

Казанский (Приволжский) федеральный университет
КАЗАНСКИЙ ВЕСТНИК МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ
KAZAN BULLETIN OF YOUNG SCIENTISTS

2018, том 2, № 5 (8)

ISSN 2587-9669

Научный журнал
Издаётся с апреля 2017 года

Учредитель:
Федеральное государственное автономное
учреждение высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный
университет»
ФГАОУ ВО КФУ

Адрес редакции:
420008, Россия, г. Казань, ул. Мартына Межлаука,
д. 3, каб. 117.
Тел.: (843) 221-33-21.
Email: kvmukfu@mail.ru
Сайт: <https://journal3sites.wixsite.com/kvmukfu>

Свидетельство о регистрации печатного СМИ
(журнал) ПИ № ФС 77-70309, дата регистрации
10.07.2017, территория распространения
Российская Федерация, зарубежные страны.
Подписной индекс: на оформлении.
Все права на журнал принадлежат
ФГАОУ ВО «К(П)ФУ».
Почтовый адрес редакции научного журнала
«Казанский вестник молодых ученых»:
420008, Россия, г. Казань, ул. Мартына Межлаука,
д. 3, каб. 117.
Email: kvmukfu@mail.ru
Сайт: <https://journal3sites.wixsite.com/kvmukfu>

Подписано в печать 05.07.2018.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 70x108 1/16. Усл. печ. л. 18,4. Тираж 500 экз.
Заказ № 307/6.
Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета.
420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37.
Тел.: (843) 233-73-59, 233-73-28.

Редакционно-издательская группа

Ответственный секретарь
Панченко О.Л., канд. социол. наук
Научный редактор
Саби́рова Д.Р., д-р пед. наук, профессор
Оператор сайта
Каримова Л.К., канд. ист. наук
Оразов Д.М.
Ответственный за выпуск
Витоль Е.В.

Главный редактор
Мухаметзянова Ф.Г., д-р пед. наук, профессор
(г. Казань, Россия)

Шеф-редактор
Хайрутдинов Р.Р., канд. ист. наук, доцент
(г. Казань, Россия)

Председатель редакционной коллегии
Фахрутдинов Р.Р., д-р ист. наук, профессор
(г. Казань, Россия)

Редакционная коллегия

Анспока Зента, д-р пед. наук, профессор
(г. Рига, Латвия)
Бушканец Л.Е., д-р филол. наук, профессор
(г. Казань, Россия)
Власова В.К., д-р пед. наук, профессор
(г. Казань, Россия)
Гибадуллин М.З., канд. эконом. наук
(г. Казань, Россия)
Иванова Т.И., д-р ист. наук, профессор
(г. Чебоксары, Россия)
Кондратьева И.Г., канд. пед. наук, доцент
(г. Казань, Россия)
Коржова Е.Ю., д-р психол. наук, профессор
(г. Санкт-Петербург, Россия)
Краснощеченко И.П., д-р психол. наук, профессор
(г. Калуга, Россия)
Мартынов Д.Е., д-р ист. наук, профессор
(г. Казань, Россия)
Морозов А.В., д-р пед. наук, профессор
(г. Москва, Россия)
Нуриева А.Р., канд. экон. наук, доцент
(г. Казань, Россия)
Пазухина Н., д-р искусствоведения (г. Рига, Латвия)
Фахрутдинова А.В., д-р пед. наук, профессор
(г. Казань, Россия)
Сафарян А.В., д-р ист. наук, профессор
(г. Ереван, Армения)
Тахтарова С.С., д-р пед. наук, профессор
(г. Казань, Россия)
Хисамова В.Н., д-р фил. наук, профессор
(г. Казань, Россия)
Чошанов М.А., д-р пед. наук, профессор
(г. Эль-Пасо, США)
Яруллина А.Ш., канд. пед. наук, доцент
(г. Елабуга, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Абдурахмонова З.К. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ	6
Гаврилова А.С., Амирханова К.М. РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ	9
Гали Г.Ф., Капустина Э.В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ	15
Гильманова А.А. ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНОЙ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	18
Заболотская А.Р., Мадякина Н.Ю. СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)	22
Макковеева Ю.А. КОЛЛАЖ КАК АРТ-ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	26
Морозова О.Ю. ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕФЛЕКСИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЧТЕНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ	31
Низамова У.С. РУБРИКА КАК ОПТИМАЛЬНЫЙ ВАРИАНТ ОЦЕНИВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	34
Нурисламова З.З. ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ КОНЦЕПТА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	37
Петрова Н.Е. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	40
Плотникова Н.Ф. РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПИСЬМУ	45
Ромазанова О.В., Богачёва Н.В. ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ	49
Сиразиева Л.М., Фахрутдинова Р.А. МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРЕДМЕТАХ ЯЗЫКОВОГО ЦИКЛА	52
Соболева Н.П., Нилова М.А. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	57
Султан Д.С., Сабирова Д.Р. СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН	60
Тарасова В.В., Даминова Э.Р. РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	63
Терещенко Ю.А. ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ И ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ	66

Фатахова М.С. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСНИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	69
Фахретдинова Г.Н. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	72
Халилова Г.З. ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	76
Чумарова Л.Г., Беляева Е.А. НАРОДНЫЕ ПЕСНИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ	79
Шайгарданова Л.З. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В РАМКАХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	83

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Амелькина М.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ КВЕСТОВ	87
Багманова Н.И. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	93
Дулганова В.Н. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В АСПЕКТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	96
Дульмухаметова Г.Ф., Ибрагимова А.Н. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	100
Ерохина О.В., Подлесных А.А., Уханова М.А. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ОПИСАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ ПРАКТИК КРУПНЫХ КОМПАНИЙ	103
Ибрагимова Н.А., Чугунов А.С. РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ	106
Ильясова А.М., Хакимзянова А.С. О ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	110
Крайсман Н.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	114
Нурхамитов М.Р., Шакирзянова Р.М. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	117
Урунова Ш. СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИМ ТЕРМИНАМ	120
Шакирова Т.И. СЕМИОТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ В ВУЗЕ	122
Шарафиева А.М. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	128

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Беляева Е.А., Чумарова Л.Г. ПОЛИТИЧЕСКИ КОРРЕКТНЫЕ ОБРАЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	131
--	-----

Галиева Н.Ф. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	134
Горбунова С.Ю. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕЛОМ И ЧАСТИ В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ	137
Горчеева А.И. РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ И ПРЕДРАССУДКОВ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА	142
Ершова Н.Р. ИНОЯЗЫЧНОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	147
Зорина А.В. УГЛУБЛЕНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ВУЗЕ	152
Супрунова Ю.И. ИСТОРИЧЕСКИ СЛОЖИВШИЕСЯ ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ БРИТАНСКИХ ФАМИЛИЙ И ИМЕН.....	156
Царева Е.Е. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТЯЗЫЧНОСТИ	162
Шакирова А.А. ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК ФАКТОР УСПЕХА «МОБИЛЬНОГО» СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	166
Юзмухаметова Л.Н., Благовещенская А.А., Никитина С.Е. СЕМЬЯ И БРАК В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	170

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Айнутдинова И.Н., Айнутдинова К.А. ОНЛАЙН КУРСЫ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ УНИВЕРСИТЕТОВ РОССИИ	174
Еремеева Г.Р., Балашов К.Ю. СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ FACEBOOK КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	180
Никонова Ю.И., Григорьева Э.К., Григорьева Н.К. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	184
Нурмиева Р.Р., Першина Н.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	187
Сосновская Г.И., Кирпичникова А.А. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	192
Кудратов А.О., Вендиктова Е.А. РИМСКИЕ ГРАЖДАНСКИЕ ЦЕННОСТИ. ВЗГЛЯД ИМПЕРАТОРА-ФИЛОСОФА	196
Правила оформления текста в редакторе Microsoft Word	200

*Address to participants of the conference
«Understanding languages across transnational spaces and scales»*

It is hardly possible to overstate the gravity and magnitude of ongoing changes in the global community. Living now in a multipolar world, we are witnessing a period of political, social, cultural and even linguistic turbulence, where, on the one hand, we are open for inevitable globalization, but, on the other, we want to sustain our identity and preserve our cultural code, including but not limited to the language we speak. Needless to say that this clash of mentalities, customs and traditions, might be frightening but should be welcomed as it facilitates mutual enrichment and progress as it allows us to look at the world from a different perspective, and the more perspectives we have the better.

We do hope that conference program we have come up this year will contribute to a successful dissemination of valuable knowledge and precious experience that will be presented and shared by our distinguished participants, experts and guests throughout two days of our, if I may say so, hard, involving and rewarding work.

The aim of the conference «Understanding languages across transnational spaces and scales» is to create an inclusive platform for initiating, reporting, discussing and promoting high quality linguistic and language educational research that not only acknowledges its own context but also recognises wider. The conference is organised for contributing to a successful dissemination of valuable knowledge and precious experience presented and shared by our distinguished participants, experts and guests. It has a comprehensive approach to theory, methods, arguments, findings and research ethics.

*Director of Higher school of Foreign languages and Translation studies,
Doctor of Pedagogy
Diana Sabirova*

УДК 372.881.111.1

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

З.К. Абдурахмонова

Аннотация. В этой статье обсуждается роль коммуникативного подхода при обучении английскому языку, в частности английскому языку в специальных целях и предлагаются методы использования этого подхода. Применение коммуникативного подхода во всех языковых навыках, включая грамматические навыки, ведёт к эффективности при обучении английскому языку. Выбор аутентичных материалов, учитывая потребности и интересы студентов, также способствует их прогрессу в обучении.

Ключевые слова: коммуникативное обучение языку, коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, грамматическая компетенция, аутентичные материалы

In our country the role of English language s increasing due to many reasons which include need of English knowledge to enter university in home country or abroad, to take professional development course in a foreign country, to get a better job with many opportunities and so on. For the last several years, young people are getting more interested in learning English as they are becoming aware that this serves as a way to achieve their goals. At universities, teachers of English try to work towards improving students' language skills. One of the most difficult issues in teaching ESP (English for Specific Purposes) learners is that they can read, listen and comprehend material at their level, but they are likely to struggle in dealing with receptive skills, i.e. speaking and writing skills. In this article, I want to discuss role of communicative language teaching (CLT) in enhancement of the learners' language skills and how CLT can help them to improve their language skills.

When we talk about communicative language teaching, it is worth mentioning that a number of researchers provided their views on the idea of communicative language teaching. Some teachers see communicative language teaching as methodology or approach that mainly comprises speaking activities, whereas researchers introduce a more deep and thorough concept of this approach. For instance, Richards (2006) states that communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom. The goal of communicative language teaching is teaching communicative competence. He compares this term with the concept of grammatical competence. Many grammar practice books focus on grammatical competence and introduce a rule of grammar on one page, and provide exercises to practice using the rule on the other page. Learning a language does not consist of only grammatical competence as students can master rules of English grammar but lack abilities to use the language for meaningful communication, which is meant by the term communicative competence. As for Littlewood (2011), the key concept of communicative competence, which includes linguistic competence but goes beyond it, renovated language teaching by resetting its goals and the methods to achieve them. It was also helpful in explaining why so many learners achieve low levels of communicative ability through structure-based methods.

Thompson (1996) agrees with Richards (2006) saying that an appropriate amount of class time should be devoted to grammar and adds hat the view of grammar “moved away from the teacher *covering* grammar to the learners *discovering* grammar. The first thing that should be taken into consideration is development of communicative abilities that also includes a certain amount of grammar study. As Savignon (1991) mentions, grammar is important; and learners seem to focus best on grammar when it relates to their communicative needs and experiences. Teachers integrating communicative language teaching do not exclude their familiar materials. They can use their grammar-translation textbook to support a communication focus or if textbooks are designed to promote communication, they can be adopted for teaching grammar

and translation. The main point is that teacher understands how language-learning takes place (Savignon, 2002).

What does communicative language teaching comprise in itself? Based on the above mentioned, it certainly entails familiarizing with grammar rules. Also communicative language teaching mainly assumes motivating students to participate in and express their thoughts about the communication in different situations whether these are related to their future professional needs or the present day needs concerning language learning (Thompson, 1996). By communicative language teaching, we shouldn't understand only oral communication, it can be reading and writing because in reading and writing the process of conversation between the author and the reader takes place and they both deal with interpretation, expression, and negotiation of meaning (Savignon, 2002). In CLT communication activities range from pair work and small group work to teamwork and whole group discussions and these activities might focus on the students' needs and interests. Thompson (1996) suggests the students can work collaboratively to do a grammatical exercise, solve a problem, analyze the new language structures in a text, prepare a questionnaire for other members of the class, or agree on the opinion they want to present to the class.

In case of ESP, CLT plays a significant role because such learners need language skills in order to use them in their future jobs or even university study fields. Provided they have reached pre-intermediate level, it would be more appropriate and efficient for them to practice specific kinds of language and communicative skills rather than focus on general English. Here needs analysis is the first step to begin with in order to find out what kinds of communication the learners really need in their educational or occupational settings, as well as language features of those particular settings. The ways of conducting needs analyses are various mostly including interviews, surveys, observation, and analysis of language samples gathered in different settings (Richards, 2006). The same approach was taken by the ESP Reform Project, which is implemented in Uzbekistan in collaboration with the British Council. However, this project covers such areas as curriculum development, material design, assessment, alignment of international standards and retraining of teachers, it definitely takes into consideration CLT in all its manifestations. For instance, curriculum development and material design demand integration of teaching strategies involving CLT so that students can keep motivated and improve their knowledge of English.

In using CLT classroom activities should represent real life which might be accomplished through applying authentic sources as the basis for classroom life. There are two opposing views among researchers about use of authentic materials. The researchers who support the use of authentic sources characterize authentic materials as providing cultural information about the target language, providing exposure to real language, relating more closely to learners' needs, and supporting a more creative approach to teaching. On the contrary, those against the use of authentic materials claim that it is the learning processes facilitated by the classroom activities that should be authentic. According to them created materials can be more motivating and superior because they are developed around a graded syllabus whereas authentic materials often contain difficult and irrelevant language and using authentic materials is a burden for teachers. Despite this controversy, the latest textbooks and other teaching resources are developed based on magazine articles and adopt a similar standard of production as real world sources such as popular magazines. (Richards, 2006).

Teaching English progresses with the search for the new approaches which facilitate better learning opportunities for students and though CLT is not new, yet one of the productive ways to encourage learners to expand their knowledge of language. It does not matter to what extent teacher uses grammar rules and structures, it is desirable to derive these rules during communicative activities whether they are a pair work, a small group work or a whole group work. In addition, I would like to point out that authentic materials serve as a great source in CLT, since they have real life impact on the learner. Certainly, there could be some difficulties

for teachers who find them too complicated but teachers who want to make the learning process more interesting and invigorating will find the ways and strategies to overcome obstacles by trying to easify and adjust the authentic materials to the needs of their learners. Thompson (1996) says that teachers have the opportunity to re-evaluate their beliefs and practices; they have an incentive to develop their skills; they are encouraged to enjoy themselves in their work, to avoid dull repetition of the same predictable set of materials, activities, and answers year in, year out.

CLT contributes a lot to learner's progress in their language study and demands high level of proficiency and expertise from the teachers. However, the game is worth the candle and why not take great efforts to achieve success in both teaching and learning? As Littlewood (2011) shares his opinion, "The experience of natural, untutored second language acquisition shows that through participating in interaction, learners not only consolidate their capacity to communicate with their existing knowledge of the language but actually extend this knowledge."

Литература

1. Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching An expanding concept for a changing world In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Volume II. (pp. 545-548). UK: Taylor & Francis e-Library.
2. Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. (pp. 2-21).
3. The USA: Cambridge University Press.
4. Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: state of the art. TESOL Quarterly, 25 (2), 269-273.
5. Savignon, S. J. (2002). Communicative curriculum design for the 21st century. English Teaching Forum, 3-7.
6. Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. ELT Journal, 50(1), 9-15.

Сведения об авторе

Абдурахмонова З.К., преподаватель Андиджанского машиностроительного института, e-mail: zarifahon@gmail.com

COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING ESP

Z. Abdurakhmonova

Abstract. This article discusses the role of communicative approach in teaching English, particularly in teaching ESP and suggests ways to use this approach. Applying communicative approach in all language skills including grammar can lead to efficiency in teaching English. Choosing authentic materials taking into account students' needs and interests also contributes to their learning progress.

Key words: communicative language teaching (CLT), communicative approach, communicative competence, grammatical competence, authentic materials

Data about the author

Abdurakhmonova Z., Assistant teacher, Andijan Machine-building Institute, e-mail:zarifahon@gmail.com

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ

А.С. Гаврилова, К.М. Амирханова

***Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу о том, какую роль играет английский язык в системе образования Республики Корея. Сделан анализ языкового образования в Республике Корея. Рассматривается история распространения английского языка в Республике Корея и внедрения его в систему образования Республики Корея. Сделан анализ изменения уровня владения английским языком среди граждан Южной Кореи в течение последних нескольких лет.*

***Ключевые слова:** английский язык; образование; Республика Корея; высшее образование; школьное образование*

Процесс глобализации привел человечество к активному диалогу культур, и английский язык занял почетное место языка, который готов служить посредником между культурами мира. На английском языке говорят более чем в 90 странах мира, в 65 из которых он является официальным государственным языком. По числу носителей языка английский находится на третьем месте, уступая испанскому и китайскому языкам. Во многих странах, которые не являются англоговорящими, изучение английского языка происходит по выбору: учащиеся вправе выбрать любой, предложенный школой иностранный язык. В настоящее время вопрос о введении английского языка в образовательную систему как обязательного для изучения в школах является горячо обсуждаемым. В России этот вопрос пока не был реализован, однако в такой стране, как Корея, преподавание английского языка в школах как обязательного для изучения ведётся уже с 2008 года, то есть, на данный момент эта практика насчитывает 10 лет.

На данный момент Республика Корея является одной из развитых стран: за сравнительно короткий срок она преодолела кризисные моменты в своей истории и продолжает развиваться. Изменения в стране коснулись всех областей: экономика, политика, и, конечно же, образование. Так как Корея в период 1910-1945 гг. находилась под гнетом Японской империи, в то время проводилась колониальная политика, затрагивающая и сферу образования также: обучение велось на японском языке, такие предметы, как корейский язык, география и история Кореи были исключены из школьной программы, а литература на корейском языке уничтожалась. В государственных учреждениях было запрещено использование корейского языка. В результате такой жесткой политики к моменту, когда Корея была освобождена в 1945 году, 90% населения Корейского полуострова было неграмотным, однако её удалось в основном устранить уже к 1949 году. В статье 16 (9) Конституции Кореи, принятой в июле 1948 года, указано, что начальное образование является обязательным [5, с. 33]. Затем уже среднее и старшее образование стало обязательным. К середине 50-х гг. были налажены контакты с другими странами, и корейские студенты получили возможность обучаться за рубежом.

Первые попытки преподавания иностранных языков были предприняты ещё в 1895 году, до японской оккупации. Тогда была основана государственная школа, в которой преподавали английский, французский, китайский, японский и другие иностранные языки. Однако в 1911 году, во время японской оккупации, она была закрыта из-за проводимых тогда реформ в сфере образования. После японской оккупации обучение английскому языку было возобновлено в 1947 году [5, с.34]. Как известно, в период освобождения Кореи от японской оккупации после Второй мировой войны северную часть Корейского полуострова заняли войска СССР, а южную часть – армия США. В то время ещё не были сформированы самостоятельные государства, такие как КНДР и РК, поэтому СССР и США помогали стране восстановиться до тех пор, пока не были образованы органы государственной власти и пока не сформировалась национальная армия. Так как южную часть полуострова занимала армия США, актуальным стал вопрос об изучении

английского языка, с той целью, чтобы корейцы и американцы смогли контактировать друг с другом. В Меморандуме от 5 мая 1946 года, направленном государственному секретарю Министерства иностранных дел, были даны рекомендации по созданию институтов английского языка [5, с. 32].

В 1954 году был образован Университет иностранных языков Ханкук (г. Сеул) – первый университет, направленный на преподавание именно иностранных языков. Первыми в данном университете были открыты 5 факультетов: факультеты английского, китайского, французского, немецкого и русского языков. На факультете английского языка обучались 132 студента, на факультете китайского – 37, французский язык изучался 21 студентом, немецкий – 29, русский – 33. Этот университет существует до сих пор. В настоящее время данный университет занимает третье место в мире по количеству преподаваемых языков – в данном университете обучают 45 языкам мира; первое и второе место занимают соответственно французский университет ИНАЛКО с количеством языков, равным 93, и российский МГИМО – 53 языка. В университете Ханкук готовят профессиональных письменных и устных переводчиков. На данный момент Университет Ханкук заключил соглашения о международном обмене студентами с 200 университетами из 64 государств. Кроме того, после получения степени бакалавра в данном университете имеется возможность продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре. На данный момент Университет Ханкук имеет филиал, расположенный в городе Йоньин [12].

Кроме университета Ханкук, в стране открыт ещё один университет, готовящий специалистов, связанных с языками – Пусанский университет иностранных языков (г.Пусан). Кроме собственно университетов иностранных языков, в любом университете Кореи ведется факультативное обучение иностранному языку. Студент вправе выбрать, какой язык он хотел бы изучать, но большинство студентов отдаёт предпочтение английскому языку, так как он является самым востребованным на рынке труда. При устройстве на работу половина компаний на рынке труда требуют знание английского языка на уровне А2-В1, подтверждённое сертификатами международных экзаменов, таких как TOEIC, TOEFL и др. [6]. А2 в системе IELTS соответствует 3 баллам, в TOEFL это менее 57 набранных баллов (57 – минимум), а В1 – 3,5-4.5 и 57-86 баллов соответственно. Многие компании создают специальные институты, где люди, работающие в данной компании, могут повышать свой уровень владения английским языком [2], [9].

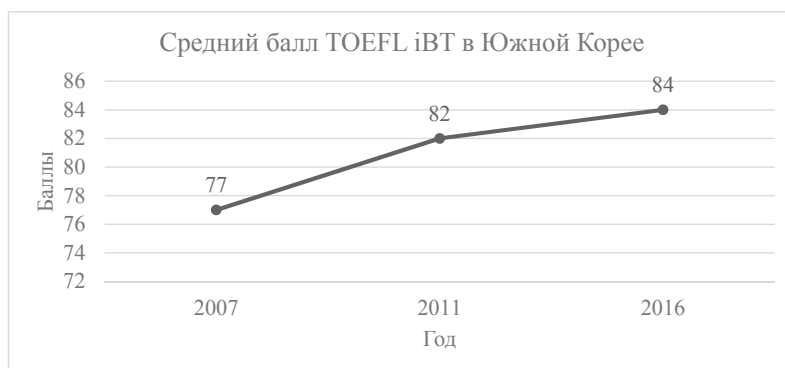


График 1. Средний балл TOEFL iBT в Южной Корее.

Помимо того, что во всех университетах страны ведётся обучение английскому языку, во многих университетах в образовательную программу включены лекции по специальности, читаемые на английском языке (EMI). Данная программа имеет как плюсы, так и минусы. Несомненным преимуществом является то, что, получая образование на английском языке по своей специальности, студенты повышают свой уровень владения языком в специальных целях, тем самым развивают профессиональную компетентность

на международном рынке труда. К минусам такой программы относится то, что студенты могут не понять какую-либо информацию на английском языке и упустить часть знаний, необходимых им для освоения специальности. Именно поэтому данная программа до сих пор совершенствуется [1, с. 44-45], [13].

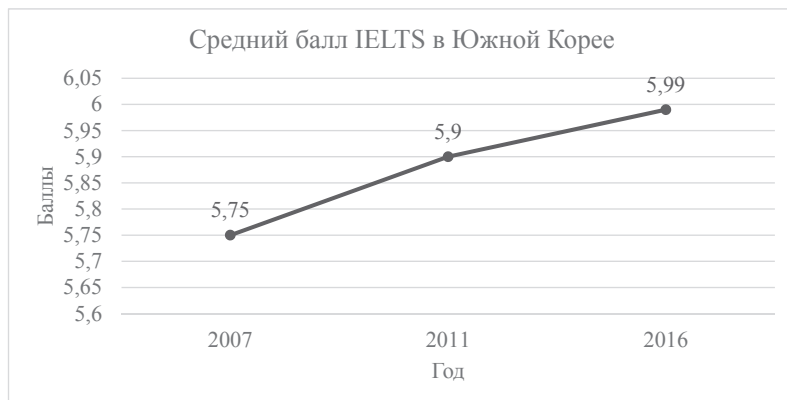


График 2. Средний балл IELTS в Южной Корее.

Кроме обучения на английском языке для самих корейцев, во многих университетах по всей стране действуют программы обмена студентами, а также открыты программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры для иностранных студентов, где обучение производится на английском языке, либо на корейском языке. Число иностранных студентов, посещающих Южную Корею с целью получения образования, постоянно растёт: в 2017 году в Республику Корея приехали 123 850 иностранных студентов, 70 тысяч из которых приехали для поступления в ВУЗы страны, и около 52 тыс. тех, кто приехал обучаться на курсы или по школьной программе [8].



График 3. Динамика роста иностранных студентов.

Английский язык затрагивает и дошкольное образование. Ещё в детском саду детей готовят к поступлению в школу: обучают математике, чтению и письму на корейском и английском языках. В школе дети продолжают учить английский язык. С 2008 года английский язык стал обязательным предметом в школьной образовательной программе. Ученики обязаны изучать английский язык с 3-го класса младшей школы до окончания своего обучения в школе [11]. Многие родители считают нужным, чтобы их ребёнок

посещал частные уроки по английскому языку. По подсчётам одного газетного издания, школьник изучает английский язык 20 000 часов в год, а расходы Южной Кореи на частные уроки в два раза больше, чем в Китае, несмотря на то, что население Китая в два раза больше населения Южной Кореи [3]. Количество часов английского языка в учебном плане средней школы в Корее составляет 11.1%. Большой процент имеет только корейский язык – 13%. В старшей школе количество часов корейского языка уже уступает английскому – корейский язык занимает 14.9% всего учебного плана, а английский 15.9%. Более того, английский язык является в числе обязательных для сдачи предметов на экзамене Сунын – аналог российского ЕГЭ. При этом, экзамен разделён на два типа – А (уровень А2-В1) и В (уровень В2-С1), и студенты могут выбрать, сдача какого типа является предпочтительной для них [2], [10, с. 81], [7].

Помимо этого, в Южной Корее ведется издание газет и журналов на английском языке: The Korea Herald, the Korea Times, Seoul Times, RPKorea Times, Korea JoongAng Daily, Korea Post и другие [2]. Некоторые корейцы считают, что английский язык и вовсе следует сделать официальным языком Республики Корея [4, с. 4]. Из этого можно сделать заключение, что распространение английского языка в РК становится масштабным.

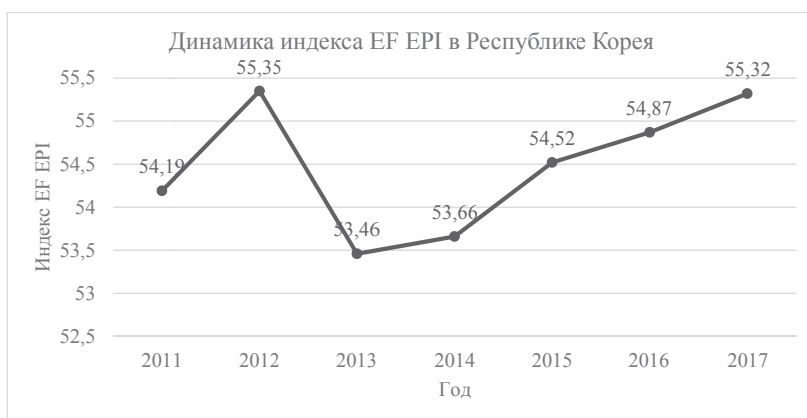


График 4. Динамика индекса EF EPI в Республике Корея.



Диаграмма 1. Индекс уровня владения английским языков среди мужчин и женщин в РК.

В настоящее время Республика Корея занимает 6 место из 20 в рейтинге по уровню владения английским языком среди стран АТР, и 30 место из 80 среди стран мира. По данным 2017 года, индекс EF English Proficiency Index (EPI, индекс EF уровня владения английским языком) в учебных заведениях Республики Корея составляет 55.32, в то время как самым высоким индексом является 71.45, а самым низким – 37.56. Женщины владеют английским языком немного лучше, чем мужчины: женщины имеют показатель 57.89, а мужчины – 53.36. При этом практически во всех регионах страны уровень владения английским языком остаётся примерно одинаковым [3].

Из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что английский язык играет большую роль в корейском обществе. Несмотря на трудности в начале своего пути, Южная Корея вышла на достаточно высокий уровень как в образовании, так и в других сферах. Английский язык присутствует на всех уровнях образовательной системы, и не только: корейцы учат его с детского сада, и продолжают учить, окончив университет. Сертификаты международных экзаменов требуются при устройстве на работу, и, как мы могли наблюдать по графикам, с каждым годом средний балл TOEFL и IELTS только растёт. Индекс EF EPI Республики Кореи также растёт, и Корея в течении нескольких лет входит в список стран со средним уровнем владения английским языком, оставляя Китай, Японию и Россию позади.

