студентов, составляющих учебное большинство, и иностранцев, которая обусловлена этническими и территориальными факторами [1]. Этот бесспорный факт оказывает решающее влияние на весь процесс социализации студента в новой стране. Рассмотрим подробнее его основные факторы.

Одним из важнейших факторов социализации личности, по мнению психологов, является социальная активность. В ее основе лежит комплекс убеждений, которые отражают субъективную позицию личности по отношению к обществу и общности, конструктивное отношение к ним, а также просоциальность поведения, направленного на созидание [2]. Между тем социальная активность одновременно является и своеобразным способом адаптации личности к меняющимся условиям [2]. Социально активная личность всегда оказывает влияние на окружающих ее людей и жизнь внутри сообщества, поэтому важно понимать мотивы и предугадывать последствия ее поведения.

Еще одним штрихом к психологическому портрету иностранца будет проблема социальных представлений. Социальные представления – это не коллективное сознание, а «ментальные формы, разделяемые членами социальных групп» [3]. Социальные представления мо-

гут усваиваться человеком в готовом виде или вырабатываться членами коллектива в результате совместной коммуникации. Именно социальные представления составляют основу успешной социализации индивидуума в чужое ему общество.

Цель любой социализации – формирование социальной конгруэнтности, то есть способности ориентироваться в социальных условиях, включаться в совместную с другими деятельность и адекватно реагировать на отношения других людей. С другой стороны этого процесса всегда стоит личностная конгруэнтность. Взаимоотношения между социальной и индивидуальной конгруэнтностью сложны, но взаимно согласованны. Как не может быть личной конгруэнтности вне социальной, так и автономность личности невозможна без ее включения в социальный процесс [4]. Социальная адаптация – предмет рассмотрения таких наук, как социология, психология и педагогика. Социологи рассматривают адаптацию как приспособление и коррекцию черт индивида к условиям социальной среды [56] или взаимный компромисс между человеком и обществом [6].

Таким образом, социализация, являясь стержневым социально-психологическим процессом, совмещает в себе несколько траекторий, по которым происходит адаптация личности к окружающей среде. Для успешной социализации человеку необходимо достичь успехов минимум в трех направлениях: 1) усвоить так называемые «критерии оптимальности», то есть правила поведения, с точки зрения их допустимости, возможности и необходимости; 2) обладать на достаточно высоком уровне такими индивидуальными качествами, как автономия, позитивность, социальность (в нашем случае это желание принять иную культуру во всех ее проявлениях); 3) иметь прочные основы культурной ориентации, которые напрямую связаны с адаптацией человека к окружающей его социальной ситуации.

В практическом плане объективным показателем благополучия выступает успешность студента в учебной деятельности и межличностных отношениях. Субъективным же оказывается эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни и своему окружению с точки зрения имеющихся у него нормативно-ценностных и смысло-

вых представлений о благополучной внешней и внутренней среде, которое выражается состоянием удовлетворенности, комфорта и душевного равновесия. Другими словами, это так называемое социальное самочувствие. Социальное самочувствие – это восприятие и оценка студентом своего положения в контексте внешних окружающих его условий, находящих отражение в поведении студента и его эмоциональном состоянии [7]. Поэтому зачастую объективные и субъективные впечатления могут не совпадать.

Не случайно мы подняли вопрос о влиянии владения русским языком на успешность адаптации и социализации иностранного студента. Субъективные представления об окружающей действительности могут сильно исказить реальное положение дел, и только хорошее знание языка действительно дает возможность включиться во взаимодействие с социумом. Признавая необходимость адаптации иностранцев к жизни в России, преподаватели стараются дать им представление об основных культурных ценностях и этикетных правилах поведения в нашем обществе. С этой целью проводятся занятия по культурологии и истории России, осуществляются выходы в музеи и другие общественные заведения.

Русский язык для иностранного студента – это не только средство общения во внешнем социуме, но и канал получения учебной информации. На этапе довузовской подготовки обязательно наличие русскоговорящей среды, состоящей из преподавателя-носителя языка (обязательное условие) и окружения из российских студентов, проживающих в общежитии. При этом русскоязычная языковая среда может иногда быть негативным мотиватором адаптации, если студент переоценивает свои возможности владения русским языком. Это происходит потому, что, во-первых, он воспринимает только разговорную речь, не затрагивая научный и официально-деловой стили; во-вторых, русскоязычные коммуниканты при общении с иностранцами бессознательно упрощают свою речь, делая ее более понятной для собеседника.

Одной из самых главных проблем при обучении иностранцев русскому языку считается проблема переноса потенциальных речевых умений студента в область их практического применения при общении с носителями языка. Ситуация усугубляется еще и тем, что в

учебном курсе «Русский язык» для иностранцев при относительно небольшом общем количестве аудиторных часов большая часть занятий посвящается работе над грамматической стороной языка. Происходит перекокс в сторону теории, поскольку преподаватель старается привести знания студентов в систему, охватить все наиболее значимые грамматические конструкции для понимания и успешного продуцирования вторичных текстов. В результате студент, как правило, не имеет или почти не имеет навыков разговорной практики, что приводит его к ситуации неуспеха в реальном повседневном общении. У него снижается интерес к такому теоретическому обучению, поскольку он не видит возможности применения своих знаний. Вместе с тем нельзя недооценивать теоретический аспект в обучении. Он действительно необходим, если мы хотим понять систему любого изучаемого языка. Для того чтобы студент осознал ценность теории, особенно для успешного делового общения, требуется усилие преподавателя. И только студенты, обладающие стойкой внутренней мотивацией к изучению языка для учебы в России, выдерживают бремя социализации, в том числе и языковой.

Поступление в вуз является значимой вехой в жизни любого человека. Наступает период самостоятельности, в результате которого молодой человек должен выработать систему собственных приоритетов и ценностей, принять социальные нормы и даже определиться с образом жизни. Это проверка для студента прежде всего в плане его умения взаимодействовать с социальной средой. Можно сказать, что социальная адаптация студента означает процесс его приспособления к образовательной среде вуза и к коллективу студенческой группы.

Целью студента, обучающегося на подготовительном факультете вуза, является компетентное владение русским языком как средством овладения будущей специальностью. Поэтому необходимость понимания иностранцем учебного материала – устных лекций, текстов учебника, а также выполнения письменных заданий и подготовка устных ответов – это и есть возможность обучения на русском языке. Кроме того, имеется еще одно проблемное направление, не отражен-

ное в УМК. Это умение студента перефразировать, сжимать и расширять текст (изложение материала применяется в записи конспекта лекций и подготовке устных и письменных ответов). Данные виды работы с текстом требуют от человека хороших базовых знаний языка и понимания правил того, как данный текст можно изменить. Справедливости ради следует заметить, что не все российские выпускники школ обладают подобными навыками на достаточно высоком уровне.

Требования по русскому языку, предъявляемые абитуриенту, настолько высоки для иностранных студентов, что лишь интенсивная самостоятельная работа и ежедневное самообразование позволяют им поступить и начать обучаться в вузе. Однако даже это условие не гарантирует уровня владения языком, достаточного для успешного освоения учебной программы, особенно теми студентами, которые впервые знакомятся с русским языком лишь по приезду в Россию. Решающее значение здесь имеют социально-психологические условия: стойкая внутренняя мотивация, упорство в достижении цели, поддержка и помощь окружающих, высокий уровень общеучебной школьной подготовки абитуриента. Преимуществом оказывается и хорошее знание профильных предметов, так как успешность в выполнении практических заданий по предмету обеспечивает понимание требований к ним. Если же выпускник школы приезжает в Россию с целью получения любого диплома и при этом обладает низким уровнем знаний, его шансы на обучение невысоки. К сожалению, подобную тенденцию массового поступления в университеты граждан из стран СНГ мы часто наблюдаем в последнее время.

Самой большой проблемой по русскому языку для иностранцев остается вступительный экзамен.