Литература

1. Жукова О.Г. Мировой опыт реализации англоязычных программ обучения в системе высшего образования / О.Г. Жукова // Актуальные проблемы профессионального педагогического и психологического образования: сборник статей Международной научно - практической конференции (20 августа 2017 г, г. Казань). – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. – 42-48 С.
2. Шевчук Н. М. Английский язык в Республике Корея / Н.М. Шевчук // Вестник Башкирского университета, 2011. – 16.4. – 1287-1289 С.
3. Уровень владения английским языком [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.ef.ru/epi/downloads/>, свободный. (Дата обращения: 10.04.2018)
4. Lee J. TESOL Employment Ads in China and South Korea: Personal Characteristics, Knowledge, and Skills Identified in Full-Time Ads / J. Lee. – Department of Linguistics and English Language, Brigham Young University, 2014. – 54 p.
5. Мун Ы. Хэбаньху хёндэ ёньогёюк хёнсонгы ёньогёгвасо ёнгу: кёсүёмоккива дже 1 чха кёюкквэджонгы-рыль джунсимыро [Электронный ресурс] / Ы. Мун. – Сеул: Гукдже ёньо дэхаквон дэхаккё. – 2005. – 68 с. – Режим доступа: <http://www.riss.kr/link?id=T14153123>, свободный. (Дата обращения: 10.04.2018)
6. English at Work: global analysis of language skills in the workplace [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.cambridgeenglish.org>, свободный. (Дата обращения: 10.04.2018)
7. Keong K., Lee M., Shin D. Educational assessment in the Republic of Korea: lights and shadows of high-stake exam-based education system. / K. Keong, M. Lee, D. Shin // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 2017. – 24.1. – P. 60-77.
8. Korea aims for 200,000 foreign students by 2023 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://monitor.icef.com/2015/10/korea-aims-for-200000-foreign-students-by-2023>, свободный. (Дата обращения: 10.04.2018).
9. Koreans show world's fastest improvement in TOEFL scores [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://m.koreaherald.com/view.php?ud=20120726001152#cb>, свободный. (Дата обращения: 10.04.2018).
10. Krechetnikova K.G., Pestereva N.M. A Comparative Analysis of the Education Systems in Korea and Japan from the Perspective of Internationalization [Электронный ресурс] / Krechetnikova K.G., N.M. Pestereva // European Journal of Contemporary Education. – 2017. – 6(1). – P. 77-88. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29743775&>, свободный. (Дата обращения: 10.04.2018)
11. Сайт Министерства образования Республики Корея [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.moe.go.kr>, свободный. (Дата обращения: 01.04.2018).
12. Сайт Университета иностранных языков Хангук [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.hufs.ac.kr/>, свободный. (Дата обращения: 01.04.2018).
13. Сонгюнговандэ кыльроболь кёнъджехаква, джонгон 100% ёньоро канъуи [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://news.joins.com/article/3791333>, свободный. (Дата обращения: 10.04.2018)

Сведения об авторах

Гаврилова Анастасия, магистрант в ИМОИИВ Казанского федерального университета, e-mail: nanakim96@ya.ru; Амирханова Карина Муратовна, старший преподаватель ИМОИИВ Казанского федерального университета, carrie11@yandex.ru

ENGLISH LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF KOREA

Gavrilova, K. Amirkhanova

Abstract. The article describes the role of the English language in the Republic of Korea. The language education in the Republic of Korea is analyzed. The history of the spread of the English language in the Republic of Korea and its integration into the educational system of the Republic of Korea is considered. The change in the level of English proficiency among the citizens of South Korea over the past few years is analyzed.

Key words: the English language; education; the Republic of Korea; university education; school education

Data about the authors

Gavrilova A., student of Master degree programme of Kazan federal university, e-mail: nanakim96@ya.ru;
Amirkhanova K. (Kazan, senior lecturer, Kazan Federal University, e-mail: carrie11@yandex.ru.

УДК 378.016: 811.111

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Г.Ф. Гали, Э.В. Капустина

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что проблема обучения и воспитания одаренных является одной из наиболее сложных и интересных проблем современной отечественной и зарубежной педагогики. Работа с одаренными студентами сегодня предстает как важное и приоритетное направление образовательной политики во всем мире. Цель статьи заключается в том, чтобы всесторонне охарактеризовать компоненты иноязычной культуры. Материалы статьи могут быть полезными для преподавателей, учителей, студентов и широкого круга читателей, интересующихся проблемами образования одаренных учащихся.

Ключевые слова: университет, одаренные студенты, иноязычная компетентность.

В современной отечественной и зарубежной педагогической науке, и образовательной практике обучение и воспитание одаренных студентов чаще рассматривается как глобальная педагогическая задача. Сегодня проблема обучения одаренных учащихся и студентов напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира. Новое информационное общество выдвигает новые задачи перед системой образования, так как интеллект и креативность становятся главной производительной и творческой силой цивилизации. Очевидно, что в современных условиях необходимо решать проблему разработки содержания образования одаренных студентов, направленное на развитие творческой индивидуальности учащихся и которое имеет ряд отличий от содержания образования большинства их «нормальных» сверстников. По мнению отечественного исследователя Р.Р. Сагитовой, «необходима система перестройки содержания образования таким образом, чтобы оно позволяло не на словах, а на деле решать проблему индивидуализации обучения» [7,9].

Важно отметить, что обучение одаренных студентов подразумевает, прежде всего, научно обоснованную подготовку педагогов, готовых к решению всего комплекса вопросов, относящихся к этой области. Часто при выявлении учащихся с незаурядными умственными возможностями перед педагогами встает проблема: чему и как учить, как способствовать их оптимальному развитию. Безусловно, успешность обучения и развития одаренных учащихся предполагает наличие у педагога собственной концепции деятельности, ориентированной на интеллектуальное и творческое развитие таких студентов [2].

Следует отметить, что на данный момент специфика преподавания в вузах обусловлена изменениями требований к уровню сформированности практико-ориентированных знаний, иноязычных коммуникативных умений, профессионально-личностных качеств будущих специалистов. Кроме того, иноязычная компетентность студентов заключается в таком владении иностранным языком, которое позволяет использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования, востребованных в условиях интеграции международного образовательного пространства.

Интерес исследователей к изучению иноязычной компетентности связан с переходом высшего образования от квалификационного подхода к компетентностному, с переориентацией оценки образовательного результата с понятий «знания, умения, навыки» на понятия «компетенция/компетентность», с переходом от квалификационной модели специалиста, ориентированной на объект и предмет труда, к компетентностной – ориентированной на субъект труда [8].

Анализ научной литературы по проблеме исследования показывает, что наряду с термином «иноязычная компетентность» широко применяется синонимичное понятие «иноязычная коммуникативная компетентность». Так, по мнению Н.А. Прошьянц, под

иноязычной компетентностью понимается «совокупность социокультурных, лингвистических знаний, умений и способностей, реализуемых субъектом адекватно коммуникативной задаче в условиях иноязычной среды. В качестве базового понятия иноязычная компетенция может рассматриваться как система взаимодействующих элементов, таких как лингвистическая, лингвокультурная, социокультурная, профессионально-иноязычная, коммуникативная компетенции» [5].

Согласно Г.И. Богину, Н.И. Гез, выделяются следующие уровни развития иноязычной компетентности, которые отражают собственно лингвистический компонент иноязычной компетентности:

- уровень правильности (способность человека использовать имеющийся активный лексический запас в сочетании с корректным применением элементарных правил слово- и формоупотребления языковых единиц иностранного языка);
- уровень интериоризации (наличие у коммуниканта целостного представления о совершаемом высказывании);
- уровень насыщенности (предполагает широкое использование разнообразных языковых средств, отсутствие в употреблении примитивной лексики и синтаксиса);
- уровень адекватного выбора (уверенное владение разнообразными языковыми средствами в соответствии с контекстом и с конкретной ситуацией); – уровень адекватного синтеза (отражает развитие отдельно взятой языковой личности) [1; 4].

Зарубежный исследователь, например, Дж. Равен расширяет данное понятие, включая в его состав ряд компонентов:

- лингвистический (знание лексики, фонетики, грамматики и соответствующие им умения),
- социолингвистический (отражает социокультурные условия использования языка),
- прагматический (предполагает реализацию коммуникативной функции, порождение речевых актов) [6].

Анализ научной литературы показывает, что иноязычная компетентность рассматривается исследователями как сложное, многокомпонентное образование, с профессиональной направленностью иноязычной компетентности будущих специалистов в процессе языковой подготовки. Говоря о профессиональной направленности иноязычной компетентности, необходимо выделить компоненты иноязычной компетентности, определяющие готовность и способность будущего специалиста решать возникающие в профессиональных ситуациях типичные задачи и проблемы с использованием знаний иностранного языка:

- операционально-действенный компонент (умение реализовывать профессиональное общение на иностранном языке в профессиональной сфере);
- когнитивный компонент (профессиональные (задачи и цели профессиональной деятельности, способы профессионального самообразования посредством иностранного языка) и лингвистические (фонетика, лексика, грамматика, страноведение) знания, приобретаемые в ходе изучения иностранного языка);
- мотивационно-ценностный компонент (степень представленности профессионально-значимых мотивов и ценностей к изучению иностранного языка);
- рефлексивный компонент (владение способами самоанализа, самооценки в процессе иноязычного профессионально ориентированного общения);
- эмоционально-волевой компонент (способность к саморегуляции в сфере профессиональной деятельности и иноязычного профессионального общения, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении) [3].

Таким образом, под иноязычной компетентностью лингвистически одаренных студентов понимается такое интегративное личностно-профессиональное образование, которое определяет способность и готовность студента к креативному решению практико-ориентированных и информационно-коммуникативных задач в сфере профессиональной деятельности и иноязычного профессионально ориентированного общения.

Литература

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Богин Георгий Исаевич. – Л., 1984. – 31 с.
2. Гали Г.Ф. Профессиональные компетенции педагогов для работы с одаренными учащимися / Г.Ф. Гали, И.Г. Корнева, Е.А. Андреева // Alma Mater Вестник Высшей школы. – 2017. – № 12. – С.50-54.
3. Галустян О.В. Педагогическая технология контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Галустян Ольга Владимировна. – Воронеж, 2008. – 185 с.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетентности как объект методологического исследования / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С.17-23.
5. Прошьянц Н.А. Формирование иноязычных лингвистических компетенций в профессиональном дискурсе / Н.А. Прошьянц // Научно-исследовательская работа. 2010. – № 3 – С. 34-38.
7. Сагитова Р.Р. Моделирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам с использованием современных образовательных технологий / Р.Р. Сагитова, Э.И. Назмиева, Е.А. Андреева // Вестник НЦ БЖД. – № 4 (34). – 2017. – С.54-59.
8. Kondrateva I., Fakhrutdinova A. Modeling Teacher's Multicultural Identity through Studying a Foreign Language / Kondrateva Irina G., Fakhrutdinova Anastasia V. // IFTE 2016 – 2nd International forum on teacher education. – 2016. – Vol.12, Is.. – P.245-250.
9. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Панченко О.Л. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. – 2017. – №3. – С.77-81.

Сведения об авторах

Гали Гульнара Фаритовна, кандидат педагогических наук, доцент КФУ, e-mail: gulnaragali@mail.ru; Капустина Эльвина Витальевна, старший преподаватель КФУ, e-mail: Elvina.Kapustina@kphu.ru

MODERN TRENDS IN TRAINING FOREIGN LANGUAGE OF GIFTED STUDENTS

G.Gali, E.Kapustina

Abstract. The urgency of the problem under investigation is because the issue of gifted students' education is one of the most difficult and interesting aspects of contemporary Russian and foreign pedagogy. Nowadays working with gifted students appears as an important and priority educational policy worldwide. The purpose of the article is to comprehensively characterize the components of foreign culture. The materials of the article can be useful for teachers, students and a wide range of readers interested in the problems of gifted students' education.

Key words: university, gifted students, foreign language competence, linguistic giftedness.

Data about the authors

Gali G., Associate Professor, KFU, e-mail: gulnaragali@mail.ru; Kapustina E., senior lecture, KFU, e-mail: Elvina.Kapustina@kphu.ru

УДК 372.881.111.1

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНОЙ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А.А. Гильманова

Аннотация. Аутентичная статья в англоязычной газете является эффективным учебным материалом для развития речевых навыков студентов. Однако работа с аутентичным текстом может вызвать ряд трудностей у учащихся неязыковых специальностей, а значит, требует четкого алгоритма. Статья рассматривает технологию работы с аутентичным газетным материалом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах, а также исследует проблемные моменты, возникающие на каждой из этих ступеней.

Ключевые слова: Обучение английскому языку, газетная статья, аутентичный текст, чтение, студенты, этапы обучения чтению, речевые навыки

Обилие информационного материала, доступного для педагога-практика на сегодняшний день, делает возможным использование практически любого аутентичного материала в учебном процессе – книг, фильмов, аудио записей, радио передач, и, конечно же, газетных статей.

Материал газетных статей обладает целым рядом преимуществ при использовании его в качестве учебного материала.

1) Печатные СМИ публикуют актуальную информацию, анализ текущих событий, который интересен учащимся. Это повышает учебную мотивацию студентов, делая процесс обучения более привлекательным.

2) Оригинальная газетная статья является неадаптированным, а значит аутентичным материалом. Как пишет Вивиан Кук, «преподавателей и студентов обычно привлекают аутентичные тексты (имеются в виду тексты, не созданные с целью обучения иностранному языку). Обнаружить, что вы умеете читать текст, созданный для носителя языка, является мотивирующим и развивающим способом работы с «реальным» текстом, что позволяет студентам читать более уверенно и интенсивно за пределами аудитории» [цит. по 6].

3) Текст газетной статьи содержит большое число частотных лексических и синтаксических единиц, знакомство с которыми расширяет словарный запас, делает речь учащихся богаче и разнообразнее.

4) Кроме того, «пресса является прекрасным источником живого английского языка. ... журналисты, редакторы, ведущие рубрик, репортеры и другие профессионалы пишут тексты на литературном языке, поэтому использование аутентичных материалов необходимо для эффективной работы на учебных занятиях», – считает В. Е. Храброва [3, с. 101].

5) Существуют исследования о влиянии чтения материалов печатной прессы на развитие критического мышления учащихся [3].

При всех ее преимуществах газетная статья, будь то электронная или печатная, – довольно сложный для обучения материал, требующий определенного разработанного алгоритма работы. Студенты неязыковых специальностей не всегда обладают достаточным уровнем знания иностранного языка, чтобы работать с аутентичным материалом без подготовки.

Основными этапами работы с газетной статьей являются следующие: разминка, предтекстовый этап, этап чтения (текстовый этап), послетекстовый этап, этап работы с языковым материалом (лексическим, грамматическим и т.д.), этап домашней работы.

Однако первоначальной задачей становится сам отбор газетного текста. Гарет Риз выделяет следующие критерии отбора материала печатных СМИ:

1) Соответствие газетного текста уровню и интересам группы.

2) Объем текста. Слишком длинная статья может оттолкнуть студентов, поэтому не исключено редактирование текста, убрав некоторые абзацы. Дж. Э. Фармер считает идеальным объемом газетной статьи для учебных целей в 200-300 слов [4]

3) Языковое содержание текста. Один из наиболее важных критериев отбора. Содержит ли текст полезную лексику, грамматические структуры или интересное синтаксическое строение предложений? Данный критерий станет основой для языковой работы над статьей.

4) Дальнейшая продуктивность работы над текстом. Возможно ли использование текста статьи для дальнейшего обсуждения или дискуссии?

5) Соответствие заданий. При работе с аутентичным материалом возникают вопросы, касающиеся аутентичности заданий. Кроме прочтения самого текста важно, чтобы упражнения соответствовали его аутентичности. [5]

Разминка призвана подготовить студентов к работе с газетным текстом определенного жанра и тематики. На данном этапе можно ограничиться устным фронтальным опросом, либо заранее подготовить письменный список вопросов. Можно также подготовить набор картинок/фотографий, связанных с темой статьи, для небольшого обсуждения.

Отличительной чертой предтекстового этапа от разминки является его связанность непосредственно с текстом и темой статьи. При этом, не стоит ограничиваться работой только с лексикой, многие практикующие педагоги считают это нерациональным использованием времени [4]

Одним из следующих этапов на предтекстовом уровне может стать работа с заголовком газетной статьи. Экспрессивность газетного заголовка, а также особенности его лексического, синтаксического и стилистического построения могут вызвать немалые трудности у учащихся. Однако здесь не стоит забывать о том, что основная задача заголовка «заключается в том, чтобы привлечь внимание читателя, заинтересовать и даже поразить его, и лишь во вторую очередь заголовку поручается информационно-разъяснительная функция – сообщить читателю краткое содержание данного текста» [2, с. 112]. Кроме того, газетные заголовки часто содержат игру слов и социокультурный контекст.

Вариантом предтекстовой работы может стать работа с иллюстративным материалом статьи, обсуждение, связанное с предстоящей темой. Если тема печатного материала заранее известна, студенты могут спрогнозировать набор необходимых лексических единиц, развивая таким образом навык языковой догадки.

Непосредственно текстовый этап включает в себя прочтение текста как минимум два раза. На этапе первого прочтения важно понять общий смысл текста, кратко передать его основную мысль. Здесь же возможна отсылка к предтекстовому этапу, например, соответствует ли прочитанное ожидаемому, содержанию заголовка.

Этап второго затрагивает более подробное понимание текста. Здесь возможны вопросы на детальное владение текстом, напрямую затрагивающие содержание. Г. Риз предлагает следующий набор упражнений:

- вопросы с вариантом ответа да-нет,
- вопросы с множественным выбором,
- вопросы об информации в конкретном абзаце,
- вопросы о значении цифр в тексте,
- вопросы о мнении людей, упоминаемых в тексте.

Как вариант, студенты могут заполнить таблицу, используя информацию из текста статьи, либо могут сами составить вопросы по тексту на понимание. [5]

Послетекстовый этап ставит задачей максимальное использование материала газетной статьи в речи, в процессе свободного говорения. На данном этапе учащиеся могут выражать свое мнение, дискутировать и т. д. Как пишет Дж. Э. Фармер, «Студенты должны иметь возможность использовать новые слова и/или знания... менее контролируемым образом. Студентам следует напоминать как можно чаще использовать новую

лексику...» [4]. Среди заданий, предлагаемых данным автором – ролевая игра, дискуссия и дебаты.

На этапе работы с языковым материалом преподаватель сам выбирает аспект, требующий более детальной проработки – лексика, грамматика, синтаксис и т. д., в зависимости от сложности текста и уровня группы. Этот же этап позволяет произвести корректировку ошибок, допущенных студентами. Преподаватель может подвести краткий итог проделанной работе, резюмировав основные идеи прочитанного, еще раз обозначив пройденные лексические/грамматические единицы.

Этап домашнего задания также остается на усмотрение преподавателя – резюмирование статьи, эссе на заданную тему, собственный исследовательский проект.

Однако даже при наличии четкого алгоритма работы над газетной статьей, велика вероятность столкновения с определенными трудностями, присущими именно этому жанру. Р. Робертс называет следующие сложности:

- организация текста газетной статьи (статья в англоязычной газете делится для удобства прочтения на множество небольших абзацев),
- газетные заголовки (см. выше),
- специфика газетного жанра (например, роль подзаголовка или первого абзаца, обычно резюмирующего содержание всего текста),
- выявление логических связей в тексте (к чему относятся определенные местоимения и т. д.),
- идиомы (значение устойчивых словосочетаний/ выражений) [6]

Следует также отметить, что тип учебных заданий будет во многом определяться акцентом на определенном типе чтения – ознакомительном, просмотровом, обзорном или поисковом. Более подробно данный аспект рассматривается в исследовании С. Бабаджана [1].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что газетная статья является превосходным учебным материалом, развивающим основные навыки речевой деятельности – чтение, письмо, говорение. При этом успех работы с данным материалом зависит от четкого алгоритма и поэтапных действий.

Литература

1. Бабаджан С. С. Роль газеты при обучении английскому языку и методы работы с газетным материалом / С. С. Бабаджан. // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2009. – №5. – С. 43-48.
2. Никитина С. Е., Захарова Н. А. Лингвистические особенности перевода текстов СМИ. / С. Е. Никитина, Н. А. Захарова. // Иностранные языки в современном мире: инфоркоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: сб. материалов VII Междунар. Науч.-практ. конф. (Казань, 2014 г.). – Казань, 2014. – С. 109-117.
3. Храброва В. Е. Развитие критического мышления при обучении английскому языку через чтение газет. / В. Е. Храброва // Вестник кемеровского государственного университета. – 2014. – №4(60). – Т. 1. – С. 99-103.
4. Farmer J. A. How to effectively use news articles in the EFL classroom. – URL: <http://iteslj.org/Techniques/Farmer-News.html> (дата обращения: 07.05.2018).
5. Rees G. Using news articles. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-news-articles> (дата обращения: 07.05.2018).
6. Roberts R. How to use newspaper articles in language class. – URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-newspaper-articles-language-class> (дата обращения: 07.05.2018).

Сведения об авторе

Гильманова Альфия Анваровна, канд. филол. наук, доцент, Казанский Федеральный университет, e-mail: alfagilm@mail.ru

TECHNOLOGY OF WORK WITH AUTHENTIC NEWSPAPER ARTICLE
WHEN TEACHING ENGLISH AT NON-LANGUAGE SPECIALTIES

A.A. Gilmanova

Abstract. An authentic article in an English-language newspaper is an effective educational material to develop students' verbal skills. However, working with an authentic text can cause a number of difficulties for students of non-linguistic specialties, and therefore requires a clear scheme. The article considers the process of working with authentic newspaper material on the pretext, text and post-textual levels, as well as examines the problematic moments that arise at each of these stages.

Key words: Teaching EFL, newspaper article, authentic text, reading, students, stages of teaching reading, verbal skills

Data about the author

Gilmanova A., PhD in Philology, Senior lecturer, Kazan Federal University, e-mail: alfia

УДК 372.881.111.1

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

А.Р. Заболотская, Н.Ю. Мадякина

***Аннотация.** В настоящее время расширяющиеся международные контакты и современные социоэкономические реалии требуют высокого уровня владения иностранным языком и от студентов неязыковых специальностей. Языковая догадка считается одним из лингвистических навыков, необходимых для эффективного изучения языка. В данной статье рассматривается проблема развития языковой догадки с помощью словообразовательных моделей. Представлены некоторые типы упражнений, раскрывающие поэтапную работу над указанным навыком.*

Ключевые слова: студент, иностранный язык, языковая догадка, словообразовательная модель, методы обучения

В условиях современного мира выпускнику вуза необходимо обладать навыками и умениями переводческой деятельности, включающей, в том числе, понимание специализированных профессионально-ориентированных текстов. Поэтому одним из основных направлений при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей является работа с текстами, тематика и содержание которых близки специальности студента. В этом случае особую роль играет способность обучаемого догадываться о значении незнакомых слов, опираясь на логику построения фраз и предложений в изучаемом языке, анализ словообразовательных элементов, контекст. Владение этим навыком значительно облегчает работу с текстом. Во-первых, экономится время, которое могло бы быть потрачено на поиск той или иной лексической единицы в словаре. Во-вторых, методисты отмечают, что понятия, значения которых были «угаданы», запоминаются обычно легче, чем те понятия, значения которых заучивали целенаправленно. Кроме того, студенту, обладающему развитыми навыками языковой догадки, будет гораздо легче сдавать любую часть экзамена по английскому языку, так как при чтении, аудировании и разговорной практике обязательно встретятся незнакомые слова, значение которых необходимо будет раскрыть. Очевидно, что языковая догадка – полезный навык, развитие которого облегчает изучение языка, а также повышает уровень владения иноязычной речью. Языковая догадка не возникает спонтанно, она напрямую связана с имеющимся у человека жизненным и лингвистическим опытом. Она субъективна, поскольку то, что для одного ученика будет являться подсказкой, для другого так и останется нераспознанной лексической единицей. Однако специальные упражнения для тренировки делают это свойство мыслительного процесса более управляемым.

В методике преподавания иностранных языков в самом широком смысле под термином «языковая догадка» понимают навык самостоятельной семантизации, то есть способность раскрыть значение незнакомого слова (словосочетания). По определению А.П. Кулешовой, «языковая догадка – развиваемый лингвистический навык, являющийся результатом всех обучающих и жизненных воздействий, участвующий в самостоятельной семантизации языковых единиц, с учетом различного рода вербализованных или невербализованных опор» [1, 86]. Для развития навыков языковой догадки важно сформировать умение распознавать семантические опоры. А.С. Картон выделяет три группы такого рода подсказок, подразделяя их на внутриязыковые, межъязыковые и внеязыковые опоры [2]. Внеязыковые вытекают из знания фактов и явлений действительности – примет времени, места, имен собственных; при перечислении дней недели, времен года, месяцев в определенной последовательности. Межъязыковые подсказки содержатся в словах-заимствованиях из других языков, в интернационализмах, в словосочетаниях, образованных по общей словообразовательной, синтаксической и смысловой модели. Внутриязыковые связаны с определенной грамматической категорией слова и его функ-

цией в предложении. Словообразовательные элементы выступают внутриязыковыми подсказками.

А.В. Парахина выделяет опоры лингвистического характера, относя к ним интернациональную лексику, основные словообразовательные элементы, изученные грамматические конструкции, и экстралингвистического характера [3, 58]. В число экстралингвистических опор исследователь включает научную символику интернационального характера, схемы, формулы, графики, чертежи, знание в целом вопроса, о котором идет речь в тексте, собственные имена, географические названия, то есть все, что сможет обеспечить смысловую догадку.

Ведущая роль в развитии языковой догадки принадлежит словообразовательным элементам, поскольку большинство слов имеют морфологическое оформление и образованы по той или иной словообразовательной модели. К продуктивным способам словообразования в современном английском языке относятся следующие: 1) аффиксация: суффиксация и префиксация; 2) конверсия; 3) словосложение; 4) сокращение. Анализ текстов геологической тематики, обычно предлагаемых студентам для перевода, показывает, что на тысячу слов в среднем 150-200 случаев употребления приходится на производные слова, 30-40 случаев составляют сложные слова. Присутствуют также единичные случаи конверсии. Сокращения, как правило, представлены графическими сокращениями латинского происхождения.

При подборе упражнений на развитие языковой догадки целесообразно отталкиваться от случаев, имеющих определенное совпадение в переводимом языке и, следовательно, предоставляющих больше возможностей для развития языковой догадки, переходя к случаям, не имеющим таких соответствий и затрудняющих развитие языковой догадки. При таком подходе работа проводится в несколько этапов.

Первый этап – работа со словами, совпадающими по форме и значению со словами языка перевода. Так, например, суффикс «-ant/ent» не является продуктивным в английском языке, но он присутствует в ряде слов со значением лица или предмета в русском языке (consultant, assistant, correspondent, oxidant)

Второй этап – работа со словами с простой выводимостью значения. Это те случаи, когда значение слова выводится из сочетания значения корня и словообразующих аффиксов. В ряде случаев необходима предварительная работа по ознакомлению со значениями аффиксов («unpredictable»: корень «predict» — предсказывать, приставка «un-» со значением отрицания, суффикс «-able» со значением возможность осуществить действие = «непредсказуемый»).

Третий этап – работа со словами, «осложненными различиями структурного характера, относимые к словам со сложной выводимостью значения, а также работа с ложными когнатами, когда возникает ложная ассоциация при переосмыслении слова и создания на его основе образа» [5, 330]. Вторичные значения слова, в ряде случаев далекие от первоначального значения, могут затруднять перевод либо приводить к ошибочному переводу (depression: 1) депрессия; 2) углубление (“The inner concave margin of the kidney presents a deep depression...”).

Для развития языковой догадки можно использовать следующие виды упражнений с привлечением словообразовательных моделей: имитационные, дифференцированные, подстановочные и трансформационные.

Имитационные упражнения – упражнения, в которых для выполнения определенной задачи необходимо найти в образце языковые формы, лексические единицы и использовать их, не изменяя. Если говорить о языковой догадке, то сюда можно отнести упражнения, объединяющие слова, образованные по одной словообразовательной модели или по одному способу словообразования и требующие образовать новое слово по заданному образцу:

– Verb + tion / sion / ion = noun: to contract – contraction; to expand – expansion; to crystalline – crystallization.

– Adjective / noun + en = verb: flat – to flatten, strength – to strengthen; length – to lengthen.
– Verb + able / ible = adjective: to combust – combustible, to change – changeable; to bear – bearable.

Дифференцированные упражнения – упражнения на различение структуры, формы, значения языковых явлений. К этому виду относятся многочисленные упражнения, включающие перевод производных слов на русский язык на основе семантики корня, префикса, суффикса; выделение морфем, то есть разложение слова на знакомые значимые части, образование производных слов на основе данных корней и аффиксов; определение частей речи по словообразовательным элементам; подбор соответствующей дефиниции к производному или сложному слову.

Подстановочные упражнения – упражнения, в которых происходит подстановка лексических единиц в структуру какой-либо грамматической формы. Задания такого рода способствуют разграничению производных однокоренных слов, принадлежащих разным частям речи. В зависимости от уровня подготовленности можно предлагать упражнения как с опорой на соответствующие слова, так и без них. **Compare:** 1) This is _____ better than that. In fact, there is really no _____. 2) Scientists have made _____ tests on the new drugs (a) incomparably; b) comparison; c) comparative).

Трансформационные упражнения – упражнения, требующие определенной трансформации заданной структуры. Трансформационные упражнения классифицируются по способу трансформации: упражнения на замену языковых единиц, их расширение или сокращение. Примерами трансформационных упражнений, способствующих развитию языковой догадки, могут выступать:

- упражнения на образование по конверсии слов, относящихся к другой части речи с последующей их семантизацией (a head (голова) – to head (возглавлять) a delegation);
- упражнения на подбор синонимов к производному слову (easily-readily, primarily-chiefly);
- замена словосочетания соответствующим сложным словом (The mineral has two components. – This is a two-component mineral).

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что преподавателю необходимо вести целенаправленную поэтапную работу по формированию и развитию у студентов языковой догадки, необходимой для дальнейшего успешного овладения языком.

Литература

1. Кулешова Ю.А. Развитие языковой догадки при изучении английского языка студентами технического вуза / Ю.А.Кулешова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 85-90.
2. Картон А.С. Роль догадки в процессе пользования языком и в процессе обучения языку / А.С.Картон // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. Е.В.Синявская, М.М.Васильева, Е.В.Мусницкая, А.С.Картон. – М., 1976. – Вып. II. – С.183.
3. Парахина А.В. Формирование языковой и смысловой догадки как средство повышения эффективности обучения иностранному языку / А.В.Парахина // Известия Московского государственного индустриального университета. – 2009. – № 2(15). – С. 58-59.
4. Титова Л.Г., Юницкая В.М., Ненахов Л.Н. Введение в геологию (Introduction to geology): Учебное пособие по английскому языку. Часть 2 / Л.Г.Титова, В.М.Юницкая, Л.Н.Ненахов. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2000. – 234 с.
5. Павицкая З.И. Методический комплекс развития языковой догадки студентов туристского профиля // Иностранные языки в современном мире: Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. Под редакцией Д.Р. Сабириной, А.В. Фахрутдиновой. – Казань, 2017. – С. 326-331.

Сведения об авторах

Заболотская Альбина Равилевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель ИМОИиВ КФУ, e-mail: alzab_19@mail.ru; Мадякина Наталья Юрьевна, старший преподаватель ИМОИиВ КФУ

А.Р. Заболотская, Н.Ю. Мадякина
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

WORD FORMATION MODELS AND THEIR ROLE IN LANGUAGE GUESS DEVELOPMENT
(BASED ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES)

A.Zabolotskaya, N.Madyakina

Abstract. Now expanding international contacts and modern socio-economic realities demand a high level of foreign language proficiency even from the non-linguistic specialties students. Language guess is considered one of the linguistic skills necessary for effective language learning. The problem of the language guess development by means of word formation models is considered in the article. Some possible types of exercises aimed at the systematic development of students' language guess are presented.

Key words: university student, foreign language, language guess, word-formation model, teaching methods

Data about the authors

Zabolotskaya A., PhD in Philological sciences, senior lecturer, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alzab_19@mail.ru; Madyakina N., senior lecturer, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: natali.madyakina@yandex.ru

УДК 37.016:81 (045)

КОЛЛАЖ КАК АРТ-ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ю.А. Макковеева

Аннотация. В статье рассматривается понятие арт-технологий, краткий экскурс в историю коллажа и возможность его использования в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: Коллаж, коллажирование, арт-технологии, процесс преподавания, иностранные языки

Арт-технологии, активно используемые в педагогике и психологии, являются вытекающим звеном арт-терапии, которая появилась на стыке искусства и науки примерно в 40 годах прошлого века.

Арт-технология представляет собой «совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели» [6, с. 61].

На сегодняшний день в обучении иностранным языкам существует огромное количество различных технологий, что требует от современного учителя постоянного поиска новых интересных методик. Арт-технология является одним из возможных вариантов, совмещая в себе практико– ориентированное направление педагогической науки, представляющее собой синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса развития учащихся через искусство и творческую деятельность. Составляющая термина "арт" акцентирует внимание на использовании средств искусства (живописи, музыки и пения, движения и танца, театра, литературы, прикладного творчества и т. д.) в воспитании и обучении детей.

В целом к арт-технологиям на уроке иностранного языка можно отнести следующее: использование средств иллюстративной наглядности, просмотр видеофильмов, прослушивание музыкальных произведений, создание коллажей на различные темы, разучивание стихов, рифмовок, песен, художественное сочинение, инсценирование, исполнение различных ролей в диалогах, ролевые игры [1, с. 1411-1413].

Уникальность арт-технологий, применяемых на уроках иностранного языка, состоит в том, что учителю удастся задействовать оба полушария мозга учащегося. Как известно, в процессе творчества активно задействуется правое полушарие мозга, которое отвечает за пространственно-образное мышление, то есть восприятие музыки, танца, живописи, за креативность мышления, артистичность и художественность. А в процессе непосредственного овладения иностранным языком активная работа приходится на левое полушарие, которое отвечает за абстрактно-логическое мышление, то есть мышление, связанное со словесной интерпретацией понятий и явлений, за богатый словарный запас, вербальный интеллект, умение грамотно и четко выстраивать высказывания [5]. Соответственно, применение арт-технологий способствует нормальному межполушарному взаимодействию, а тем самым и гармоничному развитию учащихся, что является перво-степенной задачей любой образовательной системы.

Каждый учитель, применяющий на своих уроках какую-либо арт-технология, осознает, что у каждого учащегося есть способности к творческому преобразению действительности, поиску решений, возникающих проблем и стремление к генерированию новых нестандартных идей. Он также помнит, что спонтанность, креативность и творчество являются важнейшими составляющими арт-технологии на уроках иностранного языка. [3, с. 160]. Таким образом, следуя данным принципам, учитель переходит на уровень личностно-ориентированного и коммуникативно-ориентированного обучения, тем самым способствует успешному созданию вторичной языковой личности своих учащихся.

Многообразие и многоаспектность арт-технологий позволяют включать и использовать их на разных этапах урока: его начало и завершение (warm-up + cool-down activities), изложение нового материала, закрепление пройденного материала, физкультминутка, домашнее задание и даже на уроках контроля.

Многообразие и многоаспектность арт-технологий позволяют включать и использовать их на разных этапах урока: его начало и завершение (warm-up + cool-down activities), изложение нового материала, закрепление пройденного материала, физкультминутка, домашнее задание и даже на уроках контроля.

Поскольку арт-технология представляет собой обучение посредством творческих методик, имеющих особенности согласно их жанровой принадлежности к определенному виду искусства, то систематизация арт-технологий зависит от основного вида искусства, которому подчинено отдельное упражнение, целое занятие или даже цикл уроков определенной тематики. Таким образом, можно выделить: 1) визуальные арт-технологии (рисунок, лепка, коллажирование, зарисовка, фотография, карикатура), 2) музыкальные арт-технологии, 3) драматехнологии, 4) нарративные арт-технологии (сказкотерапия) [4, с. 139-142].

На сегодняшний день одним из наиболее широко распространенных видов арт-технологий являются визуальные арт-технологии. Это объясняется их богатым лингводидактическим потенциалом и легкостью в адаптации и использовании. Так, к визуальной арт-технологии относится: применение, прежде всего, иллюстративного материала, средств наглядности (картинок, таблиц, слайдов, карикатур, коллажей, диаграмм, кукол, масок). Визуальные арт-технологии как нельзя лучше воплощают собой один из первостепенных дидактических принципов (по Я. А. Коменскому) – принцип наглядности. А наглядность в свою очередь повышает мотивацию обучаемых, развивает творческое воображение и мышление, способствует и даже облегчает усвоение учебного материала. Работа с наглядным материалом стимулирует учащихся на говорение и аудирование.

Примерами эффективного использования визуальных арт-технологий на уроке иностранного языка могут служить техники “журнальный коллаж” и “групповая фреска”. Выполняя журнальный коллаж, учащиеся самостоятельно подбирают материал из журналов и другую печатную продукцию и, используя отдельные фрагменты текста, формируют композицию на листе бумаги, дают ей название, таким образом, обозначая решение заявленных проблем. В завершении проходит групповое обсуждение процесса и результатов работы, презентация своих идей, групповая рефлексия. Метод групповой фрески предполагает, что учащиеся одновременно или по очереди рисуют на большом ватмане на определенную тематику.

Что касается коллажа, то сам термин появился благодаря Жоржу Браку и Пабло Пикассо в 1912 году, именно с того момента техника коллажирования получила широкое распространение в мире. Коллаж происходит от французского слова *collage* — склеивание и наклеивание. В этимологию слова входят три основообразующих семантических компонента: 1) изготовление и восстановление чего-либо разбитого, сломанного, разорванного; 2) составление чего-либо из каких-либо частей; 3) один фрагмент, покрывающий другой. Из трёх данных компонентов можно собрать одно определение — построение единого целого путём наложения, наслоения и сопоставления частей [2, с. 16].

Непосредственно в обучении иностранным языкам своим появлением коллаж обязан немецким методистам – Б.-Д. Мюллеру, М. Зикманну, Р. Поолу. Начало разработки проблем, связанных с коллажем в немецкой методике преподавания иностранных языков соотносится с внедрением коммуникативного обучения иностранным языкам – 1980-е годы. Именно немецкий методист, Б.-Д. Мюллер первым поднял вопрос о коллаже применительно к преподаванию. С его точки зрения “коллаж – это осознанное построение социального знания, которое протекает аналогично процессу овладения понятием при неуправляемом усвоении языка с использованием различной актуальной информа-

ции» [9, с. 21]. Цель техники коллажа по Б.-Д. Мюллеру – визуальное содействие при овладении стратегиями обучения страноведению в процессе самостоятельного, осознанного усвоения страноведческого содержания на уровне знаний и умений. Однако, с точки зрения Мюллера, коллаж появляется в процессе переработки лишь страноведческого материала, является способом организации и результатом деятельности по овладению лишь страноведческой информацией. Мы считаем, что понимание коллажа немецким методистом сильно редуцировано, в его трактовке коллаж сводится к средству семантизации и осознанного запоминания страноведческого понятия. Тем не менее, Мюллер был первым, кто описал строение коллажа, предпринял попытку выстроить этапы работы с ним, убедительно доказал эффективность использования коллажа в методике обучения иностранным языкам.

Продолжая разрабатывать идеи Мюллера, его соотечественник М. Зикманн определял коллаж как средство зрительной и языковой наглядности, прием изменения установленных значений в процессе их субъективного комбинирования учащимися в рамках темы [8]. Согласно Зикманну, именно коллаж как методическое средство отвечает целям коммуникативного обучения: позволяет учащимся осуществить широкую «опору на свой жизненный опыт, в рамках темы представить свое субъективное видение проблемы, свой способ мышления и эмоционального реагирования» как вербально, так и визуально [8]. Зикманн настаивает на обеспечении связи с действительностью на уроке иностранного языка: изучение влияния на учащегося окружающих его картинок, телереклам, рекламных брошюр, журналов, комиксов, сопровождающих его в процессе ознакомления с действительностью. Зикманн также разграничил понятия коллажирование и коллаж. Коллажирование является процессом, деятельностью, тогда как коллаж – результат этой деятельности.

Отечественная методика обратилась к проблеме использования коллажа сравнительно недавно, в 1990-х годах, в ряде работ коллаж трактуется как «средство зрительной наглядности, представляющее собой образное схематически фиксированное с помощью языковых и экстралингвистических средств отображение некоторой части предметного содержания, объединенного ключевым, ядерным понятием – реалией» Коллажирование же представляется как «методический прием, предполагающий построение образно-смыслового страноведческого коллажа путем ассоциативного наращивания лексико-семантического фона ключевого понятия – реалии» [8].

Коллаж представляется эффективным средством обучения иностранному языку, так как имеет ряд дидактических преимуществ, в коллаж включаются не только изображения (рисунки, фотографии и др.), но также вербальные и знаковые компоненты (лексика, грамматические конструкции, даты, схемы, символика и др.). Непосредственно в процессе коллажирования коллаж выступает как операциональное средство, вызывающее определенные действия: рецептивные (визуальное восприятие вербальных и невербальных компонентов коллажа, антиципацию, идентификацию, дискурсивность как осознание материала, понимание), репродуктивные (имитацию, подстановку, конструирование, трансформацию, комбинирование, вызов лексической единицы, вызов модели образования форм по аналогии), продуктивные (трансформация, конструирование, комбинирование — на уровне единиц более высокого порядка. Выбор речевых средств, обусловленных ситуацией, пересказ, импровизация). Сам процесс коллажирования, а также работа с готовым коллажем вместе с выстроенной системой упражнений может выступать как деятельностное средство овладения иноязычной культурой [7, с. 25-26].

Исходя из современной концепции обучения иностранному языку ключевым подходом является коммуникативное обучение, то есть именно общение признается базой развития индивидуальности, что так важно для учащегося средней школы. Таким образом, урок должен строиться как модель реального общения, все материальные, операциональные и деятельностные средства должны способствовать организации общения на уроке.

Преимуществом коллажа является то, что он способен функционировать как средство, организующее общение, коллаж и коллажирование также могут выступать в роли самих средств общения. Коллаж способен включать в себя большой объём разноплановой информации, он может играть роль полифункционального средства общения.

Коллажирование, в ряде своих организационных форм выступает как совместная деятельность, также является средством общения, содержание которого — представленные в коллаже факты иноязычной культуры, преподнесенные в виде проблем и предметов обсуждения, что несомненно важно, так как на среднем этапе обучения применяется исследовательский подход в учебной деятельности [9]. При организации работы с коллажем применяются следующие формы общения: информационное, интеракционное, перцептивное.

- Перцептивный способ предполагает восприятие содержания, репрезентируемого в коллаже, восприятие, понимание и оценка субъектами деятельности точек зрения других субъектов на данное содержание.

- Информационный способ предоставляет возможность обмена мыслями, идеями, чувствами между субъектами общения, а также на основе этого — коррекции данных восприятия, что ведет к дальнейшему овладению объектами, связанными с познавательными процессами и эмоциональной сферой.

- Интеракционный способ организует взаимодействие в смоделированных ситуациях общения [9].

Для наглядности рассмотрим, на каких этапах может быть использован коллаж и какие преимущества он несёт в себе.

I этап – формирование навыков

- 1) формирование произносительных навыков
- 2) формирование лексических навыков
- 3) формирование грамматических навыков

Коллаж может быть эффективно использован для демонстрации предметов и объектов восприятия, семантизации лексических единиц, презентации проблемы/предметов обсуждения, презентации грамматического материала, презентации оперативного повторения недавно изученного материала, автоматизации речевого материала, организации первичного закрепления воспринятого материала.

II этап – совершенствование навыков: комбинирование предварительно усвоенного материала и его трансформация на основе разговорного текста.

Коллаж может способствовать созданию содержательной базы для высказывания, ситуации общения при создании речевого образа, предъявлению страноведческой информации, текущему повторению изученного материала, стимулом для общения, служить опорой для интерпретации информации.

III этап – развитие речевого умения

- 1) обучение монологическому высказыванию, обучение диалогической форме общения
- 2) творческий урок (продуцирование)

На III этапе коллаж может выступать как средство для стимуляции учащихся к монологическому высказыванию, формирование смысловой опоры, задающей смысл построения будущего высказывания, создание опоры для построения диалога, создание ситуации общения.

Если говорить в целом, то на всех этапах коллаж управляет адекватным восприятием информации (использование правильного отбора фактов культуры страны изучаемого языка), выстраивает семиотическое пространство, развивает продуктивность высказывания, создает ситуацию общения, подкрепляет новизну речевой ситуации, переносит усвоенный материал в новые условия, представляет информацию, создает содержательную базу высказывания, создает условия контроля усвоения.

Таким образом, коллаж отвечает всем требованиям, предъявляемым к современному средству обучения: выступает в материальной форме, является орудием как ученика, так и учителя, ориентирован на образовательные цели, воплощает в структурно-схематической форме определенную информацию, соответствует современным методическим направлениям, основанным на прогрессивных принципах (коммуникативная направленность, новизна, функциональность), является конечным результатом, фиксированным отражением процесса коллажирования.

Литература

1. Афанасьева, А. Е. Использование арт-технологий в обучении английскому языку в средней школе // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 1411-1413.
2. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика, Поэтика / пер. с фр., сост., общ. Ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – С.16.
3. Безрукова, В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. – М.: «Сентябрь», 2004. – 160с.
4. Бурачевская, О. В. Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С.139-142.
5. Копылова, Д. С. Развиваем межполушарное взаимодействие // Кинезиологические упражнения. – 2016. [Электронный ресурс]. – URL: http://psiholog.nfds61.edumsko.ru/articles/kineziologicheskie_uprazhneniya (дата обращения 14.03.2018).
6. Лебедева, Л. Д. Практика Арттерапии. – СПб, 2003. – 61с.
7. Пассов, Е. И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем. – СПб. Златоуст, 2009. – 122с.
8. Рыжкина, И. Б. Коллаж как средство формирования субъекта диалога культур // ПНиО. – 2014. – № 6 (12). – С.91-98.
9. Семенюченко, Н. В. Зрительный невербальный ряд учебника как средство управления овладением русскоязычной культурой: дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 2002. – 186с.

Сведения об авторе

Макковеева Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент Северно-Арктического федерального университета, e-mail: juliamakk@mail.ru

COLLAGE AS ART TECHNOLOGY IN LANGUAGE TEACHING

J. Makkoveeva

Abstract. The article deals with the idea of art technologies (collage as one of them) and its usage in language teaching.

Key words: Collage, art technology, foreign language teaching

Data about the author

Makkoveeva J., PhD, assistant professor at the chair of English philology, European languages and pedagogy

УДК: 37.09

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕФЛЕКСИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЧТЕНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ

О.Ю. Морозова

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной рефлексии преподавателя и его подготовки к элементам рефлексии на занятиях, практические приемы рефлексии и саморефлексии на уроках иностранного языка, в частности, при чтении дополнительной литературы, что важно для увеличения словарного запаса студента, повышения их интереса к читаемой литературе, лингвистике и переводоведению.
Ключевые слова: преподавание иностранных языков, рефлексия, саморефлексия, чтение оригинальной литературы при изучении иностранных языков

Один из принципов развивающего обучения – принцип активности и сознательности. Ребёнок может быть активен, если осознаёт цель учения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным.

Определения этому явлению в педагогике давали многие ученые. Обратимся к высказываниям таких авторов как И.П. Подласый, Л.С. Выготский, М. Воллес (M. Wallas):

«Рефлексия – это осознание ребенком, как он воспринимается другими в общении, деятельности, и включает следующие составляющие: каким ребенок видит себя сам и каким видят его другие дети. Эти позиции принадлежат также и партнерам, поэтому рефлексия – это процесс зеркального отражения. Когда рефлексия полностью формируется и осознается, ребенок становится подростком» [6].

«С помощью рефлексии человек приобретает внутренний опыт как базу для эффективной регуляции своего поведения и жизни. Это касается изменения ценностно-смысловой сферы, переживаний, чувств и мнений по поводу чего-то. А также она помогает адаптироваться к внешним условиям, каким-то образом настроиться на выполнение именно данной деятельности, привлечь к выполнению дополнительные резервы психики» [3, 4].

«Неотрефлексированная практика учителя бесполезна и со временем ведет не к развитию, а профессиональной стагнации учителя» [9]. «По этой причине, стратегической целью обучения студентов и учителей должна стать задача не столько сообщения новых знаний, сколько задача развития рефлексивных способностей, от уровня и качества которых и зависит профессиональная компетентность педагога» [8].

Стоит отметить, что человеку доставляет особое удовольствие погружаться в себя, исследовать свои мысли, чувства, поступки не только в подростковом возрасте, но и в студенческой жизни. Такая деятельность позволяет сделать процесс самопознания более целенаправленным и осознанным.

Общепринятым является тот факт, что педагогическая деятельность по сути своей носит рефлексивный характер. Он проявляется в том, что педагог, организуя деятельность обучаемых, стремится смотреть на себя и свои действия как бы глазами своих подопечных, учитывать их точку зрения, взгляды, представлять их внутренний мир, пытается "вчувствоваться" в воспитанника, понять его эмоциональное состояние. Прогнозируя взаимодействие, педагог оценивает себя как участника этого взаимодействия, участника диалога. При этом именно педагог создает условия для возникновения межсубъектных отношений участников педагогического процесса.

Такие отношения можно дополнить пониманием рефлексии в отношении героев сюжетов учебников либо книг дополнительной литературы на уроках иностранных языков, когда сам студент стремится смотреть на себя и свои действия глазами героя либо встать на место героя книги и соотнести свое поведение в ситуации героя.

Таким образом, рефлексия в педагогическом процессе может быть представлена следующим отношением:

- студент-студент (саморефлексия);
- студент-преподаватель;
- студент-герой книги.

Владение рефлексивными умениями позволяет тогда студенту увидеть связь между полученными знаниями и возможностями их применения на практике. Только рефлексивное знание базируется на анализе опыта практических и мыслительных действий и включает понимание, осмысление проблемы или ситуации, а также организацию индивидуального и коллективного действия в этой ситуации.

Для преподавателя иностранных языков способность к рефлексии особенно актуальна ввиду общения на иностранном языке в поликультурном мире, где умения критически оценивать ситуацию, свое вербальное и невербальное поведение являются не просто желательными, а необходимыми в профессиональной сфере. Поэтому способность к рефлексии выступает сейчас как один из критериев оценивания профессиональной компетентности педагога и выделяется как требование к методологической культуре преподавателя иностранных языков.

В профессиональной подготовке учителя особую роль играет педагогическая рефлексия, под которой понимается осознание прошедшей педагогической деятельности в совокупности эмоциональных состояний педагога, трудностей, средств, способов, которые были применены для решения педагогических ситуаций [5].

По мнению М.Н. Авериной, рефлексия нельзя «получить» или «передать» как информацию, ее можно стимулировать, развивать [1]. В качестве тренировки рефлексии полезно подумать над прочитанной книгой, фильмом, диалогом, прошлым или какой-либо будущей задачей. Следует выбрать что-то одно и детально «разжевать»:

- Полезная ли это вещь?
- Что нового я узнал?
- Как мне это использовать?
- Симпатичен ли мне этот персонаж?
- На кого похожу я из этой книги?

В школьных учебниках это часто выражается такими заданиями [10]:

- Imagine you are Sara swimming underwater. What can you see? How do you feel?
- Did you like the story? Choose ☺☹☹
- I find UFO hunting ___ as I have never ____.

В учебниках по практическому курсу английского языка В.Д. Аракина для студентов языковых высших учебных заведений со специализацией «переводчик» можно увидеть задания такого рода [2]:

- Retell the text as if you are the main character;
- Make up the dialogue to illustrate the proverb;
- Tell the story as the main character might have told to her boy-friend;
- Dramatize the story, bring necessary accessories.

Учебник “Speak Out Advanced” предлагает рефлексия через задания такого типа [7]:

- Work alone and think of a
- If you had a portrait painted of you, where would it be? Describe it.
- Think about a treasured possession of your own or your family. Why is it so special to you? Share your ideas with other students.
- Think of a “snapshot” moment of a special holiday. Why is it so important to you? Share your ideas with others.

На занятиях по чтению дополнительной литературы рефлексия заключалась в выполнении следующих заданий:

- Make the illustrations to any episode in the book.

О.Ю. Морозова
ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕФЛЕКСИИ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ЧТЕНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ

– (при презентации собственной иллюстрации) Guess what episode of the book I have expressed here.

– Find a right tune for any episode in a book, as you are the director of this film.

– You are an interpreter. Choose any abstract to translate for the Russian society. Compare your translation with the one made by the professional interpreter.

На уроке можно поделиться переводом отрывка, официально опубликованным в России. Чаще всего на этом этапе возникают дебаты студентов, у кого лучше получился перевод – у профессионала или студента.

В заключении отметим, что рефлексивные ситуации стоит проводить не каждое занятие. Такие приемы требуют особой подготовки преподавателя, его собственного осмысления и обязательно целеполагания (для чего проводить приемы рефлексии конкретно в этом случае). В целом, результаты такого обучения заключаются в увеличении словарного запаса, так как слова, фразы, окрашиваются эмоциями и мнениями самих студентов, повышенном интересе к читаемой литературе, лингвистике и переводоведению, готовит их к профессиональной деятельности.

Литература

1. Аверина М.Н. Формирование рефлексивных умений в процессе повышения квалификации учителей // Ярославский педагогический вестник, 2010. № 4. Т. 2.
2. Аракин В.Д. Практический курс английского языка. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999.
3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под. ред. М.Г. Ярошевского. М.: Воронеж, 1996.
4. Григорович М.В. Личностная рефлексия как фактор развития личности подростка // Молодой ученый, 2011. №6. Т.2.
5. Марико В.В., Михайлова Е.Е. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2013. № 6 (1).
6. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. М.: Владос, 2002.
7. Clare A., Wilson J.J. Speak Out Advanced. Pearson Education Limited, 2012.
8. Wallace M. Action research: How to do it / M. Wallace // Paper presented at the 2nd international conference of the Malaysian English language teaching association, 24-27 May 2007.
9. Wallace M. Training foreign language teachers. Cambridge University Press, 1991.
10. Evans V., Dooley J. and others. Starlight 7 (Student's Book). Prosveshcheniye Express Publishing, 2014.

Сведения об авторе

Морозова Ольга Юрьевна, преподаватель Казанского федерального университета, e-mail: hollyfrost@yandex.ru.

PRACTICAL TECHNIQUES OF SELF-REFLECTION DURING SUPPLEMENTARY READING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

O. Morozova

Abstract. The subject of the article is developing teacher's professional reflective skills and his training for implementing reflective moments during the lessons, some practical techniques of reflection and self-reflection in teaching foreign languages, particularly at supplementary reading, which is important for students' vocabulary increasing, raising their interest in reading supplementary literature, linguistics and translation studies.

Keywords: teaching foreign languages, reflection, self-reflection, supplementary reading in learning foreign languages
Data about the author: Morozova O., lecturer of Kazan Federal University, e-mail: hollyfrost@yandex.ru.

УДК 372.8

РУБРИКА КАК ОПТИМАЛЬНЫЙ ВАРИАНТ ОЦЕНИВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

У.С. Низамова

Аннотация. В статье рассмотрена одна из самых важнейших и инновационных видов оценивания, которым является рубрика. В статье описаны проанализированные оценивания и виды рубрики в таблицах для сравнения способность студентов в уроке, а также видеть их продвижения в учебном процессе. Рубрика даёт конкретную информацию о выступлении, даёт общее представление о речи и навыках и представляет возможности сравнить речь и знания учащихся.

Ключевые слова: рубрика, инструмент оценивания, целостная рубрика, аналитическая рубрика, оценка критерий

Одна из наиболее распространённых и важных проблем это правильно и справедливо оценить студентов. Потому что оценивание очень сильно влияет на психику аудитории. Лишь одна оценка может мотивировать ученика или же расстроить его и снижать его интересы. Так как же оценить знание учеников? Как найти оптимальный путь оценивания?

Связи с развитием инновационных методов обучения развиваются и методы оценивания. В данной статье я бы хотела рассмотреть один из инновационных видов оценивания которым является рубрика.

Рубрика – это путеводитель, который помогает оценивать качество построенных ответов учащихся. Они часто представляются в формате таблицы и могут использоваться учителями и студентами, планируя их работу. Сегодня оценивание в высшем образовании проходит изменение от традиционного тестирования знания к “оценке для того, чтобы изучить” [Доки Гижбелс и Сежерс, 2006].

Рубрики внедряются в современный класс и дают учащимся лучше понять, что такое оценивание и на чём основываются его критерии. Рубрики так же приносят пользу и учителям. Они могут сравнить своих учеников в классе, видеть их продвижения в течение времени. И более ясно поймут результат и рост своих студентов. То есть рубрика полезный и нужный вид оценивания как для учителей, так и для учащихся. Перлман [2003] обсуждает оценивание, что состоит из двух частей: “задача и ряд критериев оценивания или рубрики оценивания”. По его словам термин "рубрика", в образовательной литературе и среди обучения простой инструмент оценки, который описывает уровень работы на особой задаче и используется, чтобы оценить результаты контекстов от детского сада до образования в колледже (К 16) ” [Ханфер, 2003, р. 1509]. Широко распространенное определение образовательной рубрики заявляет, что это – инструмент оценивания.