Каждый вуз формирует свой блок заданий по предметам, включенным в перечень вступительных испытаний. Поскольку иностранные студенты не имеют возможности предъявить результаты ЕГЭ, как это делают русские абитуриенты, вуз проводит внутренний экзамен. Но этот экзамен предназначен не только для иностранцев, но и для тех, кто не сдавал ЕГЭ, например, выпускников НПО и СПО, а также выпускников прошлых лет, до введения системы ЕГЭ. Такое положение ставит иностранного абитуриента в неравную позицию по

отношению к русскому конкуренту, для которого русский язык является родным. Поэтому, на наш взгляд, необходимо проводить разные виды экзаменов по русскому языку для выпускников российских учебных заведений и иностранных граждан, как это уже делают многие учебные заведения. Кроме того, это идет в противоречие с нашим законодательством, согласно которому для поступления в российский вуз абитуриенту необходимо знать язык на уровне I Сертификационный (B1). Требования к владению языком прописаны в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 апреля 2014 г. № 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» [9]. Поэтому унификация системы вступительных заданий для иностранного абитуриента остается самой насущной проблемой, решаемой на государственном уровне.

Таким образом, русский язык является не только средством межличностного общения и обучения в российском вузе, но и серьезной проверкой возможности социальной адаптации иностранного студента в систему отечественного образования.

Список литературы

1. Дугарова, Т. Ц. Культурно-ценностные ориентации российских (русских и бурят) и монгольских студентов / Dugarova T.Ts. et al. RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. – 2017. – No. 14 (2). – С. 190-200.
2. Шамяионов, Р. М. Социальная психология личности: проблемы и перспективы / Р. М. Шамяионов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3, вып. 3(11). – С. 236-240.
3. Московичи, С. Социальное представление: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 1. – С. 3-18.
4. Степанов, С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов – Москва: Эксмо, 2005, – С. 315.
5. Корель, Л. В. Социология адаптаций: вопросы теории, методологии и методики / Л. В. Корель. – Новосибирск: Наука, 2005. – 424 с.
6. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – Москва: Аспект Пресс, 1997. – 270 с.
7. Щербакoва, В. П. Социальное самочувствие молодежи – интегральный показатель её адаптации к общественным переменам в России // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2011. – № 3-1. – С. 221-232.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
----------------	---

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Алипичев А. Ю.

Методическое обеспечение развития кросскультурной компетентности магистрантов средствами дисциплины «Иностранный язык»	5
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Евдокимова М. Г.

Контексты профессии как основа обновления системы обучения иностранным языкам в неязыковых вузах.....	18
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Клементьева Н. Н., Кожевникова Е. В., Неустроева С. Е.

Научно-практическая конференция на иностранном языке как средство реализации междисциплинарного подхода в обучении студентов в сельскохозяйственном вузе	26
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Марьенко О. А.

Предметно-языковое интегрированное обучение	33
---------------------------------------------------	----

Омельяненко Т. Н.

Междисциплинарность как необходимое условие обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.....	38
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Романова М. М.

Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов лесохозяйственных и лесотехнических направлений подготовки.....	46
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Салехова Л. Л., Григорьева К. С.

Конструктивистский подход в CLIL: оценка учебной мотивации магистрантов	52
-------------------------------------------------------------------------------	----

Смоленцева Н. М.

Развитие профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинского колледжа	62
----------------------------------------------------------------------------------------	----

Фирсова С. П., Гарифуллина Ф. З.

Безопасная поликультурная среда как фактор развития межкультурной коммуникации студентов технического университета	67
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Яковлева Н. А.

Организация самостоятельной работы магистрантов
по иностранному языку в неязыковом вузе.....75

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Агачева С. В.

Изучение немецкоязычных стран на занятиях иностранного языка
в неязыковом вузе84

Вахитова Д. И.

Чтение в контексте формирования культуры
лингвосамообразования при обучении английскому языку в вузе91

Дзюба И. А.

Когнитивные аспекты формирования межкультурной
компетенции на основе лично ориентированного подхода
к обучению иностранным языкам в средней школе98

Калинина Г. А.

Знание иностранного языка как фактор успешности 101

Корчажкина О. М.

Стратегии выполнения заданий ГИА по чтению и аудированию
в формате «Сопоставление» (на материале английского языка)..... 104

Кузьминых Ж. О., Красильникова Н. В.

Университетские языковые центры как драйверы развития
мультилингвальной образовательной и научно-исследовательской
среды в университетах Италии..... 110

Низамиева М. А.

Формирование языковой когнитивной компетенции
будущего инженера и строителя 120

Сапожникова О. С.

Условия обучения письменной речи студентов неязыковых
вузов..... 126

Филиппова К. Г.