Давайте рассмотрим и проанализируем ряд преимуществ оценивания:

- работа учеников улучшается, когда им ясно показывают, как оценивается их работа
- ученики обсуждают собственную работу
- ученики анализируют свои сильные стороны и слабые стороны в которых нуждаются в улучшении.
- учитель более объективно и последовательно старается оценить своих учеников.
- улучшается эффективность оценивания и даёт учителям организовать взаимно обратные связи с учениками.

Давайте рассмотрим некоторые виды рубрик оценивания, которые дают более точную оценку в оценивании учеников.

Виды Рубрики:

- целостная рубрика;
- аналитическая рубрика;
- рубрика «Пункт по назначению»

Целостная рубрика и её таблица.

Балл	Описание
4	Представление было сделано отлично. Презентатор говорил громко и ясно, информация была полезной.
3	Представление было сделано хорошо. Выступающий говорил громко и ясно. Информация была полезной, но короткой.
2	Некоторые части презентации были не очень хорошими. Выступающий был не так хорошо готов, не уложился во времени.
1	Презентация была плохой. Выступающий полностью не готов. Информация бесполезна.

Аналитическая рубрика.

- Оценка критериев по отдельным частям
- более расширенный вид оценивания чем как целостный подход
- даётся более детальное описание ученикам и суммируется итоговая оценка

	1	2	3	4	Балл
Голос	Не очень громко. Неясная речь	Непонятна суть презентации	Хорошо говорил, но некоторые части не понятны	Говорил громко и ясно всё было понятно	3
Наглядности	Наглядности выбраны не точно	Некоторые наглядности хорошие, но не понятны	Наглядности сделаны хорошо, но ещё нужны раз-работки	Очень хорошие наглядности хорошо подходят к презентации	4
Информация	Информация не законченная и бесполезная	Информация почти незакончена и полностью не организована	Информация полезная, но была бы ещё лучше организовать	Информация очень интересная и полезная	1

Общий Балл 8.

Ещё один вид рубрики – это «Пункт по назначению» то есть индивидуальный подход к каждому ученику:

- подобен аналитической рубрике;
- даёт описание, которое даёт уровень мастерства;
- включает обычные комментарии от учителя;
- требует от учителя написать индивидуальные комментарии ученикам.

Описание и отношение к работе	Критерии	Похвальные стороны работы
Ты говорил немного, но ясно	Голос: Говорил громко и ясно. Произношение красивое.	Замечательное начало
Ты должен вовлекать на работу напарника	Наглядности: Хорошо выбраны, легко осваиваемы.	Хорошо продумано
	Информация: Актуальная, интересная.	последовательная работа.

Как мы видим из таблиц, оценивание с помощью рубрик отражает более широкий круг знаний, помогает более объективно отнестись к оцениванию. Требуется более хорошей подготовки учащихся и даёт более ясную информацию о подготовленности ребёнка к уроку. Значит, рубрика даёт конкретную информацию о выступлении, даёт общее представление о речи и навыках и представляет возможности сравнить речь и знания учащихся. Рубрика оценивания обеспечивает чёткую связь с учащимися, учителем и родителями.

Литература

1. Мс Тикхе, Ж. [2001]. Выигрыш рубрик в классе. Таузенд-Оукс: Corwin Press
2. Образование: Как качество оценки может быть оценено? Educational Research Review.
3. Критерии для программ оценки компетентности. Исследования в Образовательной Оценке, 32, 153–170.
4. Доки Ф, Гижбелс Д и Сежерс М Доки Гижбелс и Сежерс Ф [2006] Изучение и появляющаяся новая культура оценки.
5. Изучение и появляющаяся новая культура оценки. В Л. Вершаффеле, Ф. Дочи, М. Боекаэртс.

Сведения об авторе

Низамова У.С., преподаватель Андijanского Машиностроительного института, e-mail: umidanizamova18@gmail.com

RUBRIC AS AN OPTIMAL VARIATION OF EVALUATION IN EDUCATIONAL PROCESS

U. S. Nizamova

Abstract. The term rubric has interpreted as a crucial and innovational evaluation in this article. Article is illustrated analyses of evaluation and types of rubrics in a schedule for differentiating students' knowledge during the lesson and be acquainted about their capability of learning during the teaching period of time. Concrete information about practice of speeches in a various disciplines are explained in this article.

Key words: rubric, evaluation instrument, intact rubric, analytical rubric, assessment criterion

Data about the author

Nizamova U., Assistant of Andijan Machine – building Institute, e-mail: umidanizamova18@gmail.com

УДК 372.8

ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ КОНЦЕПТА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

3.3. Нурисламова

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности организации внеурочной деятельности по иностранному языку в средней школе в рамках федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, а также предлагается обучать анализу концептов как эффективному способу изучения менталитета и культуры народов и формированию исследовательских компетенций учащихся в рамках внеурочной деятельности по английскому языку в средней школе.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, ФГОС, концепт, исследовательская деятельность, аналитические способности

В свете реализации условий ФГОС внеурочная деятельность стала неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса школы [1]. Учебный предмет «Английский язык» дает широкие возможности и простор для фантазии учителя по организации данных занятий как в начальном, так и в среднем звене.

Многочисленные экспериментирования при поиске эффективных форм работы и интересной тематики внеурочной деятельности для учащихся 5-7 классов привели к идее обучения анализу концепта. Поскольку, изучая английский язык, мы сравниваем менталитет и культурные ценности народов, анализируя образ жизни и мировоззрение представителей изучаемых культур, то изучение концептов способствует расширению знаний о культуре народа, развитию метапредметных УУД и повышению эффективности освоения обучающимися основной образовательной программы в условиях внедрения внеурочной деятельности согласно ФГОС, что подтверждает **актуальность проблемы**.

Несмотря на хороший уровень изученности проблематики анализа концептов в лингвокультурах английского и русского языков, необходимо констатировать низкую заинтересованность лингвистов в подобном анализе концептов английского и татарского языков и полное отсутствие похожих исследований в рамках школьного образования, что позволяет заявлять о **наличии элементов новизны** в представляемом проекте.

Предлагаемая идея воплотилась в проект, внедрение которого требует методического сопровождения и обеспечения как психологических условий, так и материально-технической базы.

Целью данного проекта является внедрение элементов анализа концепта как способа изучения менталитета и культуры народов в рамках внеурочной деятельности по английскому языку.

Для достижения цели проекта было определено решение следующих **задач**:
анализ методической и специальной литературы по теме;

- 2) составление алгоритма анализа концепта;
- 3) обучение нескольких старшеклассников в качестве дальнейших тьюторов;
- 4) апробирование проекта через участие исследовательских работ старшеклассников на НПК школьников;
- 5) апробирование проекта через представление промежуточных результатов в педагогической общественности;
- 6) разработка Рабочей программы по обучению анализу концепта;
- 7) непосредственное обучение учащихся 5-6 классов с привлечением старшеклассников.

В результате решения указанных задач были сформулированы необходимые понятия, определены «маршруты» реализации проекта, достигнуты промежуточные итоги участия школьников в НПК.

Итоги задачи 1. Изучив и систематизировав теоретический материал по проблеме совместно со старшеклассниками, было решено предъявлять «концепт» так как он представлен в традиционной лингвистике концепт, рассматривать как синоним «понятия» и трактовать как мысль, «отражающую в обобщенной форме предметы и явления действительности посредством фиксации их свойств и отношений» [5]. Таким образом, можно сказать, что через концепты опредмечивается менталитет, т.е. национальное мировоззрение и миропонимание.

Итоги задачи 2. Что касается методик исследования концептов, то в настоящее время нет четко организованной схемы в их использовании, в процессе работы мы систематизировали приемы анализа концепта следующим образом:

1) **понятийный компонент** концепта выявляем на основе исследования словарных дефиниций (вполне естественно, что начальным этапом в исследовании концептов служит анализ этимологических и толковых словарей);

2) исследование **образной** части концепта включает анализ метафорической сочетаемости его репрезентантов и анализ ассоциативного ряда;

3) в цитатах, афоризмах, фразеологических единицах и анекдотах отслеживается **оценочная** сторона концепта.

Данная схема наиболее доступна для понимания школьников. Она была оформлена в памятку «Алгоритм анализа концепта в двух лингвокультурах» и представляет алгоритм анализа концепта, проводимый на предлагаемых занятиях.

Итоги задачи 3. Проанализировав методический и теоретический материал, учащимся 10 класса было предложено выполнение проектных работ, нацеленных на анализ концептов. Учащиеся самостоятельно выбирали концепты, исходя из личных интересов и возможностей. Работа проводилась поэтапно, чередуя теоретические занятия, самостоятельное выполнение, консультации и защиту проекта. В результате были проанализированы концепты «дом», «семья», «деньги», «работа» [1, 2, 3,4].

Итоги задачи 4. В качестве апробирования проекта по внедрению элементов анализа концепта во внеурочную деятельность по английскому языку учащимся 10 класса, представившим лучшие результаты исследовательских работ, было предложено участие в НПК различного уровня. Таким образом, работы были представлены в следующих НПК: Городская НПК «Интеллект. Карьера», XI городская НПК им.Д.С.Лихачева, Городская НПК «Язык. Культура. XXI век», Республиканская НПК школьников «Юный лингвист» (КФУ), Республиканская НПК школьников «Нобелевские надежды КНИТУ–2017». Исследовательские работы учащихся заслужили высокой оценки в Республиканской НПК школьников «Юный лингвист» (КФУ), завоевав 3 место (Фахрутдинова Альсина). Стоит, однако, отметить и недопонимание со стороны жюри в некоторых случаях, поскольку были указаны сомнения в самостоятельности трудов учащихся из-за «непрограммности» исследования и сложности его проблематики.

Итоги задачи 5. Промежуточные результаты по внедрению данного проекта были представлены в работе VI Республиканской научно-методической конференции «Взаимодействие школы и вуза в реализации приоритетных направлений развития школьного образования: опыт, проблемы и перспективы». Доклад вызвал интерес, идея заслужила высокой оценки коллег, проект был рекомендован для дальнейшего продвижения, получив положительный отзыв преподавателей вуза – членов жюри НМК.

Опыт работы по проблеме анализа концептов в школе был опубликован в сборнике материалов республиканской научно-методической конференции «Взаимодействие школы и вуза в реализации приоритетных направлений развития школьного образования: опыт, проблемы и перспективы», IV Международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы современной педагогической науки» и республиканской научно-практической конференции «Нобелевские призеры КНИТУ-2017».

Итоги задачи 6. В результате проделанной работы была разработана рабочая программа внеурочной деятельности по английскому языку, апробация которой запланирована на текущий учебный год.

Таким образом, для полноценного внедрения разработанной рабочей программы необходимо обеспечение материально-технической базы, однако при отсутствии финансовой возможности эти условия могут быть заменены на пользование библиотечным фондом школы, района, города и личного ПК с выходом в сети Интернет.

Подобные занятия в рамках внеурочной деятельности будут способствовать развитию навыков исследовательской деятельности и формированию метапредметных УУД учащихся среднего звена, а также способствовать самоопределению старшеклассников, что обуславливает **социальную значимость проекта**.

Внеурочная деятельность по любому предмету может и должна служить благодатной почвой для развития личности школьника, укрепления мотивации к учебному предмету, повышения профессиональной компетентности самого педагога.

Литература

1. Письмо Минобрнауки РФ №03-296 от 12.05.2011 г. «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования»
2. Гулиянц А.Б., Гулиянц С.Б., Дмитриева Е.И., Зотова Е.М. и др. Практическое руководство по проектной и исследовательской деятельности школьников в области иностранного языка: Учебно-методическое пособие. – М., АПКИППРО, 2011.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
4. Шишова И.Е. Проблема развития социальной компетенции одаренных детей на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 3. – С. 27–33.
5. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Сведения об авторе

Нурисламова Зульфия Зуфаровна, учитель английского языка МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №15 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского района г.Казани, e-mail: znurislamova@yandex.ru

STUDYING CONCEPTS WITHIN THE MODULE OF EXTRACURRICULAR ENGLISH ACTIVITIES IN RUSSIAN SECONDARY SCHOOL

Z.Z. Nurislamova

Abstract. The article deals with the problems and the features of organization of extracurricular activities in foreign languages teaching within the Federal state educational standard of the new generation, and it is proposed to teach the analysis of concepts as an effective way to study the mentality and culture of other people.

Keywords: Federal state educational standard, foreign languages teaching, analysis of concepts, analytical abilities, research work

Data about the author

Nurislamova Z., the teacher of English of the "Secondary school № 15 with profound studying of separate subjects" Kazan Republic of Tatarstan Russia, e-mail: znurislamova@yandex.ru

УДК 372.881.111.1

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н.Е. Петрова

Аннотация. В данной статье анализируется опыт преподавания английского языка студентам 2-го курса специальности «Химическая технология» путем анализа и перевода текстов информационно-аналитической направленности, опубликованных на русском и английском языках и размещенных в изданиях «Эксперт», «Русский Репортер» и «Psychologies», а также в интернет-источниках – новостных агрегаторах, разделах, посвященных науке, экономике, бизнесу и окружающей среде. Авторы приводят доводы целесообразности данного метода, анализируют результаты апробации с точки зрения отдельных аспектов обучения и оценивают перспективы дальнейшего использования.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; реферирование; общественно-политическая статья; методика обучения, английский язык

На сегодняшний день информация является одним из самых важных компонентов современного мира; без актуального знания об окружающем мире, осознании себя как части одного целого, в котором сплетаются языки и культуры, современный человек не может вести активную трудовую и познавательную деятельность. Более того, на сегодняшний день информационный поток настроен таким образом, что поместить себя в вакуум практически невозможно; и если раньше еще можно было не смотреть телевизор, не слушать радио или не читать газет, то сегодня мы сталкиваемся с информацией в Интернете, в формате новостной ленты на сайтах, в социальных сетях либо в форме рассылок. Одним словом, роль информации существенно возросла не только в материальном плане, но и в коммуникативном; возникла необходимость иметь представление об окружающей обстановке, о том, что происходит в мире и формировать собственное мнение относительно данных фактов окружающей действительности.

В данной статье материалами исследования послужили заголовки и сами тексты как русскоязычных новостных ресурсов, так и англоязычных – целью являлась не только отработка навыка перевода с родного языка на иностранный и обратно, но и умение выделять особенности иностранного языка, его отличие от родного. Кроме того, формируются следующие общекультурные компетенции [4; с.5]:

- 1) способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2);
- 2) способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-3);
- 3) способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-4);
- 4) способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).

Таким образом, обучение студентов неязыковых специальностей посредством переводческих операций с заголовками и содержанием новостных текстов отвечает требованиям ФГОС ВО для соответствующих направлений подготовки уровня бакалавриата.

Для начала разработки подобных заданий стоит определиться с предметом нашего исследования. Так, словарь Ожегова определяет новость как «нечто новое: новое явление, открытие, изобретение, новый сорт товара» либо «недавно полученное известие» [3; с.634] – как видим, в общей картине мира лексема «новость» имеет первичное значение «предмет, обладающий свойством «новизна», а не «вновь полученная, до данного времени неизвестная информация». В таком случае обращаемся к специализированному словарю лингвистических терминов под редакцией Т.В. Матвеевой; в данном издании

не представлено вообще словарных единиц, связанных со словом «новостной», но есть словарная статья, посвященная *информационным (информативным) жанрам* – типам текстов, в которых содержатся сведения о событиях реальной жизни, в том числе в области духовной культуры, или объясняются реальные и виртуальные явления различных сфер действительности [2; с. 135]; при этом кратко сообщается о содержании явления, дается его характеристика, определяются нормы его предъявления или использования. Результат восприятия подобного текста адресатом-читателем – знание, на основе которого открывается возможность его собственных размышлений или действий, при этом в самом тексте нет вызова или побуждения к действию [там же]. Данное определение взято за терминологическую основу в описании методического опыта.

Итак, из определения новостных жанров известно, что результатом восприятия текста читателем должно стать знание, которое может подтолкнуть читателя к дальнейшим действиям. Следует добавить к этому элемент методической значимости: текст должен быть не только новым и содержательным для студента технической специальности, но и интересным, соответствующим учебным и профессиональным установкам. В таком случае следует обратиться к текстам определенной тематики – например, разделам «Наука», «Экономика», «Культура» и «Екатеринбург» русскоязычного сервиса «Яндекс.Новости» – а также «Новости Google», где методический интерес представляют категории «Наука и техника», «Культура» и «Бизнес». Англоязычными источниками мы выбрали Yahoo.News (разделы «Tech» и «Science»), разделы UK и US сервиса Google.News, BBC News (разделы *Science, Entertainment & Arts, Health, Business, Tech*). Данный выбор категорий неслучаен: сведения из области науки и техники позволяют получать актуальные знания студентам инженерных специальностей, а из разделов, посвященных культуре и окружающему миру они могут получать актуальную информацию для саморазвития.

Безусловно, у Интернет-источников есть преимущества: актуальность, доступность с любого устройства, значительное разнообразие, элемент интерактивности, присущий классическому образцу Интернет-пространства [5; с. 275]. Данная форма информации отвечает и современным требованиям при использовании ИКТ в учебном процессе: доступ к новостным сайтам или агрегаторам можно получить с любого компьютера, имеющего доступ в Интернет, а при намерении работать со всей аудиторией – вывести на экран проектора.

Однако не стоит недооценивать и новостной материал на бумажном носителе – в нашем случае методическую ценность представляют такие издания, как «Эксперт», «Русский Репортер» и «Psychologies», так как они являются изданиями информационно-аналитическими, имеющими помимо информационной составляющей имплицитно выраженное авторское мнение или оценку [5; с. 274]. Содержание подобных изданий обращено к читателю, заинтересованному в знаниях об окружающем мире, стремящемуся получать информацию определенного толка, грамотно анализировать ее и формировать свою собственную точку зрения [там же]. Несмотря на доступность электронных версий части материала данных изданий, популярной в нашей стране остается все же форма физическая, которая, хоть и не обладает элементом интерактивности, а доступность материала ограничена финансовыми возможностями пользователя и намерениями редактора текущего выпуска (а также фактом того, что в России абсолютно вся пресса издается на языке государственном и найти актуальную информацию на иностранном языке можно только в Сети), с методической точки зрения позволяет заранее оценить пригодность материалов к обучению. С другой стороны, данный источник информации можно считать необходимым в случае, если занятия проходят в аудитории, не оснащенной современной медиа-аппаратурой.

Переходя к практической части, стоит обратить внимание на то, что работа с подобными текстами может проходить в следующих форматах:

- устно: заголовок либо элемент новостного текста зачитывается вслух 2 раза, студент после прослушивания переводит высказывание – идет разработка навыка аудиро-

вания и говорения, актуализация вокабуляра обучающегося; при этом выбор высказывания для перевода можно проводить в интерактивной форме – в формате произвольного выбора номеров, написанных на доске либо при пролистывании слайдов презентации с заранее подготовленными текстовыми элементами на компьютере либо в выборе сайта и соответствующего раздела на нем при выходе в сеть Интернет;

- письменном – подходит для контроля: учащийся при помощи отдельного устройства с доступом в Интернет (гаджета либо ПК при работе в компьютерном классе) в указанных ресурсах находит текст новости и переводит его фрагмент (при желании задание можно изменить и добавить составление глоссария на английском языке либо краткого содержания – *summary*) письменно в тетрадь; позднее при проверке изымается текст перевода и текст оригинала, и учащемуся задаются вопросы относительно содержания текста либо его собственного мнения относительно поставленной в тексте проблемы. Так, например, при работе с текстом *Giant sloth versus ancient man: fossil footprints track prehistoric hunt* [10] учащемуся задавались вопросы о месте, где произошло событие, обстоятельствах находки, а также его собственному мнению относительно перспектив исследования.

На практике подобная работа показала, что студенты с трудом замечают такое явление, как правило ряда – и либо не дочитывают всю цепочку существительных до конца (*Julian Assange's Internet Access* [9] приобрел форму «Интернет Джулиана Ассанжа»), либо переводят существительные другими частями речи там, где этого не требуется (*ancient finger bone* [7] переводят как «древний окостенелый палец» вместо «древняя пальцевая кость») или используют словосочетание с предлогом *of* при переводе с русского языка («потребительская электроника» [6] приобретает вид *electronics of consumer*, что означает принадлежность одному из потребителей, а не целую категорию потребительской электроники в целом).

Тем не менее, заметен прогресс в употреблении и распознавании такой специфичной для английского языка и отсутствующей в русском части речи, как герундий: студенты уже достаточно усвоили алгоритм перевода его либо в форме существительного с окончанием *-ing*, либо формой деепричастия и могут грамотно оперировать этим знанием не только при переводе с английского языка (в предложении *Administration ex-head says he threw away box without opening it* [11] структура *without opening it* принимала именно формы «не открывая» либо «не открыв ее»), но и при трансформации русского предложения в элемент иноязычного текста («Он сделал это, не отрываясь от основной работы» [1] выглядело именно как *He did it without discontinuing/stopping the main work*).

Также данное упражнение позволило студентам продемонстрировать свои знания в плане общепринятых фраз английского языка, которые переводятся только в форме устойчивых выражений (однако с несколькими вариациями) и при переводе не раскладываются на отдельные компоненты: *use as directed* переводится однозначно как «использовать по назначению»; *adding fuel to an argument* при переводе на РЯ требует дополнительной лексемы «огонь», с чем справилось большинство обучающихся – при этом возникали такие варианты перевода, как «распалить огонь споров» или «рассорить», которые стилистически признавались бы правильными, однако лексемы АЯ и РЯ требовали строгой корреляции.

Также было замечено такое явление как лингвистическая интерференция – например, использование личных местоимений 3-го лица единственного числа по отношению к неодушевленным предметам; в предложении «это волонтер Сергей с отчетом и борода, которая выросла, пока он его писал» [1] оба местоимения – «он» и «его» – студенты переводили формами *he* и *him*, хотя в последнем случае верным переводческим (и грамматическим) соответствием будет *it*. Еще одним маркером данного явления представляется перевод иноязычного слова похожим в графическом аспекте словом из АЯ в предложении *April's Fools Day: 10 stories that look like pranks but aren't* [8], где вторая часть пред-

ложения переводилась как «но нет», что, безусловно было проще и больше напоминало лексему из АЯ, хотя верным переводческим решением здесь будет «но таковыми не являются».

Отдельно стоит выделить развитие умения обучающихся подбирать значение слова, исходя из контекста и тематики новостной статьи. Так, например, в предложении *The Internet is an association of computer networks with common standards* невозможно перевести слово *association* русским словом «ассоциация», т.к. оно в первую очередь имеет значение «объединение лиц или учреждений одного рода деятельности», или же «связь между отдельными представлениями, при которой одно из них вызывает другое» [3; с.55]. Ни одно из этих двух определений не сочетается со словом *networks*. В таком случае, стоит подобрать близкое по значению слово, возможно, более универсальное – вариантами были слова «объединение» и «собрание», среди которых первый вариант был признан наиболее подходящим. Подобный метод использовался и при переводе слова *employ* в тексте, посвященном новой заводской технике – учащиеся смогли оттолкнуться от исходного значения «нанимать» и связи с трудовыми человеческими ресурсами, и смогли грамотно сообщить о том, что «система начала использовать технику».

В заключение можно сказать, что данный методический прием при обучении студентов технических специальностей иностранному языку довольно успешен, хоть и не лишен некоторых недостатков. Перспективу использования данного опыта вижу на парах при обучении не только студентов технических специальностей, но и в качестве вступительного упражнения на занятиях по переводоведению; также данный метод может использоваться и в экстенсивной форме, в качестве инструмента накопления банка переводческих решений и примеров для иллюстрирования грамматического и лексического материала на занятиях по иностранному языку.

Литература

1. Контролируй это: семь историй людей, столкнувшихся с последствиями административной реформы и пострадавших от них. // Русский Репортер: Первое общественно-политическое издание для активного среднего класса России. [электронный ресурс]. [2018] URL: http://expert.ru/russian_reporter/2018/05/kontroliruj-eto/ (дата обращения – 29.04.2018).
2. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 562, [1] с. – (Словари).
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под ред. Проф. Л.И. Скворцова – 28-ое изд., перераб. – Москва: Мир и Образование, 2018. – 1376. – (Новые словари).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 04.03.02 Химия, физика и механика материалов (уровень бакалавриата) // Приказ Минобрнауки РФ от 12.03.2015 №221. – Министерство юстиции Российской Федерации [электронный ресурс]. [2015] URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/14330> (дата обращения – 29.04.2018).
5. Суменкова Е.М., Петрова Н. Е. Синтаксис англоязычной прессы на уровне сложного предложения (по материалам веб-версий газет бывших английских колоний) / Сборник семнадцатой региональной студенческой научной конференции Нижневартковского государственного университета: статьи докладов. – Нижневартовск, 2015. – с.274-277.
6. Электроника и бытовая техника снова подорожают // Бизнес-портал Москвы. [электронный ресурс]. [2018] URL: <http://uvao.ru/trading/7360-elektronika-i-bytovaya-tehnika-snova-podorozhayut.html> (дата обращения: 11.04.2018)
7. Ancient finger bone may reveal humanity's path out of Africa // Science news and science articles from New Scientist. [электронный ресурс]. [2018] URL: <https://www.newscientist.com/article/2165771-ancient-finger-bone-may-reveal-humanitys-path-out-of-africa> (дата обращения: 10.04.2018)
8. April Fool's Day: 10 stories that look like pranks but aren't // Visit BBC News for up-to-the-minute news, breaking news, video, audio and feature stories. BBC News provides trusted World and UK news as well as local and regional perspectives. Also entertainment, business, science, technology and health news. [электронный ресурс]. [2018] URL: <http://www.bbc.com/news/uk-43609675> (дата обращения: 10.04.2018)
9. Ecuador Cuts Off Julian Assange's Internet Access. Again // The New York Times: Find breaking news, multimedia, reviews & opinion on Washington, business, sports, movies, travel, books, jobs, education, real estate, cars & more at nytimes.com. [электронный ресурс]. [2018] URL: <https://www.nytimes.com/2018/03/28/world/europe/julian-assange-internet-ecuador.html> (дата обращения: 28.03.2018)

10. Giant sloth versus ancient man: fossil footprints track prehistoric hunt // News, email and search are just the beginning. Discover more every day. Find your yodel [электронный ресурс]. [2018] URL: <https://www.yahoo.com/entertainment/giant-sloth-versus-ancient-man-fossil-footprints-track-180247429.html> (дата обращения: 25.04.2018)
11. Khakassia Administration ex-head says he threw away box with \$106.000 bribe without opening it // «Crime Russia»: all most important events, which are one way or another connected with crime in Russia, are gathered on one resource. [электронный ресурс]. [2018] URL: <https://en.crimerrussia.com/corruption/khakassia-administration-ex-head-says-he-threw-away-box-with-6-million-ruble-106-000-bribe-without-o> (дата обращения: 07.03.2018)

Сведения об авторе

Петрова Нина Евгеньевна, преподаватель Уральского гуманитарного института в составе Уральского Федерального Университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (УрФУ), e-mail: n.e.petrova@inbox.ru

EXPERIENCE WITH NEWS SOURCES USAGE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALITIES

N. E. Petrova

Abstract. This article with the experience of teaching English to the 2nd year students of the “Chemical technology” specialty with the help of analyzing and translating texts with informational and analytical orientation; the texts are published in Russian and English languages and placed in the editions “Expert”, “Russian Reporter” and “Psychologies”, as well as in Internet sources – news aggregators, their sections “Science”, “Economics”, “Business and the environment. The authors argue the feasibility of this method, analyze the testing results in terms of individual aspects of training and assess the prospects for further use.

Keywords: mass media language; media resource; media text; foreign language, non-language specialties

Data about the author

Petrova N., lecturer of Ural Institute of Humanities of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (UrFU), e-mail: n.e.petrova@inbox.ru

УДК 372.8

РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПИСЬМУ

Н.Ф. Плотникова

***Аннотация.** Задача данного исследования заключается в отражении как теоретических, так и практических идей, направленных на введение элементов критического мышления в учебный процесс, развитие навыков критического мышления в процессе обучения студентов иностранному языку. Формирование критического мышления студентов происходит при обучении студентов письменной речи на уроках иностранного языка. Обучение письму рассматривается как мыслительный процесс, включающий элементы критического мышления. **Ключевые слова:** критическое мышление, письмо, иностранный язык, подход*

Внедрение критического мышления в процесс обучения студентов иностранному языку способствует улучшению их мыслительной способности, расширению коммуникативных навыков, развитию письменной компетенции и повышению мотивации.

Использование навыков критического мышления в письменной речи означает изучение различных точек зрения открыто и детально, оценку своей собственной позиции и умение представлять свои выводы в ясной и аргументированной форме, способность убедить других читателей. Критически мыслящие люди не только представляют точное понимание проблемы, но и могут определить тенденции развития и прогнозировать результаты.

Критическое мышление – это С.Л. Рубинштейн рассматривает процесс мышления как анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. «Закономерности этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом суть основные внутренние закономерности мышления» [1, с.28]. Д.М. Шакирова предлагает следующую формулировку критического мышления. «Критическое мышление – это способности и потребности человека: а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них; в) уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного; критически анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, вносить коррективы, показывать образец мысли, высказывания, поведения; это выражение собственного ценностного отношения, ценностной ориентации; г) это умение доказывать и опровергать, правильно оценивать предмет, задачу, поведение, процесс, результат и т.д. [2, с.52.]. В исследовании М. Векслера понятие «критическое мышление» рассматривается как процесс решения проблемы, включающей различное обсуждение процесса и результатов труда, их оценка. Эта оценка может быть выражена в обнаружении ошибки, либо в установлении положительного, ценного в предметах и явлениях, либо в установлении истинности обсуждаемого факта, идеи [3,7].

Критическое письмо – это не означает раскрытие темы в отрицательной форме. Автор должен быть осведомлен в вопросах, связанных с темой эссе, уверен, что использует все стороны аргументации, как и при чтении, увидеть различные подходы к одной и той же проблеме.

Наиболее характерными чертами критического подхода к письму являются [4]:

- отказ принять выводы других авторов без оценки аргументов и доказательства, которые они предоставляют;
- рациональное изложение причин, по которым выводы других авторов могут быть приняты или могут потребоваться относиться с осторожностью;
- четкое представление ваших собственных доказательств и аргументов, приводящее к вашему заключению;

– признание ограничений в ваших собственных доказательствах, аргументах и выводах.

Рассмотрим, как происходит освоение навыков критического мышления на одном из занятий по английскому языку со студентами вуза при подготовке к письменной речи.

План проведения урока-игры: «Travel recommendation» разработан авторами исследования по учебнику “English Result” [5].

1 стадия заключается в активном познании.

Задачи:

– Обсуждение преимуществ активного познания информации в контексте решения проблемы.

– Актуализация имеющихся знаний студентов.

– Пробуждение интереса к теме.

– Определение цели изучения материала.

Все участники игры делятся на две группы. Преподаватель нацеливает студентов на работу, предлагая следующую установку «Представьте, что вы собираетесь отправиться на каникулы, но не знаете куда поехать». «Какой источник информации вы использовали при выборе места и почему?» (Guidebooks, recommendations from the friends, organized tours, the Internet, asking local people, other...).

Студенты не только выбирают из списка ответы, но и обсуждают разные варианты ответов в группе.

На первой стадии происходит сбор и анализ необходимой информации по теме урока. Источниками информации могут выступать различные учебники, пособия, справочники, журналы, книги, газеты, радио, телевидение и т.д. Полученная информация позволяет им выдвинуть ряд идей и на основе их анализа выбрать оптимальную идею для решения проблемы.

Преподаватель предлагает студентам записывать ключевые слова по изучаемой теме, после чего происходит групповое обсуждение списка ключевых слов вместе с преподавателем.

2 стадия – осмысление содержания.

Задачи:

– Обсуждение, выбор действий.

– Планирование решения задач.

– Выбор решения.

– Обсуждение альтернативных вариантов решения.

На данном этапе осуществляется основная содержательная работа студентов с текстом.

Студенты внимательно изучают текст «A website travel recommendation». В процессе работы студента с новой информацией используются такой прием как чтение текста с остановками и дальнейшее выявление соответствия параграфов текста с предложенными вопросами:

– What do I need to take?

– Where is it and what is it?

– Are there any problems?

– What will be able to see and do?

3 стадия – размышления или рефлексия.

Задачи: Размышления о том, чему обучились.

Обучаемый осмысливает изученный материал и формирует свое личное мнение, отношение к изучаемому материалу.

На данном этапе преподаватель предлагает студентам:

1. Провести анализ «интеллектуальной карты» «mind map».

2. На основании проведения анализа, выделить на карте те идеи, которые уже были отражены в тексте.

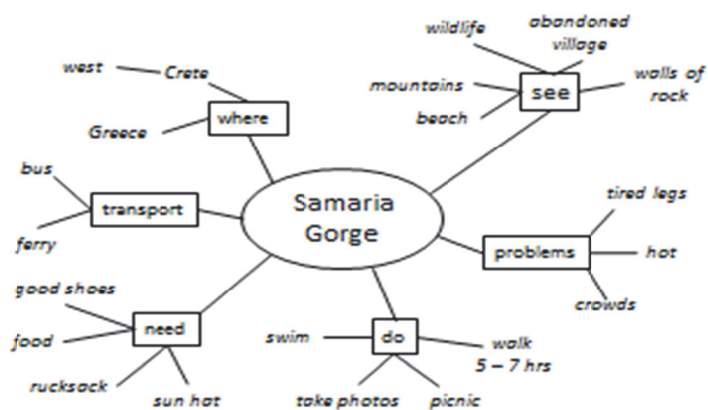


Рис. 1 «mind map»

3. Изучить все составляющие компоненты «mind map» для самостоятельного составления карты участниками групп. Выделить два неверных пункта на карте и аргументировать свой выбор.

4. Выбрать наиболее интересное место для проведения каникул членов команды. Выполнить следующие пошаговые действия для составления карты «mind map».

1. Put the main topic in a circle in the middle.

2. Think of words connected with the topic and write them around it.

3. Make a list of words, which are connected with each other in the same area of the map.

4 стадия. Члены команды проходят три основные стадии формирования критического мышления: стадии вызова, осмысления и размышления. Однако, на наш взгляд, необходима и четвертая стадия – обобщение и оценка. Все этапы не просто взаимосвязаны, но и взаимозависимы [6].

Обобщение и оценка

Задачи:

- Обобщение доводов, доказательств;
- Оценка, самооценка.

Доводы, доказательства обобщаются, и дается самооценка и публичная ценка идеи, знания, предложения только доброжелательным способом.

На данном этапе преподаватель предлагает студентам:

1. Think of a good place for an excursion that all group members know.
2. Draw a new mind map.
3. Compare mind maps; produce a logically organized recommendation.
4. Write essay.

Таким образом, необходимо интегрировать критическое мышление в процесс обучения студентов вуза иностранному языку, включать элементы критического мышления в программы курсов, которые будут обучать студентов анализировать и строить умозаключения.

Литература

1. Рубинштейн, С.Л. О природе мышления и его составе: Психология мышления / С.Л. Рубинштейн–М.: Педагогика, 1991. –80 с.
2. Шакирова, Д. М. Тенденции в развитии высшего образования в странах Запада возможности их реализации в России / Д. М. Шакирова // Novitas. Новые научные концепции, идеи, гипотезы. – Казань: Школа, 1999. –Вып. 5. Педагогика. –С. 21–28.
3. Векслер, М. Критическое мышление: дис. ... канд. психол. наук / М. Векслер. –Киев, 1973. –132с.
4. Bengü Aksu Ataç. From Descriptive to critical writing: A Study on the Effectiveness of Advanced Reading and Writing Instruction. Procedia– Social and Behavioral Sciences 199, 2015, pp.620-626.
5. Annie McDonald@Mark Hancock. English Result, Oxford University Press, 2009. –189 с.

6. Плотникова Н. Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: дис. ...канд. пед. наук. – Казань, 2008. –209 с.
7. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Панченко О.Л. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. – 2017. – №3. – С.77-81.

Сведения об авторе

Плотникова Наиля Фагимовна, Доцент ИМОИиВ КФУ, e-mail: plotnikova.nailya@list.ru

THE ROLE OF CRITICAL THINKING IN TEACHING OF WRITING

N. Plotnikova

Abstract. The aim of this study is to reflect both theoretical and practical ideas aimed at the introduction of elements of critical thinking in the educational process, the development of critical thinking skills in the process of teaching students a foreign language. The formation of critical thinking of students occurs when teaching students writing in foreign language lessons. Teaching writing is considered as a thought process that includes elements of critical thinking.

Keywords: critical thinking, writing, foreign language, approach.

Data about the author

Plotnikova N., Assistant Professor of Kazan federal University, e-mail: plotnikova.nailya@list.ru

УДК 378.147

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

О.В. Ромазанова, Н.В. Богачёва

Аннотация. В статье рассматриваются достоинства и недостатки применения компьютерного тестирования для промежуточного и итогового контроля и оценки знаний студентов на основе многолетнего опыта преподавателей кафедры иностранных языков в Казанском государственном аграрном университете.

Ключевые слова: контроль знаний, оценка знаний, использование информационных технологий, компьютерное тестирование, текущий и итоговый контроль

Согласно новым стандартам образования, ранее традиционная направленность профессиональной подготовки специалистов в настоящее время переориентируется на поиск инновационных образовательных стратегий, на введение новых механизмов и процедур обеспечения качества образования. Таковой является информатизация процесса обучения, которая приводит российскую систему высшего профессионального образования в соответствие с общеевропейскими стандартами и нормами. В связи с этим в практике высшего профессионального образования, наряду с традиционными видами учебного контроля, закономерно начали использовать более объективные и технологичные методы педагогической диагностики. В школах и ВУЗах активно начало применяться компьютерное тестирование (далее КТ – прим. автора) результатов обучения, «обеспечивающее получение объективной, достоверной и сопоставимой информации в области качества образования» [3, с. 3]. Несмотря на то, что использование информационных технологий позволяет сделать учебный процесс более индивидуализированным, дифференцированным и более эффективным, а тестовый контроль для педагога – один из самых удобных и не затратных по времени способов диагностики и контроля уровня освоения знаний, у КТ есть как сторонники, так и противники, оперирующие достоверными фактами. Поскольку КТ широко используется нами в образовательном процессе при организации промежуточного и итогового контроля в изучении иностранного языка, мы решили подробнее рассмотреть его плюсы и минусы.

Рассматривая положительные моменты КТ, прежде всего, необходимо обратить внимание на его объективность и непредвзятость. Главной проблемой оценки знаний студента на устном экзамене является субъективизм преподавателя, т.е. имеет значение не только объём знаний студента, а его личные качества и характеристики, предпочтения преподавателя, его симпатии / антипатии к тому или иному студенту, личное понимание успешности знаний студента преподавателем и т.д. Оценка устного экзамена также может зависеть от психологического состояния, самочувствия и настроения преподавателя. К тому же у каждого преподавателя свои собственные критерии оценки и в итоге на объективности оценки скажутся его педагогический опыт и личностные качества. А при проведении КТ полностью исключается человеческий фактор – проверка может проходить вообще без участия преподавателя, без его симпатий/ антипатий, а с помощью компьютерной техники.

К положительным моментам КТ можно отнести и то, что оно позволяет в короткие сроки проверить большой объём знаний студента. Огромный плюс КТ (и, возможно, самый главный) – экономия времени как обучаемого, так и обучающего. Задача студента – просто нажимать клавишу, которая соответствует выбранному ответу. Студентам тоже удобнее, вместо заполнения специальных форм для ответов, просто выбрать ответ мышью. В итоге преподаватель получает готовые результаты КТ студента. Вся процедура тестирования, включая обработку результатов, занимает существенно меньше времени по сравнению с письменным тестированием. При работе с группой студентов такая экономия времени особенно значима: можно одновременно посадить за компьютер большое число людей и оперативно получить нужные данные. Для нас это особенно актуально, учитывая увеличивающуюся нагрузку, и, соответственно, количество групп.

Следующим, не менее важным, плюсом является экономия сил преподавателя – не приходится готовить бланки с заданиями, инструктировать студентов, раздавать и собирать задания, подсчитывать и обрабатывать результаты, выставлять оценки. Плюсом является и то, что у кафедры появляется возможность накопления и сохранения электронной базы данных, нет необходимости хранить огромные кипы бланков для зачетов и экзаменов, заключений и отчетов. Кроме того, уже имеющиеся тесты всегда легче переделать, изменить, дополнить, обновить. И, конечно же, мобильность преподавателя – весь инструментарий на одном диске или USB носителе.

Положительным для тестируемых является отсутствие такого фактора невротизации студентов, как психологическое давление преподавателя – во время выполнения КТ некого стесняться, т.к. компьютер не может ни оценочно, ни эмоционально реагировать на неправильные, неудачные ответы.

Одним из основных достоинств КТ также является мгновенный подсчет и вывод результатов (оценка, «зачет» – «незачет») после окончания тестирования. Для студентов это один из наибольших плюсов в КТ, когда результирующая оценка появляется на экране сразу же после введения всех ответов. Результаты письменных контрольных и самостоятельных работ, как говорят студенты, вызывают некое недоверие, т.к. обычно они сообщаются через какое-то время после их выполнения. К тому же, чем больше времени проходит между проведением контроля и объявлением оценок, тем больше вероятность неадекватного восприятия оценок некоторыми студентами. Они обязательно хотят посмотреть свои ошибки. В противном случае мы можем услышать всем знакомую историческую фразу «У меня там всё было правильно написано». А КТ «отмечает» всякие сомнения у студентов.

Достоинством является и то, что благодаря результатам промежуточного КТ можно принять неотложные меры по коррекции усвоения нового материала, объяснить непонятные моменты. Студенты после тестирования понимают, на что им обратить особое внимание, какие пробелы в своих знаниях необходимо заполнить.

Как мы видим, достоинств у КТ немало. Но, наряду с преимуществами, у него есть и свои недостатки. Когда мы только начинали практиковать КТ на своих занятиях, не всем студентам общение с компьютером давалось легко, не все одинаково спокойно к нему относились. Некоторые даже «боялись» компьютера, часто такое отношение встречалось у студентов из сельской местности, которые не были с компьютером на «ты», и у студентов заочной формы обучения, а также у взрослых обучающихся, многие из них тоже редко владели базовыми компьютерными навыками. На сегодняшний день таких барьеров практически не существует, отношение студентов к КТ приобрело преимущественно позитивный характер.

Как правило, негативно могут восприниматься различные трудности и ограничения, проявляющиеся иногда в процессе выполнения заданий в КТ. Например, тестирование замедляется из-за технических сбоев или слишком однообразные и непонятные задания в тестировании вызывают у студента не интерес, а только усталость и раздражение, и по этой причине вопросы начинают казаться ему «глупыми». Иногда в таком способе оценки знаний студента может не устраивать отсутствие обратной связи: никто не похвалит, не одобрит его ответы. И наводящие вопросы, чтобы «вытянуть» студента, никто не задаст.

Студентам не нравятся и такие моменты в КТ, как фиксированность либо порядок предъявления заданий, либо максимально возможное время выполнения каждого задания. После истечения определенного времени, независимо от желания студента, появляется следующее задание теста, и не все успевают уложиться в заданное время. В адаптивном тестировании студентам не нравится, что они не могут просмотреть весь тест до начала работы над ним, не могут пропустить очередное задание, не могут изменить ответы на предыдущие задания.

Практика показывает, что с полным основанием можно считать КТ неотъемлемой частью учебного процесса. Но проверять знания, только основываясь на КТ и безоговорочно верить его результатам, не стоит. Использование компьютера никак не должно умалять роль педагога. Компьютерная программа выдает только обобщенные, унифицированные данные, которые необходимо правильно «прочитать» и проанализировать. А правильно это сделать сможет тот преподаватель, который работает с этой группой, ведет в ней занятия. Именно его высокий профессионализм и богатый педагогический опыт помогут понять, о чем говорят полученные результаты, и разглядеть за ними конкретного студента. Наша практика работы с КТ показывает его эффективность, если проводить его в комплексе с классическими способами оценки знаний, такими как устный опрос, беседа, письменные контрольные работы. Такой комплексный подход в преподавании иностранного языка позволяет достичь наилучших результатов и объективно определить уровень знаний студента.

Литература

1. Артамонова М.В. Методические рекомендации по реализации требований к программно-дидактическим тестовым материалам в процессе внедрения системы тестирования учебных достижений студентов в вузе / М.В. Артамонова, А.А. Киринок, И.Б. Назарова, Т.Н. Тягунова. – М.: МГУП, 2006. – 84 с.
2. Зырянова Н. М. О плюсах и минусах компьютерного тестирования / Н. М. Зырянова // Кадровый менеджмент. – 2003. – № 1 (5). – С. 25–27.
3. Конопко Е.А. Использование компьютерного тестирования в процессе профессиональной подготовки бакалавров в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Конопко. – Ставрополь, 2007. – 190
4. Янюшкин С.А. Недостатки и ошибки компьютерного тестирования в вузах (на примере дисциплины «Правоведение») / С.А. Янюшкин, А.С. Янюшкин // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 5. – С. 51-57.

Сведения об авторах

Ромазанова О.В., Кандидат филологических наук, доцент Казанского государственного аграрного университета, e-mail: ramolya@mail.ru; Богачёва Н.В., Кандидат социологических наук, доцент, Казанский государственный аграрный университет, e-mail: nata.bogachyova@mail.ru

COMPUTER-BASED TESTING: PROS AND CONS

O.V. Romazanova, N.V. Bogachyova

Abstract. The article presents some advantages and disadvantages of using computer-based testing for formative and summative assessment and evaluation of students' knowledge through many years' experience of the teachers of the Department of Foreign Languages at the Kazan State Agrarian University.

Key words: knowledge monitoring, knowledge evaluation, using information technology, computer-based testing, formative and summative assessment

Data about the authors

Romazanova O., PhD, Assistant professor, Kazan State Agrarian University, e-mail: ramolya@mail.ru; Bogachyova N., PhD, Assistant professor, Kazan State Agrarian University, e-mail: nata.bogachyova@mail.ru

УДК 378.4

МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРЕДМЕТАХ ЯЗЫКОВОГО ЦИКЛА

Л.М. Сиразиева, Р.А. Фахрутдинова

Аннотация. В данной статье раскрыта сущность понятия самостоятельной образовательной деятельности (СОД) студентов и обозначена ее значимость при обучении иностранному языку в вузе. Также рассмотрены модель СОД, разработанная Б. Циммерманом, и методики оценки сформированности самостоятельной образовательной деятельности, в частности, Опросник «Мотивация и применение стратегий в обучении» – Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Пинтрича. Выбранная методика представляет собой форму в виде опросника, на основе которых устанавливаются наличие или отсутствие основных умений или свойств самостоятельной образовательной деятельности.

Ключевые слова: Самостоятельная образовательная деятельность, саморегулируемое обучение, методика оценки, лингвистика, иностранный язык

На современном этапе развития отечественного образования роль самостоятельной работы студентов возрастает, так как, на неё отводится не менее 50%-70% всего учебного времени, что говорит о необходимости овладения студентами технологиями и приемами самостоятельной работы.

В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов ФГОС ВО подчеркивается необходимость освоения студентами иностранного языка на уровне достаточном для свободной коммуникации, участия в совместных исследовательских и образовательных проектах. Сокращение количества аудиторных часов, возрастающий объем самостоятельной работы, а также понимание необходимости изучения иностранного языка свидетельствуют о важности правильной организации самостоятельной образовательной деятельности студентов [4].

В научной литературе под самостоятельной образовательной деятельностью понимаются различные значения и смыслы.

М.А. Федорова характеризует учебную самостоятельную деятельность с позиции обучающегося как систему действий обучающихся, которая: 1) включает в себя: порождение мотива, формулировку цели деятельности, постановку и решение познавательной задачи, контроль за ходом и результатом осуществления действий и 2) направлена на усвоение содержания образования и развитие самостоятельности личности, ведущих к формированию самостоятельно-деятельностной компетентности. С позиции преподавателя учебная самостоятельная деятельность – это система функциональных отношений между элементами процесса обучения, устанавливаемых обучающимися при опосредованном управлении со стороны педагога и приводящих к формированию потребности, стремления и готовности к самореализации в процессе непрерывного образования [6].

По мнению П.Р. Пинтрича самостоятельная образовательная деятельность – это процесс, в котором обучающиеся определяют свои учебные цели, управляют своим познанием, мотивацией и деятельностью для достижения поставленной учебной цели [8].

Основная причина неуспеваемости при обучении и неуспешности профессионального самоопределения, по мнению Осницкого А.К., заключается в «недостаточной сформированности умений самостоятельной деятельности, недостаточной развитости опережающего программирования, которые способствуют успешному выполнению заданий и поручений, реализации замыслов. Овладение умениями и средствами самостоятельной деятельности помогает личности справиться с затруднениями при выполнении заданий, возникающими по причине внешних обстоятельств и собственной «внутренней» неподготовленности» [3].

Общая способность к самостоятельному обучению, по мнению О.А. Конопкина, проявляется в «успешном овладении новыми (более сложными) видами и формами деятельности, выражаясь внешне в успешном решении нестандартных задач и преодолении

нетипичных ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности, в упорстве и настойчивости в достижении поставленной цели. Внутренне саморегуляция характеризуется, прежде всего, осознанностью, пониманием оснований осуществляемой деятельности в целом, ее цели, условий, способов действий, оценки результатов и др.» [2].

Большинство авторов выделяют следующие компоненты, входящие в состав СОД: когнитивный, метакогнитивный, поведенческий, мотивационный и эмоциональный. На основе этих компонентов различные авторы сформировали модели СОД.

Барри Циммерман был одним из первых авторов, который составил модель, описывающей процесс самостоятельной образовательной деятельности. В общей сложности он разработал три различные модели СОД, первая публикация которой состоялась в 1989 году. Это была первая попытка ученого представить объяснение взаимодействия компонентов, входящих в состав СОД. Нами рассмотрена самая последняя его модель, на которую опираются множество ученых. Она была разработана в 2009 году и представляет собой цикл самостоятельной учебной деятельности, состоящий из трех этапов (См. рис. 1):

1. Планирование. На этом этапе происходит анализ поставленной задачи и поиск путей ее решения. Разрабатывается план выполнения поставленной задачи, планирование предстоящей деятельности и прогнозирование желаемого результата, мобилизация внутренних усилий по устранению возникших трудностей. На этом этапе у обучающегося могут возникнуть такие вопросы как, где и когда они приступят к выполнению задачи, с чего они начнут, и какая помощь им потребуется для ее выполнения.

2. Реализация плана. На этом этапе обучающиеся реализуют план намеченных путей решения по достижению поставленных целей. Для этого этапа также характерны рациональность способов деятельности, вариативность выполнения заданий, самостоятельность осуществляемой деятельности, анализ осуществляемой деятельности на основе самоконтроля, самооценки и самокоррекции. На этом этапе у обучающегося могут возникнуть такие вопросы как, выполнил ли они поставленную задачу, заняло ли это больше времени, чем планировалось, что может способствовать улучшению ситуации.



Рис. 1. Модель СОД Б. Циммермана.

3. Саморефлексия. На этапе обучающийся пытается оценить результат своих усилий. Происходит систематическое получение обратной информации о ходе выполняемой деятельности на основе сопоставления достигнутых результатов с прогнозируемыми стандартами. На этом этапе у обучающихся могут возникнуть такие вопросы как, насколько эффективно они выполнили работу, что помогло им, был ли их план и пути решения верными [9, 10].

Роль самостоятельной образовательной деятельности в процессе обучения иностранному языку невозможно не оценить.

Залогом успешного овладения иностранным языком является умение учиться и учиться самостоятельно. Как бы ни был хорош учитель, студенты никогда не изучат иностранный язык, пока они не поставят перед собой цель работы над языком, как в аудитории, так и вне ее. По мнению Зимней И.А. «аудиторная работа подготавливает внеаудиторную и самостоятельную работу студентов, позволяя студентам направлять свою самостоятельную работу так, как это предлагает преподаватель, а также выработать свою программу» [1].

Успешность обучения иностранному языку в вузе тесно связана с уровнем сформированности у обучающихся умений, которые помогают им организовать свои усилия и управлять процессом выполнения задания, т.е. развитостью самостоятельной образовательной деятельности [5].

Общая способность к самостоятельному обучению, по мнению Конопкина О.А., проявляется в «успешном овладении новыми (более сложными) видами и формами деятельности, выражаясь внешне в успешном решении нестандартных задач и преодолении нетипичных ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности, в упорстве и настойчивости в достижении поставленной цели. Внутренне саморегуляция характеризуется, прежде всего, осознанностью, пониманием оснований осуществляемой деятельности в целом, ее цели, условий, способов действий, оценки результатов и др.» [2].

Для планирования обучающей деятельности преподавателю нужно понимать на каком уровне самостоятельности находится группа обучающихся.

Основные методики, с помощью которых исследователи определяют уровень самостоятельной образовательной деятельности, являются опросники и шкалы различных авторов.

В литературе упоминаются различные шкалы, которыми пытаются определить уровень самостоятельной учебной деятельности: «Восприятие ответственности за обучение» – Perceived Responsibility for learning (PRLS) (Циммерман, Китсантас, 2005); Опросник «Мотивация и применение стратегий в обучении» – Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Пинтрич, 1993); Опросник измерения самооценки для языковой задачи – Questionnaire to measure self-concept for a language task (Дермицаки, Эфклидес, 2000); Шкала рейтинговой оценки СОД – The SRL Rating scale (Корно, Коллинс, 1983); Анкета стратегий обучения и изучения – The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) (Вестерман, 1995); «Шкала оценки саморегуляции обучения» – Self-regulated learning perception scale (SRLPS) (Туран, 2009); опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого; опросники Кашапова М.М., Моросановой В.И., Скворцовой Ю.В. и т.д.

Рассмотренный нами опросник «Мотивация и применение стратегий в обучении» – Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Пинтрича прост в применении. Он представлен в виде опросника, с помощью которого обучающиеся оценивают свои усилия и возможности в учебно-практической деятельности. Опросник включает в себя 81 вопрос, разделенных на 2 блока: «Мотивация и побуждение к действию» (31 вопрос) и «Стратегии обучения» (50 вопросов), которые в свою очередь подразделяются на три подблока: когнитивный, метакогнитивный и управление ресурсами. Для получения ответов на вопросы используется шкала Лайкерта, представленная в числовом выражении, от 1 до 7 баллов. Фрагмент опросника представлен в Таблице 1 [7].

Одной из сильных сторон MSLQ является сочетание мотивационного компонента с остальными компонентами СОД, также он предлагает детальную картину тех стратегий обучения, которые входят в арсенал обучающегося. Пинтричем были разработаны 2 опросника MSLQ: один для старших школьников, другой для студентов вуза. MSLQ является наиболее часто используемым инструментом в измерении СОД за рубежом.

Таблица 1
Фрагмент опросника «Мотивация и применение стратегий в обучении» (MSLQ)

Основываясь на вашей учебной деятельности по данному предмету, пожалуйста, оцените предложенные ниже утверждения по шкале от 1 до 7, где 1 – совсем не соответствует мне, 7 – полностью соответствует мне:	
1. Я думаю, что материал, изучаемый на этом предмете, является для меня полезным.	
2. Я не знаю хорошо материал предмета, потому что я приложил мало усилий для его изучения.	
3. Я верю, что я получу отличную оценку по этому предмету.	
4. Когда я выполняю тест, я думаю о том, что я его провалю.	
5. Я записываю незнакомые слова для их заучивания.	
6. Когда я читаю материал по предмету, я выделяю важные моменты текста.	
7. Во время занятия я часто пропускаю важные моменты, потому что в это время думаю о другом.	

Методика позволяет дать общую характеристику самостоятельности обучающихся, удобна в применении для группового обследования и требуют незначительные временные затраты.

Основным объектом критики в адрес вышеуказанных методик является риск социально желаемых ответов, однако они удобны в применении для группового обследования, требуют незначительные временные затраты и обеспечивают легкость проведения.

Литература

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.
3. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 232 с.
4. Сиразиева Л.М., Фахрутдинова Р.А., Фахрутдинов Р.Р. Методики оценки самостоятельной образовательной деятельности студентов в контексте обучения иностранному языку / «Научное Обозрение: Гуманитарные исследования» / № 05, 2017. -С.28-34.
5. Сиразиева Л.М., Фахрутдинова Р.А. Взаимодействие преподавателей и студентов в процессе самостоятельной образовательной деятельности в вузе / И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: междунар. конф.: VI Бодуэновские чтения (Казан. федер. ун-т, 18-21 окт. 2017 г.): тр. и матер.: в 2 т. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т. 1. – С.249-251.
6. Федорова М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08: Орел, 2011. – 457 с.
7. Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., and McKeachie, W.J. (1993b). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educ. Psychol. Meas.* 53, 801–813. doi: 10.1177/0013164493053003024
8. Pintrich, P.R. (1995). Understanding self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 3–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
9. Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Pp. 13-39 in M.Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
10. Zimmerman, B.J., and Moylan, A.R. (2009). “Self-regulation: where metacognition and motivation intersect,” in *Handbook of Metacognition in Education*, eds D.J. Hacker, J. Dunlosky, and A.C. Graesser (New York, NY: Routledge), 299–315.

Сведения об авторах

Сиразиева Л.М., преподаватель К(П)ФУ / KFU, e-mail: lily.sirazieva@gmail.com; Фахрутдинова Р.А., д.п.н., профессор К(П)ФУ, e-mail: fahrutdinova@list.ru

**METHODS OF ASSESSING STUDENTS' SELF-REGULATED LEARNING SKILLS
ON LANGUAGE SUBJECTS**

L.M. Sirazieva, R.A. Fahrutdinova

Abstract. The aim of the study is to explore the concept of self-regulated learning (SRL) and its value in the process of a foreign language learning. Another aim is to explore B. Zimmerman's model of SRL, and to identify methods and instruments for assessing SRL skills. In particular, Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) by P. Pintrich is analyzed.