Формирование межкультурной компетенции учащихся
при обучении иностранному языку как значимого компонента
иноязычной коммуникации 130

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Баданова Н. М.

Информационная культура как стратегия эффективной онлайн-коммуникации..... 137

Биндас О. Б.

Интерактивные технологии обучения 140

Голикова Т. В., Нажвиддинова О. В.

Возможности онлайн-ресурсов в формировании приоритетных ценностей у студентов колледжа в условиях межкультурной коммуникации..... 149

Исланкина Г. П.

Применение дистанционных технологий при обучении французскому языку как второму иностранному на базе английского 157

Лежнина Т. М., Кириловская Е. Г.

Использование приема «Цифровое повествование» в рамках курса «Иностранный язык» для студентов радиотехнических направлений подготовки 161

Морозова Е. Н., Филипчук О. В.

Миллениалы – новое поколение студентов..... 164

Попова Н. В., Зиновьева О. В., Алмазова Н. И.

Технологии самостоятельной работы студентов по иностранному языку с использованием электронных ресурсов 174

Сергеева Н. А.

Онлайн-формы распространения педагогического опыта 183

Тер-Авакян И. В.

Организация внеаудиторной работы на базе платформы Moodle (дисциплина «Английский язык»)..... 188

Чередниченко О. И., Кудрявцева Е. В.

Технология визуализации научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза 192

Широкова Е. В.

Определение роли и места цифровых технологий в обучении иностранным языкам как часть глобальных современных тенденций преподавания..... 198

Ядрихинская Е. Е.

Участие в онлайн-проектах как средство развития ключевых компетенций в рамках дополнительного образования детей 201

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Алмакаева О. В.

Особенности перевода терминов нефтегазовой промышленности 207

Береснева А. В.

Парадоксы-афоризмы, посвященные человеку..... 210

Заболотских Д. Н., Егошина Е. М.

Сленг как языковое явление современного общества 217

Ларионова А. Б.

Особенности перевода терминов в индустрии моды..... 221

Лобаева К. А.

Особенности перевода рекламных текстов 227

Мамаева А. В., Лежнина Т. М.

Национально-культурные особенности английских и испанских фразеологизмов..... 233

Мартыненко И. Н.

Пословицы и поговорки в современном лингвокультурном пространстве.....236

Пивень И. В.

Диалог между «Листьями травы» У. Уитмена и русским читателем: мифологический и научный аспекты 242

Рябцева А. Л.

Просторечие как объект лингвистического исследования (на материале английского языка) 260

Слюсарева О. А., Егошина Е. М.

Троллинг как форма агрессивного поведения в Интернете..... 265

Хакимуллина Л. Н., Смирнова Т. В.

«Цепной» каламбур в рекламном тексте в условиях глобализации рынка 269

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Егошина Е. М., Шабалин Д. Г.

Формирование письменных навыков у иностранных студентов на уроках РКИ на этапе довузовской подготовки 275

Кириловская Е. Г.

Обучение диалогической речи на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» на начальном этапе 279

Ложкина Н. А., Клиникова Л. А.

Иноязычная компетенция как фактор эффективности совместного обучения российских и зарубежных студентов 285

Мамаева О. Б.

Особенности преподавания философии на английском языке иностранным студентам в Марийском государственном университете 291

Хабибуллина Ф. Я.

Условно-графическая наглядность как средство интенсификации обучения латинскому языку студентов-англофонов 301

Щеглова Н. Н.

Русский язык как фактор социализации иностранных студентов в образовательную среду вуза 308

Научное издание

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ – НОВОМУ ПОКОЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛОВ

Материалы I Открытого Всероссийского форума
преподавателей иностранных языков

Ответственный за выпуск *Е. М. Егошина*

Редакторы *Л. С. Емельянова, П. Г. Павловская*

Компьютерная верстка
и дизайн обложки *Е. В. Егошина*

Подписано в печать 30.08.19. Формат 60×84 ¹/₁₆.

Печать цифровая. Усл. печ. л. 18,60.

Тираж 300 экз. Заказ № 4863.

Поволжский государственный технологический университет
424000 Йошкар-Ола, пл. Ленина, 3

Отпечатано в ООО «Принтекс»
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, б-р Победы, 14, пом. III