Key words: Self-regulated learning, self-regulation, methods of assessment, language, education, linguistics

Data about the authors

Sirazieva L., Lecturer of Kazan federal university, lily.sirazieva@gmail.com; Fahrutdinova R., Doctor of Pedagogy, Professor of Kazan federal university, e-mail: fahrutdinova@list.ru

УДК 372.881.111.1

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.П. Соболева, М.А. Нилова

Аннотация. В данной статье приводится обзор наиболее востребованных и актуальных образовательных ресурсов, и платформ, позволяющих развить навык письма у студентов гуманитарных специальностей. Указывается ряд проблем, с которыми сталкиваются студенты в процессе освоения компетенции. Рассматриваются положительные аспекты и недостатки современных образовательных технологий. Предлагается формат использования дополнительных курсов и программ в рамках основного образовательного процесса.

Ключевые слова: студент, обучению письму, массовые открытые онлайн курсы, современные образовательные технологии

Овладение навыком письма является важным аспектом продуктивной коммуникативной деятельности, поскольку одной из основных компетенций, развивающейся благодаря освоению данного навыка, является овладение основами речевой культуры и профессиональной этики. В рамках курса обучения письму важно привить студентам гуманитарных специальностей осознание социальной значимости их будущей профессии и сформировать положительную мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности [1].

Письмо преподается в вузах студентам в основном гуманитарных специальностей. Дисциплина «Практический английский язык: письмо» осваивается студентами 2 курса по направлению подготовки «Педагогическое образование (История и иностранный (английский) язык)». Данная дисциплина подразумевает развитие ряда важных компетенций, необходимых для профессиональной подготовки обучающихся. Учебный курс ставит целью развить у студентов навыки коммуникации в устной и письменной формах на английском языке. Это необходимо для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [2].

Поскольку письмо является важным видом речевой деятельности, необходимым как в академической, так и в любой другой профессиональной среде, данному аспекту уделяется значительное внимание в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Среди основных проблем, с которыми сталкиваются студенты в процессе освоения курса, исследователи выделяют несколько, а именно: слабая осведомленность о жанрах академического текста, например, незнание структуры эссе как его разновидности. Кроме того, сложности возникают ввиду игнорирования или недостаточного использования средств связности текста [3].

Еще одним интересным аспектом является то, каким образом студенты самостоятельно оценивают собственные навыки письма. По результатам исследования, учащиеся способны выявить ошибки в своих текстах, однако у них не всегда получается прийти к пониманию того, как их избежать или улучшить свои компетенции [4].

Развитие навыка письма включает в себя не только знакомство со структурой, но и развитие языка с точки зрения стиля, лексики, грамматики. Письмо является одним из фундаментальных аспектов коммуникативной деятельности, однако обучение и процесс освоения данного навыка представляют определенный вызов для преподавателя. В связи с этим использование современных образовательных технологий во многом облегчают данную задачу. Современные технологии помогают интегрировать все виды речевой деятельности. Обратимся к рассмотрению наиболее востребованных образовательных ресурсов.

Массовые открытые онлайн курсы (МООК) получили широкое распространение, поскольку они обладают высокой степенью адаптивности к потребностям студентов. Кроме того, обучающийся имеет свободный и быстрый доступ к медиа-контенту. Данные ресурсы являются превосходным инструментом для самообучения. Их также стоит

рассматривать как способ внедрения лучших образовательных практик в образовательные учреждения.

Студенты высоко оценивают результаты работы с MOOK в процессе обучения. Это подтверждает исследование, в котором участвовало 39 студентов старших курсов, записанных на курс делового письма. В течение пяти недель учащиеся посещали семинары, а также самостоятельно занимались на платформе Coursera (www.coursera.org), проходя обучение по курсу High-Impact Business Writing [5]. MOOK был положительно оценен студентами, которые охарактеризовали его как инновационный, динамичный и полезный инструмент, позволяющий ускорить процесс обучения и обогатить знания в области предмета, что является немаловажным в нашу цифровую эпоху [6, 7].

Платформа Coursera предлагает богатый выбор курсов, в том числе для развития навыков академического письма. Курс «Academic English: Writing Specialization» состоит из нескольких блоков и включает в себя как обучение основам (Grammar, Punctuation), так и освоение продвинутой программы (Advanced Writing, Writing a Research Paper). Блоки можно легко интегрировать в основную образовательную программу. Так, например, в рамках дисциплины «Практический английский язык: письмо» можно активно задействовать два первых блока: «Grammar and Punctuation» и «Getting Started with Essay Writing». Студенты могут осваивать курс в качестве домашнего задания или на семинаре вместе с основными материалами курса.

Помимо образовательных платформ существуют обучающие программы на базе известных СМИ, новостные ресурсы, полезные при обучении письму, мобильные приложения, дающие возможность редактировать тексты, а также особые социальные сети, ориентированные на изучение иностранных языков.

Особый интерес представляет серия видеороликов Мэри Норрис, корректора The New Yorker с 1978 года, также известной как Comma Queen. Она снимает короткие ролики длительностью 2-3 минуты, где увлекательно рассказывает о правилах пунктуации (например, об оксфордской запятой), а также объясняет сложные лексические и грамматические случаи (выбор между ensure и insure, that и which, massive и awesome; использование наречия и расщепленного инфинитива; возможность заканчивать предложение предлогом). Мэри Норрис комментирует спорные случаи, например, использование «their» в единственном числе, подкрепляя теорию примерами из собственной профессиональной практики. Данный формат позволяет параллельно развивать навыки письма и аудирования. Автор видеороликов старается интересно и с юмором преподнести серьезный материал, поэтому процесс обучения происходит в формате «edutainment». Например, названием одного из роликов является «Excuse me! Your participle is dangling». Еще одним преимуществом данного ресурса является то, что статьи The New Yorker – современный материал, наполненный ценными лингвострановедческими сведениями.

Еще одним ресурсом, помогающим актуализировать языковые навыки, является веб-сайт newsinlevels.com. Актуальные новости распределены по уровням сложности. Студенту предлагается развивать навыки аудирования и чтения, кроме того, любую новость можно использовать как опорную точку для письменных заданий. Сайт подготавливает студентов к работе с первоисточниками, а также может быть полезен при подготовке к реферированию.

На сайте businesswritingblog.com доступны тесты, которые позволяют оценить знание базовых правил формального письма. Ресурс дает советы по деловой переписке, знакомит с правилами этикета, предлагает «чеклисты», приводит примеры различий американской и британской традиции в рамках деловой переписки, а также дает инструкции по редактированию собственного текста с примерами. Все материалы можно использовать как для самостоятельного изучения, так и задействовать на аудиторных занятиях.

Развитие технологий и интернета открывает широкие возможности для самостоятельной языковой практики. Мобильное приложение Elevate позволяет оценивать написанное и править тексты. Ресурс Lang-8 также направлен на усовершенствование

письменной речи: тексты, написанные пользователями, исправляют и комментируют носители языка. Социальная сеть Interpals, ориентированная на изучение иностранных языков, создает интерактивную ситуацию, при которой отсутствует возможность редактировать написанное; таким образом развивается беглость письменной речи – навык, которым тяжело овладеть на аудиторных занятиях. Кроме того, не стоит недооценивать эффективность переписки на английском языке в мессенджерах и по e-mail. Ежедневная необходимость задать любой уточняющий вопрос помогает незаметно автоматизировать необходимые навыки делового письма.

Несмотря на множество положительных аспектов, связанных с использованием современных образовательных технологий при обучении студентов навыкам письма, существует ряд заметных недостатков. Общей проблемой многих онлайн ресурсов является анонимность разработчиков и авторов заданий, а также партнеров по переписке. Иными словами, их квалификации и компетенции могут не соответствовать необходимому уровню.

Таким образом, обучение академическому письму имеет не только образовательные, но и развивающие, воспитательные цели. Развивая навык креативного письма, преподаватель в числе прочего способствует творческой реализации студентов. Курсы образовательных платформ можно легко интегрировать в основной образовательный процесс: студенты могут осваивать курс в качестве домашнего задания или на семинарских занятиях в совокупности с основными материалами курса. Ряд программ и заданий можно использовать как warm-up с опорой на музыкальный или визуальный текст, в зависимости от технической оснащенности аудитории.

Литература

1. Маршева, Т.В., Переточкина С.М., Шакирзянова Р.М. Профессиональная социализация педагога в современных условиях // Казанский педагогический журнал. – 2-2(115), 2016. – С. 260-265.
2. Котлярова, И.О., Гревцева Г.Я., Фахрутдинова А.В. Педагогические аспекты повышения качества результатов межкультурной социализации научно-педагогических работников // Вестник Южно-Уральского Государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. – 9(3), 2017. – С. 8-21.
3. Quintero, G.C. (2018). What do education students think about their ability to write essays? // Journal of Technology and Science Education. – 8(2): 132-140.
4. Lepe-Lira, L.M., Gordillo-Díaz, R.Y., & Piedra-Martínez, Y. (2011). La dificultad para escribir ensayos académicos. Un acercamiento desde la reflexión metacognitiva de estudiantes universitarios. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 5. Educación y Conocimientos Disciplinarios / Ponencia. Available at: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_05/2245.pdf
5. MOOC «Coursera» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.coursera.org/>
6. Mabuan, R.A., Ebron, G.P. (2018). MOOCs & More: Integrating F2F & Virtual Classes via Blended Learning Approach // The Asian EFL Journal. – 20(2): 220-237.
7. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Панченко О.Л. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. – 2017. – №3. – С.77-81.

Сведения об авторах

Соболева Нина Павловна, кандидат филологических наук, доцент ИМОИиВ КФУ, e-mail: NPSoboleva@kpfu.ru; Нилова Мария Анатольевна, преподаватель ИМОИиВ КФУ, maria_nillova@mail.ru

TEACHING WRITING TO STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES USING MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

N.P. Soboleva, M.A. Nilova

Abstract. The paper provides an overview of the most popular and relevant educational resources that allow to develop writing skills of students of humanitarian specialties. The article highlights a number of problems that students face in the process of mastering writing skills. Positive aspects and shortcomings of modern educational technologies are taken into consideration. A strategy of implementing supplementary courses and programs within the framework of the main educational process is proposed.

Keywords: student, teaching writing, mass open online courses, modern educational technologies

Data about the authors

Soboleva N., Cand. of Philological Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, NPSoboleva@kpfu.ru; Nilova M., Assistant Teacher, Kazan (Volga Region) Federal University, maria_nillova@mail.ru

УДК 372

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Д.С. Султан, Д.Р. Сабирова

Аннотация. Данная статья представляет собой исследование языковой ситуации в Республике Казахстан. Современная языковая ситуация характеризуется стремлением к трехъязычии для достижения большего прорыва на мировой экономической арене. Особенности функционирования и роль казахского, русского и английского языков обозначены в законодательных документах Республики Казахстан; ему придает особое значение и Президент страны Н.А. Назарбаев. Тексты Ежегодных посланий Президента Республики Казахстан, Законы о языке в РК и другие подобные документы послужили методологической базой данного исследования.
Ключевые слова: Языковая политика, казахский язык, русский язык, английский язык, трехъязычие

На сегодняшний день Казахстан – это многонациональное государство, активно развивающееся, богатое своим культурным наследием, успешно строящая планы на будущее. Одной из приоритетных задач современного Казахстана является развитие успешной языковой политики трехъязычия (трилингвизма).

Глава государства, президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев уделяет особое внимание вопросам, касающимся функционирования казахского, русского и английского языков; под его руководством в 2007 году был разработан уникальный проект под названием «Триединство языков», который был представлен в Ежегодном послании народу Республики Казахстан. С момента принятия новой стратегии развития страны «Казахстан – 2050» политика трехъязычия, направленная на изучение казахстанцами казахского, русского и английского языков, проводится особенно интенсивно [1].

Целью исследования является дать характеристику языковой ситуации в Казахстане, роли и места казахского, русского, английского языков, описать концепцию языковой политики Республики Казахстан. Основу исследования составляют основные положения концепции языковой политики Республики Казахстан. Источниковую базу составляют текст Конституции РК, Закона «О языках в Республике Казахстан», стратегии «Казахстан – 2030», Послания Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана [2, 3, 4].

Эмпирические исследования показывают, что в Казахстане население часто сталкивается с ошибочным мнением иностранцев о том, что государственный язык в Казахстане это – русский язык. В связи с этим важно отметить, что государственный язык в РК – казахский язык и 82,3 % (по статье, опубликованной в газете «Караван», 2016 г.) казахстанцев владеют государственным языком. Но роль русского языка – также невероятно велика русский язык и культура тоже являются неотъемлемой частью жизни казахстанцев. 22 сентября 1989 года был принят Закон о языках в Казахской ССР, где установлено, что «государственным языком Казахской ССР является казахский язык», а русский язык является «языком межнационального общения», что обозначило роль «казахского и русского языков» на юридическом уровне. В Казахстане также соблюдается норма части 2 статьи 7 Конституции РК 1995 года о том, что «В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык». Также в Законе Республики Казахстан от 11 июля 1997 года № 151-І «О языках в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 05.05.2017 г.). В статье 8 «Употребление языков» говорится: «Языком работы и делопроизводства государственных органов, организаций и органов местного самоуправления Республики Казахстан является государственный язык, наравне с казахским официально употребляется русский язык».

Оценка уровня владения казахским языком граждан в Республике Казахстан осуществляется на основании следующих нормативных документов:

- 1) Статьи 7, 93 Конституции Республики Казахстан;
- 2) Статьи 4, 23 Закона Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан» от 11 июля 1997 года;

3) Концепция языковой политики Республики Казахстан, одобренная распоряжением Президента Республики Казахстан от 4 ноября 1996 года № 3186;

4) Государственная программа функционирования и развития языков, утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 5 октября 1998 года № 4106;

5) Концепция расширения сферы функционирования государственного языка, повышения его конкурентоспособности на 2007-2010 годы, одобренная Постановлением Правительства Республики Казахстан от 21 ноября 2007 года № 1122;

6) Концепция развития и внедрения системы КАЗТЕСТ, одобренная постановлением Правительства Республики Казахстан № 835 от 11 сентября 2008 года [5].

Как говорилось выше, русский язык является неотъемлемой частью в жизни казахстанцев, к которому доказывает слова назидания великого Абая. В двадцать пятом слове в своих словах назиданиях он призвал учиться русской грамоте: «Нужно учиться русской грамоте. Духовные богатства, знания, искусство и другие несметные тайны хранит в себе русский язык. Чтобы избежать пороков русских, перенять их достижения, надо изучить их язык, постичь их науку. Потому что русские, узнав иные языки, приобщаясь к мировой культуре стали такими, какие они есть. Русский язык откроет нам глаза на мир. Изучив язык и культуру других народов, человек становится равным среди них, не унижается никчемными просьбами. Просвещение полезно и для религии.

Русская наука, культура – ключ к мировым сокровищам. Владеющему этим ключом все другое достанется без особых усилий».

Говоря о современных исследователях изучающих языковую политику в РК, следует отметить слова Уильяма Фиермана, профессора кафедры по изучению Центральной Евразии университета Индианы в США, в одном из своих интервью сказал: «...пока еще рано говорить о триединстве языков в Казахстане. На данный момент в вашей стране преобладает один язык – русский...». Если учесть, то что, это было сказано 10 лет назад, то на сегодняшний день, можно сказать, что уровень изучения и использования казахского и английского языков так же поднимается.

Большой авторитет в своей области научного знания Уильям Фиерман говорит, что триязычие в Казахстане – не просто риторика. Это достижимо и даже необходимо. Всем представителям молодого поколения следует учить казахский. Давайте начнем с этого. Казахский – это государственный язык. Я регулярно приезжаю в Казахстан со времени обретения им независимости. Меня беспокоит, что я до сих пор слышу пренебрежительные замечания о занятиях, на которых обучают казахскому языку, от учеников русских школ и их родителей. Хотя мои контакты в основном находятся в городах. Но я слышу почти всеобщее неудовлетворение тем, как преподается казахский язык – слишком много заучивания, сложные переводные упражнения и постоянный подспудный посыл, что казахский нужно учить, потому что он близко связан с казахской историей, казахскими праздниками и торжествами, и казахской литературой. Однако казахский является государственным языком для всех граждан страны, и он может и должен функционировать как способ коммуникации во всех сферах современного общества», –

Исходя мнения У.Фиермана, можно извлечь проблему казахского и английского языков, которая ярко выражена отсутствием налаженных механизмов, обеспечивающих изучение и использование языка, проблемой патриотизма молодежи, «стеснительностью» в употреблении языка, смешением казахского и русского языков, а также отсутствием острой необходимости английского языка [5].

В 2017 году Казахстан занял 67 место из 80 стран мира по владению английским языком по рейтингу *EF English Proficiency Index*, что показывает очень низкий уровень владения английским как языком международного общения. Во времена развития инновационных технологии, чтобы достичь уровня мировых достижений в науке, образовании, экономике и др, английский язык нужно освоить каждому казахстанцу. На чем и делает акцент Президент страны в каждом своем ежегодном послании народу: «Будущее казах-

станцев – за свободным владением *казахским, русским и английским* языками. Идеалом нашего общества должен стать казахстанец, знающий свои историю, язык, культуру, при этом современный, владеющий иностранными языками, имеющий передовые и глобальные взгляды». (Послание Президента РК от 2018 г) [6].

Как говорил Вольтер: «Знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку», то есть, изучая языки, мы сможем достичь многого: национального единения, сохранения языкового многообразия, поднятия на совершенно новый уровень, интеграции Казахстана в мировое сообщество, а также укрепления конкурентоспособности, что так необходимо для нашего государства в период экономической и социальной модернизации.

Таким образом, программа о триединстве языков в Республике Казахстан – это концепция, способствующая в дальнейшем укреплению страны, ее потенциала, успешной интеграции в мировое сообщество, ускоренному развитию конкурентоспособного Казахстана. Данная языковая политика дает все возможности для развития человеческого потенциала, что поможет войти нашему государству в число 30 наиболее развитых стран мира. «Трехязычие должно быть нормальным явлением для нашего общества», – говорит Н.А. Назарбаев. Без сомнения, языковая политика в Казахстане – это путь к светлому и успешному будущему!

Литература

1. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. – № 33(25278). – 2007. – 1 марта
2. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 2012. – № 218-219. – 10 июля.
3. Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. URL: edu.gov.kz (дата обращения 21.04.2018)
4. Послание Президента РК от 2018 г. http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvarya-2018-g (дата обращения 24.04.2018)
5. В Казахстане стали говорить на казахском языке. URL: <https://www.caravan.kz/news/v-kazahstane-stali-govorit-na-kazahskom-yazyke-393941/> (дата обращения 25.04.2018)
6. Актанов Д. Языковая политика Казахстана. // URL: <http://www.gumilev-center.ru/yazykovaya-politika-kazahstana> (дата обращения 26.04.2018)

Сведения об авторах

Султан Динара Султанкызы, магистрант 2-года обучения Казанского федерального университета, e-mail: dinarasultan@gmail.com; Сабирова Диана Рустамовна, доктор педагогических наук, директор Высшей школы иностранных языков и перевода Казанского федерального университета, e-mail: dianasab@mail.ru

LANGUAGE POLICY IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

D. Sultan, D. Sabirova

Abstract. The articles gives an insight into the language policy in the Republic of Kazakhstan. The modern language situation is characterized by the desire to provide for trilingualism to achieve a major breakthrough in the world economic arena. The functioning and role of the Kazakh, Russian and English languages is indicated in the legislative acts of the Republic of Kazakhstan, to which the President of the country, N.A. Nazarbayev, attaches a particular importance. The text of the Annual Nation Addresses by the President, Language Laws and other documents served as the methodological basis of this study.

Keywords: Language policy, the Kazakh language, the Russian language, the English language, trilingualism

Data about the authors

Sultan D., 2nd year Master Degree student, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: dinarasultan@gmail.com; Sabirova D., Doctor of Education, Head of Higof foreign languages and translation studies, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: dianasab@mail.ru

УДК 372.8

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.В. Тарасова, Э.Р. Даминова

Аннотация. В статье говорится о важности использования художественной литературы при обучении иностранным языкам. Подчеркивается, что именно работа с художественной литературой способствует приобщению к национально-культурной специфике речевого поведения в стране изучаемого языка; помогает сформировывать у студентов представление о различных сферах современной жизни другого общества, его истории и культуры.

Ключевые слова: познавательные способности, методика, мотивация, основные навыки, литературные жанры

В последние годы роль художественной литературы в учебных программах в качестве основного компонента и источника аутентичных текстов на английском языке снова привлекает внимание. Использование художественной литературы в процессе обучения иностранному языку переживает возрождение по целому ряду причин. Часть традиционных подходов преподавания иностранного языка с использованием литературных материалов, где процесс обучения сосредотачивался на функциональном использовании изучаемого языка, стала менее популярной. Тем не менее, в различных методиках обучения иностранному языку роль художественных текстов сейчас переоценивается, и многие преподаватели начали рассматривать литературные тексты как обеспечивающие широкий спектр лингвострановедческой информации, как эффективный стимул для развития у студентов умений излагать свои мысли на других языках, а также, как потенциальный источник мотивации обучаемого.

Выбор литературного материала сегодня уже не ограничивается каноническими текстами из литературных источников таких стран как Великобритания и США, но включает в себя работу писателей из разных стран и культур с использованием различных форм английского языка.

Общеизвестно, что содержание обучения иностранным языкам должно быть нацелено на приобщение обучающихся не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения в стране изучаемого языка. Языку через культуру народов, населяющих страну изучаемого языка (а точнее, через диалог своей национальной культуры и культуры Оно помогает сформировывать у студентов представление о различных сферах современной жизни другого общества, его истории и культуры. При этом, как справедливо отмечает Гальскова Н.Д. [1] обучение другого народа), необходимо осуществлять постоянно, начиная с первых шагов изучения предмета. Приобщение изучающих иностранный язык к литературе другого народа, несомненно, помогает развить понимание других культур, знакомит с их особенностями и различиями, воспитывает толерантное отношение к представителям других сообществ. В то же время в отрывках из литературных произведений часто обсуждаются универсальные темы, такие как любовь, войны и потери, которые не всегда охватывает основное содержание учебников.

Главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции как способности и готовности осуществлять иноязычное общение. Достижение этой цели, т. е. осуществление коммуникативной деятельности, возможно при овладении определенным содержанием обучения, одним из компонентов которого являются умения и навыки.

Литературные тексты являются богатым источником лингвистической информации для составления практических заданий, и могут помочь студентам развивать все основные навыки – говорение, аудирование, чтение и письмо, как идеальное дополне-

ние, иллюстрирующее использование грамматических структур и использование новой лексики. [2]. Современные студенты встречаются с литературой, различающейся как по времени и периодам описываемого, так и по стилям и жанрам, знакомятся с разными аспектами человеческого опыта (например, философскими, этическими, эстетическими). Среди этих текстов – художественные и научно-популярные, классические и современные произведения. Художественный язык литературных произведений способствует возникновению эмоций у читателей, и пробуждает познавательные способности студентов, погружая их в содержание текста.

Раздел READING в большинстве зарубежных и отечественных УМК (учебно-методических комплексов) предлагает широкий спектр текстов, представляющих всеобщий интерес; способствующих приобретению новой информации и пониманию потребностей общества; пониманию культуры своей страны и стран изучаемого языка.

При самостоятельном выборе литературных текстов учитель английского языка должен учитывать потребности, мотивацию, интересы, культурный фон и языковой уровень учащихся. Тем не менее, один из основных факторов, который следует учитывать, заключается в том, может ли предлагаемая работа пробудить интерес учащихся и вызвать сильные, позитивные реакции. Интересным будет тот текст, который содержит новую проблемную информацию, открывает «окно» в мир иной культуры, затрагивает его чувства и эмоции и т.д. [3]. Содержательные и интересные тексты, скорее всего, положительно повлияют на развитие умений анализировать лингвистические и экстралингвистические особенности. Также большое значение имеет выбор книг, относящихся к реальным переживаниям и эмоциям обучающихся. Говоря о языковой сложности, совершенно очевидно, что, если язык литературного произведения прост, это может облегчить понимание литературного текста, но для подготовленного читателя «сложность» языка не будет препятствием для чтения.

Существует несколько подходов к изучению литературного материала. Произведения классических и современных литераторов могут изучаться в их первоначальном виде, в оригинале, а также в упрощенной, или в сокращенной версии, так называемое упрощённое чтение Easy Reading. Для изучающих английский и другие иностранные языки выпускается всё больше и больше художественных произведений, написанных специально для этой категории читателей.

Типы литературных текстов, которые могут быть использованы как для работы на уроке, так и для внеаудиторного чтения, включают в себя: 1) короткие рассказы 2) сказки, 3) романы, 4) пьесы, 5) тексты песен.

Хотя мир романов, пьес или коротких рассказов воображаемый, он представляет собой полную и красочную обстановку, в которой могут быть описаны персонажи из многих социальных или региональных групп. Тексты могут быть дополнены аудио-текстами, музыкальными компакт-дисками, клипами для фильма, подкастами, что положительно повлияет на чувственное восприятие материала. [4]. С чтением литературных текстов неразрывно связана и письменная речь, которая может служить мотивирующим источником. Использование письменного языка даёт обучаемым возможность глубже сосредоточиться на лингвистические и стилистические особенности (грамотность, выразительность и т.д.), позволяет развить навыки критического мышления, умения анализировать, самостоятельности, что неизбежно будет содействовать развитию общей академической грамотности. [5].

Таким образом, обучение чтению художественной литературы на английском языке откроет студентам богатый источник аутентичного материала для развития литературной компетентности, для лучшего усвоения и обогащения пассивного словаря; будут развиваться знания о культуре изучаемого языка и, в целом, будет способствовать основной цели обучения.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 11– 12.
2. Лытаева М. А., Талалакина Е. В. Academic skills: сущность, модель, практика / М. А. Лытаева, Е. В. Талалакина // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178–201.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 133– 134.
4. Тарасова В.В. Ванягина С.В. Сказка как средство развития языковых навыков, учащихся на уроках английского языка / В.В. Тарасова С.В. Ванягина // TerraLinguae: Сб. науч. Ст. Вып. 2. – Казань: Издательство «ТАИ». 2015. – С. 237– 240.
5. Daminova E.R. Tarasova V.V. Kirpichnikova A.A. Academic Writing as a key component of Academic Literacy // Turkish Online Journal of Design Art and Communication . – 2017. – Vol.7, Is. – P.698– 703.
6. Тарасова В.В. Даминова Э.Р. Обучение реферированию как одному из видов учебной работы с научно-техническими текстами / Тарасова В.В. Даминова Э.Р. // Киров: Изд-во Вят ГТУ, 2013. С.258– 262.
7. Даминова Э. Р. Читаем, обсуждаем, пишем Reading, discussing, writing: учебно-методическое пособие на англ. языке / Казань. Изд-во Каз. гос. ун-та, 2006. 56 С.
8. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. /Г.В. Елизарова. – СПб. КАРО. 2005 – С. 352.
9. Гильманова А.А. Никитина С.Е. Даминова Э.Р. Использование художественных текстов для обучения чтению на английском языке / А.А. Гильманова С.Е. Никитина Э.Р. Даминова //Международный научно-исследовательский журнал № 4 (46); Часть 3; Апрель; С.24 – 27 <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2016/04/4-3-46.pdf>
10. Mace M. L'essailitteraire, devant le temps / Marielle Mace// Cahiers de Narratologie. 2008. – № 14: Prose d'idées: formes et savoirs. – [<https://journals.openedition.org/narratologie/499>] (access date: 19.05.2018).

Сведения об авторах

Даминова Эльвира Рафаэлевна, старший преподаватель ИМОИиВ КФУ, e-mail: edaminova@mail.ru; Тарасова Вероника Владимировна, старший преподаватель ИМОИиВ КФУ, e-mail: edaminova@mail.ru

THE ROLE OF FICTION LITERATURE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

V. Tarasova, E. Daminova

Abstract. The article discusses the importance of reading fiction literature in teaching a foreign language. The authors emphasize it is the work of fiction that contributes to acquaintance with the national and cultural specifics of Language behavior; helps to form students' understanding of the various spheres of modern life of another society, its history and culture.

Keywords: cognitive abilities, methods of teaching, motivation, basic skills, literary genres

Data about the authors

Daminova E., Senior Lecturer, Kazan Federal University, e-mail: edaminova@mail.ru; Tarasova V., Senior Lecturer, Kazan Federal University, e-mail: edaminova@mail.ru

УДК 372.881.111.1

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ И ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ю.А. Терещенко

***Аннотация.** В статье представлена авторская методика оценки сформированности орфографических и фонетических навыков «Sound-letter train» (паспорт методики, инструкция). Описана процедура и примеры реализации данной методики. Практическая новизна и значимость заключается в возможности её применения учителями английского языка (преимущественно на начальной и средней ступени обучения) в качестве одного из инструментов для ежегодных проверочных работ.*

***Ключевые слова:** фонетические навыки, орфографические навыки, английский язык, авторская методика «Sound-letter train»*

Системно-деятельностный подход, в рамках которого реализуется внедрение федерального государственного образовательного стандарта по иностранному языку для начальной и средней общеобразовательной школ [1], обуславливает внедрение не только интерактивных методов обучения, но и использование новых, продуктивных и нетривиальных методик оценки сформированности иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся. Эффективное обучение звукобуквенным соответствиям, соотнесению графического образа (буквы, слова) с его слухоречедвигательным образом; формирование и совершенствование графических и орфографических навыков являются актуальнейшими проблемами иноязычного образования и являются сферой изучения большинства российских ученых в области развития иноязычной коммуникативной компетенции [2, 3, 4, 5]. В связи с этим перед каждым учителем английского языка встает проблема разработки соответствующего инструментария, позволяющего выявить степень соответствия фонетических и орфографических навыков, обучающихся с ожидаемым уровнем их развития.

Для решения обозначенной проблемы нами была разработана и эффективно апробирована авторская методика определения уровня сформированности указанных навыков «Sound-letter train». Рассмотрим паспорт, процедуру и пример реализации задания.

Наименование: Методика оценки сформированности фонетических и орфографических навыков «Sound-letter train». **Контингент:** обучающиеся начальной и средней общеобразовательной школ. **Длительность:** 20-40 мин. **Инструментарий:** листы с заданиями, оборудование лингафонного кабинета (компьютеры с выходом в Интернет, наушники), проектор, компьютер, вагончики и локомотив из бумаги, наклеенные на доску, фломастеры, ручки. **Процедура выполнения:** для реализации методики учителю следует выбрать любую тему, которая оценивает степень освоения пройденного материала. Учитель раздает листы с заданиями, озвучивая инструкцию. Обучающиеся выполняют задание в подгруппах их 2-3 человек. На листе закодирована строчка из песни, которую нужно расшифровать, применяя фонетические и орфографические навыки. Если все слова из песни определены верно, то наступает очередь работать в сети Интернет. Дети ищут исполнителя и наименование песни, а затем прослушивают её в наушниках. Затем каждый обучающийся пишет наименование песни и её исполнителя на одном из вагончиков, приклеенных на доске.

Инструкция: Dear boys and girls! Today we are going to take a trip to the music country by train! Each railway carriage will sing its own song. The passengers of the train (English sounds and letters) will help us to guess the song name of each carriage. They are encrypted in the tasks you must complete. When you complete the line from a song, find the information on the Internet about the singer and the song name. Write the song name onto one of the railway carriages.

Пример карточки с заданием: Name _____

1. Первые две буквы слова образуют звук [θ]. Последняя буква – «немая». Впишите получившееся слово:

--	--	--

2. Первая буква издает звук [o:] в третьем и четвертом типах слогов. Вторая буква является сонорной согласной, которая может издавать звуки [n] или [ŋ]. Третья буква в конце слова не произносится, часто «открывает» предыдущий слог. Запишите слово:

--	--	--

3. Найдите в словнике написание слова, которое имеет транскрипцию [ju:] и впишите его:

--	--	--

4. Первая буква является сонорной согласной, которая может издавать звуки [n] или [ŋ]. Вторая и третья буквы являются одинаковыми гласными, которые находясь вместе издают звук [i:]. Последняя буква издает звонкий согласный звук, у которого глухая парная [t]. Впишите получившееся слово:

--	--	--	--

5. Транскрипция слова выглядит следующим образом [kɔ:z]. Допишите слово, учитывая, что в конце находится «немая» буква, а в начале – буква, которая в разных позициях может издавать звуки [s] и [k]. Предпоследняя буква стоит между двумя гласными звуками, поэтому издает звук [z]. Впишите получившееся слово:

--	--	--	--	--

6. Первая буква образует сочетания с буквами «s», «c», «w», «r». Вторая буква является второй по счету гласной буквой английского алфавита. Третья – гласная буква английского алфавита, которая издает дифтонг [ei]. Четвертая – согласная, которая образует третий и четвертый тип ударного слога. Последняя буква издает глухой согласный, у которого парный звонкий «d». Впишите получившееся слово:

--	--	--	--	--

7. Первые две буквы образуют звук [w], так как после них не идет гласная «o». Третья буква в закрытом слоге издает звук [e]. Четвертая является сонорной согласной, которая может издавать звуки [n] или [ŋ]. Впишите слово:

--	--	--	--

8. Первая гласная буква может звучать как [i], [ai], [z:] и всегда является гласной. Вторая буква издает глухой согласный звук, у которого звонкий парный [d]. Далее поставьте апостроф. Последняя буква звучит как [s] в начале слова и в конце после глухой согласной.

Впишите получившееся слово:

--	--	--	--

9. Найдите в словнике написание слова, которое имеет транскрипцию [o:l] и впишите его:

--	--	--

10. Третий тип слога. Первая буква издает глухой согласный, у которого парный звонкий [v]. Оставшаяся часть слова издает звук [o:]. Впишите слово:

--	--	--

11. Повтор слова №2. Впишите слово ниже:

--	--	--

Запишите получившееся предложение: _____

С помощью сети Интернет определите наименование песни и группы и запишите их на одном из вагончиков, приклеенных на доске.

После того, как все вагончики будут иметь свое наименование можно попробовать исполнить с детьми одну или несколько песен. Анализируя представленную методику следует подчеркнуть, что применение методики «Sound-letter train» осуществляется в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода, так как функция учителя смещена в область сопровождения учебного процесса, а сама учебная деятельность выстроена таким образом, чтобы у обучающихся формировались способности к осуществлению творческого преобразования учебного материала.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644). [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ Красильникова Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2009_1g/41.pdf (дата обращения: 04.04.2018).
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 40 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Аркти-Глосса, 2000. 165 с.
4. Белякова Е.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения будущего учителя иностранного языка // Альманах современной науки и образования. 2011. Вып. 2. С. 70-73.

Сведения ою авторе

Терещенко Юлия Ахмедовна, кандидат педагогических наук, доцент Филиала ОмГПУ в г.Таре, e-mail: tereshenko-julia@mail.ru

AN INNOVATIVE METHOD OF ASSESSING OF LEVEL FORMATION OF ORTHOGRAPHIC AND PHONETIC SKILLS OF STUDENTS

Yu. Tereshchenko

Abstract. The article presents the author's method of level formation of orthographic and phonetic skills «Sound-letter train» (method passport, instruction). The description of an application procedure and examples of the «Sound-letter train» method is presented. Practical novelty and significance are contained in the possibility of its use by English teachers (mainly at the primary and secondary education levels) as one of the tools for an annual test.

Keywords: phonetic skills, orthographic skills, English language, author's method «Sound-letter train»

Data about the author

Tereshchenko Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the OSPU, Branch in Tara, e-mail:tereshenko-julia@mail.ru

УДК 372.8

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСНИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.С. Фатахова

Аннотация. Статья посвящена об эффективности использования песенного материала на современных уроках английского языка. Проанализированы и предложены характерные фонетические, лексические, грамматические упражнения для лучшего усвоения материала на разных этапах обучения. Главное достоинство песни – легко вплетается в сюжет урока и благоприятно воздействует на мотивационную сферу обучающихся для достижения наибольшего эффекта в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: песня, текст, мотивация, методика, фонетика, грамматика, урок, воспитание

Задача гуманизации образования, т.е. приобщения учащихся к культурному наследию и духовным ценностям своего и других народов, может успешно решаться в процессе изучения иностранного языка.

Песенный жанр как один из важных жанров музыкального творчества благодаря наличию вербального текста способен точно и образно отразить различные стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка; воздействовать на интеллект, эмоции ребенка и его образно-художественную память; содействовать эстетическому воспитанию детей.

Использование песенного материала стимулирует мотивацию и поэтому способствует лучшему усвоению языкового материала благодаря действию механизмов непроизвольного запоминания, позволяющих увеличить объем и прочность запоминаемого материала.

Песня, с одной стороны, является образцом звучащей иноязычной речи, а с другой, носителем культурологической информации. При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяется то, что имеет педагогическую ценность, что «способно содействовать не только обучению общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны изучаемого языка».

Использование песен на изучаемом языке актуально на начальном этапе обучения иностранным языкам. Во-первых, учащиеся с самого начала приобщаются к культуре страны изучаемого языка. Во-вторых, при работе с этим своеобразным лингвострановедческим материалом создается хорошая предпосылка для всестороннего развития личности ученика. В зависимости от методической задачи отдельного этапа песенный материал используется:

- 1) для фонетической зарядки на начальном этапе урока;
- 2) на этапе введения, первичного закрепления, а также тренировки детей в употреблении лексического и грамматического материала;
- 3) на любом этапе урока как стимул для развития речевых навыков и умений;
- 4) как своего рода релаксация в середине или конце урока, когда учащимся необходима разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Методика использования каждой песни предусматривает предварительное введение, активизацию и закрепление лексического и грамматического материала. Вот примерная последовательность работы.

- Учитель сообщает краткую информацию о песне, ее характере, основном содержании, истории создания;
- Перед первым предьявлением песни школьникам предлагается обратить внимание на характер песни (лирическая, шуточная и т.п.)
- Ученики прослушивают песню.
- После первого предьявления учитель с помощью вопросов проверяет степень понимания текста песни.

– Для обеспечения полного понимания содержания учитель выделяет в тексте песни грамматические явления, новые слова и обеспечивает их закрепление.

– Фонетическая обработка текста песни: учитель обращает внимание на темп и правильность произнесения отдельных слов и текста.

– Песня прослушивается повторно с опорой на текст.

– Разучивается мелодия в процессе совместного исполнения песни.

– На последующих уроках повторяют один – два раза до полного его усвоения. Приведу примеры песен, которые дети поют на уроках английского языка во втором классе. Одна из песен – это песня об алфавите. Песня помогает учащимся в наиболее интересной для них форме повторить и запомнить буквы в той последовательности, в какой они расположены в алфавите. Учитывая быструю утомляемость учеников начальных классов на уроке, я предлагаю им несложные, веселые песенки, музыкальные игры, сопровождаемые различными действиями или элементарными танцевальными движениями.

Песни для обучения детей среднего и старшего школьного возраста также очень популярны в настоящее время. Дети часто приходят в класс, напевая песни, совсем не зная и не понимая их слов. Знание же слов песни, дает школьникам возможность «блеснуть» перед одноклассниками, лучше понять внутренний мир своих кумиров и возможно помочь с овладением английского языка.

Существует множество упражнений и приемов использования песен в процессе обучения английскому языку: песенный диктант, построчное составление песни, замена слов картинками, учитель произносит начало фразы, обучающиеся заканчивают.

В заключении хотелось бы отметить, что использование песен создает психологически благоприятный климат и комфортную атмосферу в классе. Приемы работы с песнями сочетаются с другими приёмами и делают урок лёгким, интересным и запоминающимся, создавая эффект новизны. Любой материал на песенной основе запоминается легче и быстрее, прочнее и откладывается в долговременной памяти обучающихся. Но музыка – это не самоцель и не развлечение на уроке, а естественная ее часть, которая должна вплестаться в сюжет урока и благоприятно воздействовать на мотивационную сферу обучающихся.

Home on the range

Oh, give me a home, where the buffalo roam
Where seldom is heard a discouraging word
And the skies are not cloudy all day.

Refrain:

Home, home on the range
Where the deer and the antelope play
Where seldom is heard a discouraging word
And the skies are not cloudy all day.

New Words:

Buffalo– буйвол, to roam– бродить, deer– олень, a discouraging word– недоброе слово, breeze– ветерок, balm– ароматный

TASK

I. Read new words with translations and explain meaning of words: **home** and **house**.

II. Fill the blanks.

Oh, give me a home, where the roam
Where the and the antelope
Where seldom is heard a discouraging word
And the are not cloudy all day.
Home, on the range
Where the deer and the play
.... seldom is heard a discouraging
And the skies are not cloudy all

- III. 1) What is this song about?
2) What is the theme?
3) What author tries to show us in his work?

Музыкальные паузы, зарядки с песней – это необходимый элемент урока. Обширный выбор английских песен позволяет использовать их на уроках.

И хотелось бы добавить о том, что главное в работе каждого учителя – это стремление к тому, чтобы процесс обучения превратился в творческий поиск. В значительной мере этому способствует работа над песнями.

Литература

1. Никитенко З.Н., Осиянова О.М. О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку. Иностранные языки в школе. 2015 №5.
2. Макковеева Ю.А. В мире английской песни. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 62с.
3. Мощенко Л.В. Песня на уроке английского языка–<http://festival.1september.ru/articles/415918/>
4. Павлова Е.А. Игровые упражнения с песнями и стихами на уроках английского языка. – М.: Чистые пруды, 2016. – 29с.
5. Шевченко Е.И. Использование музыкального материала на уроках иностранного языка. Иностранные языки в школе. – 2017 №2 с.27-29.

Сведения об авторе

Фатахова Миляуша Салиховна, учитель английского языка высшей категории, МБОУ «Татаро-английская гимназия №16», e-mail: salikhovna@mail.ru

EFFECTIVE USE OF SONGS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

M.S. Fatakhova

Abstract. The article is devoted to the effectiveness of using the song material in English lessons. Phonetic, lexical and grammatical exercises are suggested for better assimilation of the material. The main advantage of the song– easy to use during the lesson and it has a positive effect on the motivation of students to achieve the greatest effect.

Keywords: a song, motivation, a lesson, phonetics, grammar, method, education

Data about the author

Fatakhova M. an English teacher, «Tatar-English gymnasium №16», e-mail: salikhovna@mail.ru

УДК 372.881.111.1

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Г.Н. Фахретдинова

Аннотация. В статье рассматривается технология обучения в сотрудничестве, как один из действенных приемов методики преподавания иностранных языков. Проанализированы наиболее популярные и эффективные методы обучения в сотрудничестве на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Приводятся преимущества совместного обучения, которые помогут успешно организовать учебный процесс, а также поддерживают коммуникативную деятельность студентов и интерактивность занятий.

Ключевые слова: обучение в сотрудничестве, метод головоломки, ролевая игра, командная работа, учимся вместе

Обучение в сотрудничестве (Cooperative Learning) – это тип обучения, при котором студенты совместно работают в группах для достижения общей цели. Обучение в сотрудничестве, являясь компонентом коммуникативного метода обучения (Communicative Language Teaching), становится все более популярным в преподавании иностранных языков в высших учебных заведениях. Как отмечают исследователи, данная технология позволяет поставить студента в центр учебного процесса, организовать его взаимодействие с другими студентами [1, с. 121]. Более того, нужно принять во внимание, что переход на новую образовательную модель преподавания иностранных языков создает необходимость разработки новых концепций в вузовском образовании [2, с. 68]. Данная технология обучения иностранному языку способствует созданию и развитию инновационной образовательной среды в неязыковом вузе.

Впервые методика обучения в сотрудничестве была проанализирована и разработана американскими учеными Р. Славиным, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном, Дж. Арнсоном [3]. Преимуществами данного метода, по мнению этих исследователей, являются повышенный интерес и мотивация студентов благодаря быстрым темпам решения задач, совершенствование критического мышления, возможность практиковать продуктивные и рецептивные навыки в естественной среде. Р. Джонсон и Д. Джонсон указывают на пять особенностей совместной успешной деятельности студентов:

- студенты узнают, что их успех зависит от совместной работы;
- учитывается индивидуальная работа каждого студента при достижении общих целей;
- студенты помогают и поддерживают успех друг друга посредством личных взаимодействий;
- студенты развивают социальные навыки, вместе эффективно работая и сотрудничая;
- в составе группы студенты имеют возможность повлиять на эффективность совместной работы [4].

При реализации вышесказанных принципов создается хорошая среда для обучения в сотрудничестве и развивается возможность совместной коммуникации для студентов. Как отмечают сторонники данной технологии, при этом преподаватель приобретает очень важную роль в учебном процессе – роль организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной творческой деятельности студентов и становится полноправным участником учебного процесса [5, с. 137].

Цель данной статьи – проанализировать виды и особенности обучения в сотрудничестве иностранного языка, в частности английского, студентов в неязыковом вузе. Рассмотрим более подробно различные примеры успешной реализации совместного обучения.

Метод обучения в команде (Student Team Learning). Основной идеей данной модели является создание условий для активной групповой деятельности студентов. По мнению исследователей метод обучения в команде сводится к трем основным прин-

ципам: (1) «награды» (team rewards), когда команда получает одну на всех «награду» в виде оценки совместной деятельности; (2) индивидуальная ответственность (individual accountability), где успех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена, что стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга; (3) равные возможности для достижения успеха, при этом каждый студент приносит очки своей группе, зарабатывая их путем улучшения своих собственных предыдущих результатов [6, с. 26].

Главным преимуществом групповой работы является активное участие студентов и появление возможности коммуникации. Эффективность данного метода зависит от реализации нескольких аспектов: обучение студентов работать в группах, постоянное включение этой деятельности в образовательный процесс, распределение ролей (хронометрист, пресс-секретарь, исследователь, ученый), контроль совместного выполнения поставленных заданий. Обсуждение внутри группы ряда вопросов по конкретной тематике (например, «История развития химической науки»), обмен высказываниями, умение задавать вопросы и аргументировать согласие/несогласие, способность слушать и понимать являются примерами успешного применения групповой работы.

Метод «ажурная пила» (Jigsaw) (от англ. пазл, головоломка) – это еще один вариант организации образовательной деятельности в малых группах, когда студенты организуются в группы по четыре-шесть человек и работают над учебным материалом, который разбит на фрагменты – логические или смысловые блоки [6, с. 29]. Данная технология подразумевает коллективную работу студентов в поиске недостающих фрагментов информации, чтобы получить полную картину. Этот вид обучения в сотрудничестве эффективен при работе со специальными текстами, чтении и обсуждении профессионально-ориентированного материала. Метод головоломки охватывает все четыре вида речевой деятельности, позволяя студентам обрабатывать информацию в «комфортной» среде. Например, студенту выдается карточка с указанием имени известного ученого-химика, задача остальных, при помощи вопросов, угадать предполагаемую личность. Ключевым условием является выбор материала с подходящим уровнем сложности; четкое изложение задач.

Ролевая (или деловая) игра (Role-play) также является эффективным методом обучения в сотрудничестве. В процессе ролевой игры группа обычно делится на небольшие группы, часто пары, моделируются разнообразные условия, ситуации, максимально приближенные к реальным, и распределяются роли. Ролевая игра предлагает множество различных возможностей для практики общения, помогает при формировании коммуникативной компетенции, стимулируют творческое мышление, которое задействовано в решении проблемных задач. Изучая тему «Правила безопасности в химических лабораториях», можно провести деловую игру, смоделировав лабораторный класс, распределив роли, предлагая наглядный материал, изучив необходимую лексику, прийти к конечной цели – проведение инструктажа правильного и неправильного поведения в химических лабораториях. Нужно отметить, что внутри группы студенты самостоятельно распределяют роли и ответственность каждому участнику, способствуя согласованной успешной работе всей команды.

Метод «учимся вместе» (Learning Together) предусматривает разделение группы на три-четыре человека, которые как могут быть однородны по уровню владения иностранным языком, так и объединив более слабых и сильных студентов. Данный подход имеет целый ряд преимуществ, среди которых взаимообучение и взаимопроверка, предоставление возможности совместного обсуждения, разделения и сравнения допустимых ответов на заданные вопросы либо ситуации, использование целевого языка, работа в парах сильных и слабых студентов. Технология «учимся вместе» может быть успешно применена при изучении темы «Виды инженерии», при этом задачей каждой группы является подготовка информации о типах, достижениях, плюсах и минусах инженерной деятельности. Существует различные варианты использования данного метода во время занятий:

– обзор письменных заданий студентами (peer review), когда партнеры обмениваются проектами или письменными работами и анализируют друг друга (при изучении типов инженерной деятельности);

– искусственные дебаты – структурированные публичные дискуссии, позволяющие высказывать свою точку зрения и переубедить в своей правоте третью сторону (при обсуждении преимуществ и недостатков инженерной деятельности);

– придуманные диалоги направлены на повторение и закрепление аутентичных фраз и выражений в соответствии с контекстом (достижения инженеров).

Один из авторов образовательной модели peer instruction (преподавание студентами) Эрик Мазур полагает, что в сфере образования будет превалировать смесь проектно-, проблемно- и командно-ориентированных подходов, peer instruction и семинаров, которые будут варьироваться в зависимости от контекста и размеров группы. В его модели студент читает о предмете дома, а в аудитории работает над его пониманием вместе с однокурсниками и преподавателем. Ее называют «перевернутой классной комнатой», где главное не передача информации студенту, поскольку он путем чтения уже получил ее дома, а помощь в ее освоении [7, с. 131].

Таким образом, основными достоинствами обучения в сотрудничестве мы можем назвать самостоятельность студентов при поиске необходимой информации, развитие критического мышления и креативности, совершенствование коммуникативной и интеллектуальной деятельности, повышение любознательности и целеустремленности.

Как показывает практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, применение методов обучения в сотрудничестве на занятиях формирует и развивает коммуникативные и профессиональные навыки, возникает взаимодействие как между преподавателем и студентом, так и между студентами, появляется возможность взаимоконтроля и взаимной оценки. В целях создания комфортной языковой среды, мотивирования студентов к коммуникативной деятельности применяются такие подходы обучения в сотрудничестве, как работа в команде, совместное учение, ролевая игра, метод пазла.

Литература

1. С.В. Владимирова. Обучение в сотрудничестве на уроках иностранного языка // Вестник Югорского государственного университета. Выпуск №1 (36), 2015. С. 121-124
2. Е.Н. Соловова. Перспективные направления вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО № 6, 2013. С 67–70.
3. О.А. Миниханова, М.А. Серебрякова. Технология обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXI международной студенческой научно-практической конференции № 4(31). URL: [http://sibac.info/archive/guman/4\(31\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/4(31).pdf) (дата обращения: 02.05.2018)
4. D. Johnson & R. Johnson Making cooperative learning work // Theory into practice 38 (2), 1999. P. 67-73.
5. Жолтикова Н. В. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции // Научно-методический электронный журнал «Концепт», № 2 (февраль), 2014. С. 136–140. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14052.htm>.
6. И.Ю. Щемелева. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе: учебно-методическое пособие. Орс, Издательство ОГТИ, 2009. 118 с.
7. Т. П. Попова. Роль инновационных технологий в обучении иностранным языкам в вузе // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и Межкультурная Коммуникация. № 1, 2016. С. 128–133.

Сведения об авторе

Фахретдинова Гульназ Нурхаметовна, ассистент Казанского национального исследовательского технологического университета, e-mail: gulnaz_khamidull@mail.ru

COOPERATIVE LEARNING TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

G. Fakhretdinova

Abstract. The article deals with cooperative learning technology as one of the effective approaches in foreign language teaching. It analyzes the most popular and successful methods of cooperative learning in foreign language classes in non-language higher education institution. The paper provides the advantages of cooperative learning that helps efficiently organize an educational process and supports student's communicative activity and interactive teaching in the classroom.

Key words: cooperative learning, jigsaw method, role-play, team learning, learning together

Data about the author

Fakhretdinova G., Lecturer at Kazan National Research Technological University, e-mail: gulnaz_khamidull@mail.ru

УДК 372.8

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Г.З. Халилова

Аннотация. Существуют трудности при обучении иностранным языкам детей с задержкой умственного развития, которое проявляется в слабом уровне познавательных процессов. У детей с ЗПР наблюдаются трудности при усвоении лексического, грамматического материала, а также при устной речи. Существует ряд решений при обучении детей, отстающих в развитии при обучении чтению, говорению и аудированию. Предлагаются методики обучения, которые берут во внимание умственные способности и склонности ребенка. В статье рассматриваются способы обучения языкам у школьников.

Ключевые слова: навыки, обучение, задержка развития, познание, мышление, говорение, чтение, аудирование

Дети с задержкой психического развития отличаются низким уровнем подготовки к обучению иностранным языкам в связи с тем, что у них недостаточное разностороннее восприятие, неразвитость аспекта образов-представлений, слабая связь между вербальными и невербальными сферами, низким уровнем развития познавательных процессов: памяти, мышления, речи [1]. Трудности усвоение английского языка у детей с ЗПР связано со спецификой их развития:

- замедленное усвоение лексического материала, синтаксиса и их использования в речи;

- трудности при аудировании устной речи;

- задержка в усвоении форм диалогической речи.

Обучение английскому языку предполагает овладение основными видами речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование. Овладение письмом используется для усвоения лексико-грамматического материала и совершенствования навыков чтения и устной речи [2].

На начальных этапах обучения огромнейшую роль играет мотивация к изучению английского языка, следовательно, необходимо уделить внимание этому аспекту: продумать, отобрать и подготовить материал, направленный на решение данной проблемы.

Стоит брать во внимание умственные способности школьников при изучении алфавита. Например, введение букв алфавита можно растянуть во времени, уделяя каждому уроку введение только несколько букв, а также последующему их закреплению, используя при этом множество визуальных средств нахождение и идентификацию букв как разрозненно, так и словах, включая их в элементарные инсценировки. Обучение английскому алфавиту и звукам проводится в игровой и соревновательной форме, с постепенной подготовкой учащихся к чтению.

Необходимо уделить внимание подбору текстов для чтения. Следует лучше подбирать лексико-грамматический минимум, учитывая возможности его усвоения и интересы детей данного возраста, можно не включать в лексический минимум слова, которые мало употребляются, вместо этого расширить интернациональную лексику, легко узнаваемую в процессе чтения. Умение узнавать эти слова улучшает процесс развития догадки, кроме того, идет закрепления связей букв и звуков. При составлении текстов очень важно соотносить содержание текстов иллюстрирующим материалом.

Несмотря на то, что методика преподавания иностранным языкам располагает несколькими видами чтения [3]. Однако к школьникам с ЗПР, следовало бы применять преимущественно один вид чтения: чтение с полным охватом содержания. Данная работа включает: ввод новой лексики, усвоение новых слов сопровождается демонстрацией наглядного материала. Зрительные опоры, при обучении словарю, рекомендуется вводить во второй четверти первого года обучения.

Обучение английскому языку следует проводить по четко разработанным тематическим разделам [4]. Если объем лексико-грамматического материала сокращается, то

тематические разделы не претерпевают особых изменений. Устные темы можно более активно обрабатывать в сюжетно-ролевых играх.

При обучении иностранным языкам детям с ЗПР, следует на первое место ставить задачи развития их памяти, мышления, речи, активизация их познавательной деятельности, обогащение их знаниями об окружающей действительности при помощи средств иностранного языка. То есть, внимание уделяется на общее развитие ребенка. Английский язык признается одним из действенных из школьных предметов при работе в этом направлении [5].

Усвоение английского языка связано не только с приобретением учениками иноязычных знаний, умений и навыков, а также приводит к изменению личности. Английский язык способствует развитию:

- психических, эмоциональных и творческих способностей школьника, его фантазии, любознательности;
- способности ученика к социальному взаимодействию (умение работать вместе: парами, группами, находить и устанавливать контакт с партнёром по общению, адекватно реагировать на его просьбы);
- языковых особенностей, «чувствительности» к английскому языку;
- чувства осознания себя как личности, принадлежащей к определенному культурному и языковому сообществу;
- позитивного и внимательного отношения к языкам (родному и английскому), к культуре других стран.

Содержание преподаванию иностранному языку следует определять с учетом коммуникативно-познавательных интересов и потребностей детей с задержкой психического развития, а также с учетом их возрастных особенностей [6]. Оно должно не только отражать потребности российских школьников, но и знакомить их с жизнью сверстников в других странах, где говорят на изучаемом иностранном языке. Английский язык может являться огромным толчком для повышения мотивации учащихся.

Таким образом, процесс обучения английскому языку должен сформировать у школьника с задержкой психического развития такие личностные качества, которые являются важными составляющими его способности к речевому и неречевому общению и взаимопониманию с людьми, с окружающим его миром во всём его многообразии, независимо от того, на каком языке происходит общение. Основная и главная задача учителя обеспечение доброжелательного и внимательного отношения к каждому ребенку. Учитель должен понимать и воспринимать своего ученика таким, какой он есть, уважать его, не требуя того, чего от него нельзя требовать, поощряя самые незначительные успехи.

Огромная роль уделяется развитию личности учащегося, осуществлению личностно – ориентированного подхода. Максимально учитывать уровень и умения школьника, его особенностей, склонностей. Учить работать самостоятельно, и вести себя активно на уроке. В задачи учителя также входит создание на уроке комфортные условия, атмосферу учения с удовольствием. Ежедневно работать над исправлением и развитием мышления детей с ЗПР, их речи и памяти, активизации познавательной деятельности, расширяя их знания о мире, который окружает ребенка.

Литература

1. Дети с отклонениями в развитии. Методическое пособие для педагогов, воспитателей, родителей массовых и специальных учреждений. -М.,1997.-286с.
2. Программы 5 – 9 классов специальной общеобразовательной школы для детей с задержкой психического развития (из опыта работы). Под ред. В.Н. Вовка – СПб: ЛОИУУ. -1992.-242с.
3. Возрастная и педагогическая психология: Тексты и коммент. Шуаре Марта О.-М.-1992. -272с.
4. Гальскова Н.Д. Практические и общеобразовательные аспекты обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. -1995.-№5.
5. Бим И.Л., Садомова Л.В. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам// Иностр. языки в школе. -1998.-№2.

6. Пискарева В.Ф. Обучение немецкому языку в классах коррекции // Иностр. языки в школе. -2002.-№2.
7. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы//Иностр. языки в школе. – 2002.-№2
8. Бим И.Л. Содержание обучения немецкому языку в базовом курсе // Иностр. языки в школе. – 1996.-№2.

Сведения об авторе

Халилова Г.З., магистрант, Башкирский государственный университет, e-mail: Dzulija.latipova@yandex.ru

**TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE OF SCHOOLCHILDREN WITH THE DELAY
OF MENTAL DEVELOPMENT**

G.Z. Khalilova

Abstract. There are difficulties in teaching foreign languages to children with mental retardation, which is manifested in a weak level of cognitive processes. Children with mental retardation show difficulties in the assimilation of lexical, grammatical material, and in oral speech. There are a number of solutions for teaching children in learning to read, speak and listen. Teaching methods are proposed that take into account the child's mental abilities and inclinations. The article deals with ways of teaching languages to pupils.

Keywords: skills, training, development delay, cognition, thinking, speaking, reading, listening

Data about the author

Khalilova G., graduate student, Bashkir State University, Ufa, Russia, e-mail: Dzulija.latipova@yandex.ru

УДК 372.881.1

НАРОДНЫЕ ПЕСНИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ

Л.Г. Чумарова, Е.А. Беляева

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования педагогического потенциала народных песен в обучении, как родного языка, так и иностранного. Авторы считают, что изучение народных песен в сравнительном плане повышает интерес к предметам языкового цикла, помогает решать ряд дидактических и воспитательных задач: развитие речи, памяти, развитие художественного мышления, подготовка к самостоятельным сочинениям песен по аналогии, умение слушать и слышать. Использование народных песен изучаемого родного и иностранного языков дает возможность узнать историю и культуру своего народа, так и народа изучаемого иностранного языка. Авторы статьи обосновывают целесообразность использования народных песен как родного, так и изучаемого иностранного языков для успешного достижения таких педагогических целей, как: воспитательной, обучающей и развивающей.*

***Ключевые слова:** образование, обучение, иностранный язык, родной язык, народные песни, педагогическая ценность, обучающий потенциал*

Введение

В данной статье рассматриваются вопросы использования народного опыта в развитии языка как родного, так и изучаемого иностранного. В связи с этим внимание авторов привлекли народные песни: их обучающий, развивающий, воспитательный потенциал. По мнению авторов, при помощи народных песен можно развивать все виды речевой деятельности – монологическую речь, письмо, умение слушать и слышать, понимать, о чем идет речь. Народные песни разнообразны по содержанию, тематике. Они помогают развивать не только родную и иноязычную речь, но также память, внимание, логику, мышление. Использование народных песен дает возможность узнать историю и культуру народа, изучаемого языка.

Целью исследования являются народные песни, которые можно успешно использовать в обучении языкам как родного, так и иностранного.

Объектом исследования являются педагогический потенциал народных песен в обучении языкам.

Основная часть. В фольклоре, особенно детском, есть жанры, для которых характерны многофункциональность, сочетание игровой, вербальной функции с нравоучительной, коммуникативно-речевой. К ним относятся, прежде всего, народные песни и сказки. Многие ученые исследовали педагогический потенциал народных сказок, например, такие как: В.П.Аникин [2], Виноградов Г.С.[4], Капица О.И.[5], Н.Исанбэт [3], Каримуллин А.Г.[6], Краснова А.В., Николаева О.А. [7], Новикова А.Ш.[9], Мефодьева М.А. [8], Фахрутдинова А.В.[12].

В данной статье рассматриваются вопросы использования народных песен, которые также можно успешно использовать в обучении языкам как родного, так и иностранного.

Издrevле песенный жанр активно использовали в воспитании и обучении с самого рождения ребенка. В песнях есть всё необходимое для выполнения педагогических задач: занимательность сюжета, стремительность развития действия, что так необходимо для подвижного детского организма. Поэтичность, многократное повторение слов в припевах помогают легко запоминать текст.

Народные песни имеют свое особое предназначение в воспитании растущего поколения. Исследователи фольклора стали изучать народные песни намного раньше, чем все другие жанры народного поэтического творчества. Ещё в XVIII веке ученые обратили внимание на многообразность, богатство текстов этого жанра. В это время издаются сборники народных песен с комментариями о происхождении, истории той или иной песни.

В дальнейшем внимание к этому жанру со стороны историков, искусствоведов, педагогов не ослабло. В начале XX века О.И.Капица[5] выделяет три основные группы народных песен, учитывая их педагогическую значимость:

1) песни взрослых, отражающие морально-этические нормы бытия;
2) песни взрослых, предназначенные детям – колыбельные песни, потешки, прибаутки, детские песенки-зарядки;

3) детские песни, к которым относятся обрядовые, календарные песни, которые дети сочиняют для собственного развлечения. Эта группа песен удовлетворяет потребность детей самовыразиться, помогает общению и получению эмоциональной разрядки.

В любом случае две последние группы песен перешли из взрослого репертуара в детский. Если рассмотреть первую группу народных песен с педагогической точки зрения, то они чаще всего вводят детей в мир взрослых, выполняют этическую функцию.

Народные песни очень разнообразны по своему содержанию, композиции, месту, характеру исполнения. В основу одних положен диалог, для других – монологическое высказывание по какой-либо бытовой, семейной проблеме. Поэтому сюжет народных песен развивает речь, психические свойства личности: память, внимание. Например, песни, где многократно повторяется лексика, развивается речь ребенка:

русс.:	татар.:	англ.:
– Коза, коза, лубяные глаза, где ты была?	Ўти, ути, уттити, Минем улымбик тети.	Ten little ducks were swimming one day.
– Коней стерегла.	Минем улымбик тети де,	Over the pond and
– А где твои кони?	Йореп китерул теги...	far away...

Через народные песни дети приобщаются к жизни, так как во многих песнях с драматическим сюжетом идет раскрытие темы добра и зла, любви и ненависти, надежды и веры и т.д. Поэтому песни выполняют эстетическую, этическую функции. Они не только развлекают исполнителей и слушателей, но одновременно несут воспитательную нагрузку.

Прямую воспитательную и дидактическую функцию выполняет вторая группа песен – песни, сочиненные взрослыми специально для детей. К ним относятся прежде всего колыбельные песни. Они предназначены для того, чтобы успокоить ребенка, усыпить его. Вплоть до начала XX века каждая крестьянка знала огромное количество колыбельных песен, разнообразных по форме, манере исполнения, по содержанию. Сейчас едва ли мы найдем мамочек, которые бы вспомнили хотя бы десяток колыбельных песен. Так устный выборочный опрос, проведенный в трех садиках города Казани, выявил, что мамы с трудом могут напеть несколько колыбельных песен.

Все колыбельные песни объединены общими педагогическими задачами:

- воспитание трудолюбивого человека,
- развитие у ребенка музыкального слуха,
- эстетического вкуса, успокаивание ребенка,
- демонстрация любви к малышу и т.д.

Песни распевались в такт, на незамысловатый мотив. Они являлись для ребенка первым знакомством с музыкой, ритмом и с обыденной жизнью, например,

1. Люли, люли,
Прилетели голуби,
Стали гули ворковать.
У меня дочка (сыночек) – засыпать.
2. Hush – a bye, baby,
on the tree top,
When the wind blows
the cradle will rock,
when the bough breaks
the cradle will fall,
Down will come baby,
Cradle and all.

По мере развития ребенка возникает необходимость физического укрепления его организма. Народная педагогика выработала для этого потешки, прибаутки, – песенки с движениями. Например,

Two little dickey birds.

Sitting on a wall

One named Peter

(Вытягивают одну руку).

The other named Paul

(Вытягивают другую руку).

Flyaway, Peter

(Машут рукой ребенка).

Flyaway, Paul

Come back, Peter.

Come back, Paul.

Таким образом, используя потешки, народная педагогика постепенно усложняла физическую нагрузку на растущий организм ребенка, одновременно совмещая физическое воспитание с музыкально-эстетическим. Эти краткие, лаконичные, веселые песенки дети легко запоминали и уже начинали сами исполнять для собственного развлечения. Песни, потешки тем самым служили развитию памяти, речи детей. Так песенки, сочиненные взрослыми для детей, постепенно переходили в детский репертуар. Особенно любимыми в детской среде являются игровые песенки, например, русские пели:

1. Солнышко, солнышко,

выгляни на брёвнышко:

Дам тебе мёду

Целую колоду.

Англичане пели:

2. Flower grow like this (cup arms). (Цветы растут вот так (соединяют руки)

Trees grow like-this (spread arms). (Деревья растут вот так (разводят руки по сторонам))

I grow (jump up and stretch). (Я расту вот так (подпрыгивают вверх))

Just like that.

Большое место в детской среде занимают обрядовые песни, которые вводили их во взрослую среду, помогая осваивать традиции и обычаи своего народа. Например, русские деревенские ребятишки кликают весну на Сороки, татарские дети поют песни о каше для вороны «Карга боткасы», английские дети приплясывают вокруг чучела пятого ноября в День порохового заговора, или ходят по домам с песней в День Святого Валентина.

Заключение

Таким образом, народная педагогика возложила на песенный жанр важные функции развития, воспитания, обучения детей, приспособила его к детскому восприятию, детской психике. К песенному жанру фольклора относятся: колыбельные песни, пестушки, потешки, обрядовые, хороводные, песни зарядки и т.д., которые имеют огромный обучающий и воспитательный потенциал. Педагогические цели, которые они выполняют.

Воспитательная цель:

– воспитывает нравственно-этические качества личности;

– музыкальный вкус;

– способствует физическому развитию;

– воспитывает трудолюбие, самостоятельность.

Обучающая цель:

– учит правильной артикуляции звуков;

– всем видам речи (диалогической, монологической, письменной, аудированию);

– расширяет лексический словарь;

– обучает грамматически правильной речи и т.д.

Развивающая цель:

- знакомит с историческим и культурным наследием своего народа, с национальными обычаями, традициями народов, изучаемых языков;
- расширяет кругозор;
- развивает психические свойства личности.

Литература

1. Briggs K.M. A Dictionary of British Folk. – Tales in the English Language, 2 vols. London, 1970. 290 p.
2. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М.: Высш. шк.1957. – 239 с.
3. Антология татарской поэзии. -Казань: Таткнигоиздат, 1956-606 с.
4. Виноградов Г.С. Русский детский фольклор. – Иркутск, 1930. – 234 с.
5. Капица О.И. Детский фольклор. Песни, потешки, дразнилки, сказки, игры. – Л.: Прибой, 1928. – 222 с.
6. Каримуллин А.Г. Татарский фольклор 1612-1981 гг.: В 2 ч. / Аннотир. указ.лит. – Казань, 1993. – 134 с.
7. Краснова А.В., Николаева О.А.Использование английского языка для развития эмоционально-волевой сферы школьников: В сборнике: Актуальные проблемы педагогики и психологии сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 25-летию Российского общества Януша Корчака. Казанский (Приволжский) федеральный университет. Казань, 2016. С. 29-32.
8. Мефодьева М.А. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях глобализации //Ученые записки КГАВМ. – 2014. – Т.219. – С.219-222.
9. Русское народное поэтическое творчество: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.Ш. Новиковой. – 3-е изд. – М.: Высш. шк. 1986.– 400 с.
10. Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г., Современные тенденции социоориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультуризма: нравственный аспект. // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э.Баумана. 2015. Т. 221. № 1. С. 228-231.
11. Фомина Т.Г. Язык и национальная культура. Лингвострановедение. Учебное пособие, Казань, 2011. 129 с.
12. Хусаинова А.Т., Фахрутдинова А.В. Междисциплинарная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка. // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э.Баумана. 2014. № 3.С.328-332.
13. Чумарова Л.Г., Беляева Е.А., Николаева О.А. Фольклор как средство этнопедагогики. // Серия: Педагогика и психология. Выпуск 56. Часть 8. Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Проблемы современного педагогического образования. -Ялта, 2017. с. 288-294.
14. Чумарова Л.Г., Галиуллина И.Р., Мухаметзянова Р.И. Фольклорные жанры в обучении иностранному языку. // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Выпуск 56, Часть 8, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, -Ялта, 2017, с 280-288.
15. Чумарова Л.Г., Педагогический потенциал прозаического жанра фольклора в обучении иностранному языку. / Чумарова Л.Г., Шакирзянова Р.М., Мухаметзянова Р.И. // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Выпуск 58 (3), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Ялта, 2018, с 354-356.

Сведения об авторах

Любовь Григорьевна Чумарова, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: chumarova@yandex.ru; Евгения Александровна Беляева, Кандидат философских наук, Доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: zhenchum@gmail.com

FOLK SONGS IN TEACHING LANGUAGES

L. Chumarova, E. Belyaeva

Abstract. It has been researched the pedagogical value of folk songs in teaching native and foreign languages. The authors of the article study folk songs, which can be successfully used to develop language skills of students. In the article, it was analyzed that folk songs have logical conclusion, many new words that are repeated many times that is why it is not very difficult to remember and to retell them. In the article, there is a description of folk songs, which develop the language skills of students, but according to the authors' research, folk songs also intensify the learning process and promote of further learning.

Keywords: education, teaching process, foreign language, folk songs, native language, pedagogical value, language skills, educational goals

Data about the authors

Chumarova L., PhD in Pedagogics, associate professor, Kazan Federal University, e-mail: chumarova@yandex.ru; Belyaeva E., PhD in Philosophy, associated professor, Kazan Federal University, e-mail:zhenchum@gmail.com

УДК 372.8

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В РАМКАХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Л.З. Шайгарданова

Аннотация. В данной статье рассмотрены образовательные технологии обучения в сотрудничестве. Обучающие структуры для работы в малых группах в рамках системно-деятельностного подхода представлены на примере урока английского языка в 8 классе. Разработанный автором сценарий урока по английскому языку с применением технологий обучения в сотрудничестве рекомендован учителям английского языка к применению на уроках в средней школе.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, технологии обучения в сотрудничестве, обучающие структуры для работы в малых группах, сотрудничество, равное партнёрство

В новых условиях каждый учитель стоит перед выбором методик, способствующих созданию учебных ситуаций, в которых ученик является активным участником образовательного процесса, заинтересован в самостоятельном поиске нужной информации, обладает развитыми навыками самоорганизации и самообразования. Учитель находится в постоянном поиске ответов на вопросы:

1. Как сделать так, чтобы сохранить интерес учащихся к предмету с первого до последнего урока?
2. Как сформировать у учащихся умение и желание учиться всю жизнь?
3. Как создать атмосферу поиска и творчества на уроке?
4. Как сделать так, чтобы учиться вместе было интересно?
5. Чему нужно обучать на уроках иностранного языка?

Системно-деятельностный подход позволяет учителю ответить на данные вопросы. Системно-деятельностный подход – это подход к организации процесса обучения, при котором ребенок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности. Данный подход основан на таких понятиях, как универсальность, системность, непрерывность, творчество. При изучении иностранного языка этот термин дополняется словом коммуникативный системно-деятельностный подход – это процесс изучения языка в процессе общения. Научить коммуникативным видам деятельности можно только за счет вовлечения учащихся во все виды речевой деятельности.

Системно-деятельностный подход отвечает необходимым требованиям к технологиям обучения в сотрудничестве, которые реализуют следующие современные образовательные цели:

1. Обеспечивают включение детей в деятельность;
2. Создают благоприятные условия для разноуровневого обучения и практической реализации всех дидактических принципов системно-деятельностного подхода;
3. Обеспечивают прохождение всех необходимых этапов усвоения понятий, что позволяет существенно увеличить прочность знаний.

Образовательные технологии обучения в сотрудничестве содействуют созданию среды, которая мотивирует каждого школьника совершенствовать знания на протяжении всей жизни, самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, уметь брать на себя ответственность перед обществом, строить отношения на основе доверия, сотрудничества, равного партнёрства, общения, и, самое главное, вооружить таким важным умением, как умение учиться.

Данные технологии можно использовать на любой ступени обучения с определённой адаптацией для каждого возраста: для предъявления и повторения новой лексики,

проверки правописания слов, для развития навыков монологической и диалогической речи и т.д. А также на обобщающих уроках по различным темам.

В рамках технологий обучения в сотрудничестве целесообразно применять работу в малых группах. Примеры обучающих структур для работы в группах:

1. **Think-Write-Round Robin** – «подумай-запиши-обсуди в команде» – обучающая структура, в которой ученики обдумывают высказывание или ответ на какой-либо вопрос, записывают его и по очереди обсуждают свои ответы в команде [4, с. 107].

2. **Jot Thoughts** – «запишите мысли» – обучающая структура, в которой учащиеся громко проговаривают придуманное слово по данной теме, записывают его на листочек и кладут в центр стола лицевой стороной вверх. Не соблюдая очередности, каждый участник должен заполнить 4 листочка, следовательно, в центре стола окажутся 16 листочков [4, с. 106].

3. **All Write Round Robin** – «все пишут раунд» – обучающая структура, в которой ученики по одному зачитывают свои ответы по кругу, а все остальные ученики записывают новые идеи на своих листках [4, с.107].

4. **Single Round Robin** – «однократный раунд робин» – обучающая структура, в которой учащиеся проговаривают ответы на данный вопрос по кругу один раз [4, с.107].

5. **Corners** – «углы» – обучающая структура, в которой ученики распределяются по разным углам в зависимости от выбранного ими варианта ответа [4, с. 106].

6. **RAFT** – «Роль-Аудитория-Форма-Тема» – более структурированный вариант организации проектной работы, в которой конечный продукт может отличаться в зависимости от роли учеников, аудитории (для которой готовится продукт), формы выполнения и темы задания, определённые учителем [4, с. 107].

Авторский опыт применения обучающих структур для работы в малых группах представлен в описании урока по английскому языку для 8 класса.

Тема: “It’s stylish”.

Цели: развитие умения говорения о любимых стилях, умения кратко высказываться о фактах и событиях, используя такие коммуникативные типы речи, как описание, повествование и сообщение, а также эмоциональные и оценочные суждения; чтения с основным и полным пониманием содержания, продолжить работать над развитием умения восприятия иноязычной речи и полного понимания содержания, продолжить работать над развитием умения письма и письменной речи; научиться выражать мнение о предпочтениях, одобрение/ неодобрение, делать предложения и приходиться к общему решению с речевым партнёром.

Основные понятия: названия стилей одежды, модальные глаголы предположения, прилагательные, выражающие отношение к объекту, высказывания об одежде.

Межпредметные связи: филология, искусство, музыка

Ресурсы: учебник «Английский язык нового тысячелетия» для 8 кл. под ред. Н. Н. Дервянко и др. – Обнинск: Титул, 2014, наглядность в форме презентации и раздаточного материала, задания и таблица, аудиоприложение, интерактивная доска, звукозапись и текст песни «Fashion».

Ход урока.

Организация пространства: работа в группах, фронтальная работа, индивидуальная работа, парная работа

1.Организационный момент (самоопределение к деятельности)

Greeting. Team cheer.

You know, today we are going to have an unusual lesson – we are going to make a tour by bus. I will be your guide and you’ll be my tourists. In order to raise our team spirit, I’d like you all to stand up, push your chairs into the desks. Come and make a circle, please. Let’s put our hands on top of each other and say our cheer “One for all and all for one”.

2. Определение темы и целей урока

Учитель предлагает учащимся догадаться о теме урока: изучить картинки и ответить на поставленные вопросы, обобщить знания и вывести тему урока.

I'd like Participants №1 take the files from the centre of the table, get pictures and put them on the table. Let's look at these pictures, study them and answer the following questions: 1) What do these pictures have in common? 2) What do these pictures differ in?

Right you are. The name of the theme of our lesson is «It's stylish». In addition, we start our stylish tour. In our lesson, we are going to speak about different styles of clothes, remember saying and idioms about clothes, characterize people looking at the clothes they wear, express our opinions about some sayings and do some interesting tasks.

3. Активизация знаний по теме. Jot Thoughts

Our route includes the visiting the most famous shopping street in London – Oxford street. Our bus is travelling along it and we are coming to the bus stop “Jot thoughts”. The task is the following: participants №3 from each group should find pieces of paper in the file, hand out 4 sheets of paper to each pupil.

Hi, five. Now each of you should think over four words – synonyms of the word style, any words, associated with this word. After that, you should say them loudly and write down a word or word combination on one piece of paper, and put it in the centre of the table with its right side. You are going to do it without order of priority. I'll give you a minute for this task.

4. Введение нового знания

Think Write Round Robin.

Match the styles with people in the picture: casual, formal, romantic, punk, sporty, designer labels. Explain your choice. Firstly, work on your own –look at the pictures and define each person's style, think over proving. Write down your opinion in your copybooks. It will take you some time. After that you should one by one read your choice to each other. Each pupil will have few seconds for this task. Finally, in your group you should come to a general conclusion and we are going to check your answers altogether.

We are going to continue our stylish trip and approach the bus stop “Deduction”. Today we are going to make up a rule in what cases we should use different modal verbs while deducing. Look at the board and read the examples, please.

Single Round Robin

Now I'd like you to make up a rule in groups. Answer the following question “In what cases do we use each of these modal verbs while deducing: must, can, could, might?” Now it's time to share with your ideas in the groups one by one. Come to a general conclusion, make up a rule.

5. Воспроизведение нового знания. Тренировка лексико-грамматического материала в устной речи

All Write Round Robin.

Pupils, we are drawing to the busiest part of the street. The bus stop is called “Different opinions”. Your task is to work with the familiar picture and try to describe the teenagers on it, using modal verbs and adjectives, given in the book.

Firstly, work on your own –look at the pictures and describe each person's character. Write down your opinion in your copybooks. It will take you some time. After that you should one by one read your choice to each other. When one pupil reads, the others write down the answers that differ from their ones.

6. Музыкально-ритмическая пауза. Исполнение песни “Fashion”

7. Тренинг. Развитие монологической речи

Corners.

Pupils, today we speak about styles of clothes and I'd like you to express your own opinion about meaning of clothing in your life. Look at ex. 4 at page 42 and read three sayings about

clothes. Let's choose one that you agree with. Now write down this saying in your copybooks. I'd like you to stand up and go to the saying you've chosen.

Hi, five. Timed Pair Share. Let's find a pair and give "five". I'd like you to answer the questions on the board in pairs one by one: 1) Why do you agree with this saying? 2) What examples from your personal experience can you name?

Each pupil will have a minute for this task. The person with darker hair than the partner's one will be the first.

RAFT

During our trip, we've learnt a lot of things about styles of clothes and the meaning of clothes in people's life. At the end of our trip, I'd like you to write down the slogan of the whole lesson for other teenagers in the form of an inscription on a T-shirt. I'll give you some time. Your roles are designers. Your audience is teenagers. The form is an inscription on a T-shirt. The theme is style.

8. Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению

9. Рефлексия и подведение итогов урока

Литература

1. Петруленков, В. М. Современный урок в условиях реализации требований ФГОС. 1-11 классы / В. М. Петруленков. – М.: ВАКО, 2015. – 112 с.
2. Поташник, М. М. Как подготовить и провести открытый урок (современная технология). Методическое пособие. Издание 2-е дополненное и переработанное / М. М. Поташник, М. В. Левит. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 144 с.
3. Поташник, М. М. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Методическое пособие / М. М. Поташник, М. В. Левит. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 320 с.
4. «Совершенствование качества преподавания в Республике Татарстан»: материалы тренинга. – Казань, 2014. – 108 с.
5. Закон о языках народов Российской Федерации (в ред. Федеральных Законов от 24.07.1998. N 126-ФЗ/11.12.2002 N 165-ФЗ. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=31813>

Сведения об авторе

Шайгарданова Лилия Зуфаровна, учитель английского языка высшей квалификационной категории МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №56», г. Набережные Челны РТ, e-mail: zuf.sh.lil@mail.ru

COOPERATIVE LEARNING TECHNOLOGIES WITHIN THE ACTIVITY APPROACH AT THE ENGLISH LESSON

L. Shaygardanova

Abstract. The article states cooperative learning technologies, as part of the activity approach that are used for work in small groups and presented in the context of the English lesson in the eighth form.

Keywords: activity approach, cooperative learning technologies, active learning strategies for work in small groups

Data about the author

Shaygardanova L., English teacher of "Secondary school №56", Naberezhnye Chelny, e-mail: zuf.sh.lil@mail.ru

УДК 37.02

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ КВЕСТОВ

М.В. Амелькина

***Аннотация.** В статье обосновывается актуальность соответствия образовательных задач дисциплины «иностранный язык» требованиям международных экзаменов в условиях академической мобильности как средства интеграции российского образования в общеевропейское образовательное пространство. В этой связи проанализированы возможности мобильных игровых квестов для формирования необходимых компетенций у студентов высшей школы. Приведены примеры проектов и даны основные рекомендации по использованию квестов в процессе обучения иностранному языку.*

***Ключевые слова:** мобильные квесты, обучение иностранному языку, международные экзамены, академическая мобильность, геймификация*

Введение

Условия глобализации отражаются не только на политико-экономических процессах, но и на образовательных. Так, в связи с процессом интеграции Российского образования в Болонскую среду, уровень академической мобильности студентов повышается с каждым годом. На основе государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [1], основной целью интеграции образования является формирование общеевропейского образовательного пространства, в контексте которого международная академическая мобильность является главным условием. Развитие международной академической мобильности также является условием повышения конкурентоспособности высшего образования РФ, реализации приоритетов внешней политики России, где образование рассматривается как один из инструментов «мягкой силы».

В 2009 году была принята «Стратегия мобильности ЕПВО 2020», согласно которой процент выпускников, прошедших обучение за рубежом, должно составлять 20%. [2]. Анализ проектов по реализации академической мобильности в Российских вузах позволяет сделать вывод о том, что данное направление осуществляется в большинстве случаев только в двух плоскостях:

1. Внутренняя академическая мобильность. Несмотря на признание международной академической мобильности показателем успешности системы образования [3], большинство высших образовательных учреждений сосредоточены именно на мобильности студентов внутри страны. Данная схема мобильности имеет чёткую структуру и положения, поэтому является более простым способом реализации концепции интеграции образования [4].

2. Академическая мобильность иммиграционного типа, в которой главной целью является экспорт российского образования, повышение его узнаваемости. Такой тип академической мобильности ориентирован на привлечение иностранных студентов к обучению в российских вузах.

Что касается международной академической мобильности, в официальных документах вузов её структура мало описана. Однако, по некоторым данным самих вузов (РГУ им. С.А. Есенина, ТПУ, СКФУ), ими реализуются совместные магистерские программы, а также краткосрочные и долгосрочные образовательные программы обучения в вузах-партнёрах.

Международные экзамены в условиях академической мобильности

Исходя из того, что на данном этапе развития российского образования работа по организации академической мобильности и международного сотрудничества является одним из основных направлений развития вуза, а также показателем его успешности и статуса, можно сделать вывод, что владение иностранным и прежде всего английским языком значительно расширяет эти возможности для студентов и преподавателей. Мно-

гие образовательные программы в зарубежных не англоязычных вузах предлагают программы для иностранных студентов именно на английском языке. Например, университет Турку (Финляндия) разрабатывает программы для магистров по образованию и воспитанию, изучению языков, отдельных отраслей химии, физики, астрономии, биотехнологии, и т.д. Таким образом, практически любая область является представленной в учебных планах. Что касается требований владения языком к поступающим, в таблице 1 указаны сводные данные по университетам, предлагающим программы на английском языке с указанием экзаменов, которые необходимо сдать для поступления.

Помимо проанализированных страниц вебсайтов, включённых в таблицу, необходимо отметить, что международные экзамены IELTS и TOEFL принимаются университетами в англоговорящих странах: США, Соединённого королевства, Австралии, Канады и Новой Зеландии, и не англоязычными странами ЕС (Франция, Германия). Анализ университетов также показал, что, например, в таких странах, как Мексика и Бразилия, есть программы для иностранных студентов, но они не предполагают обучение на английском языке.

Таблица 1

Страна	Университеты	Экзамен TOEFL	Экзамен IELTS	Другие экзамены
Финляндия	Turun Yliopisto	+	+	+
	Helsingin Yliopisto	+	+	+
	Tampereen yliopisto	+	+	+
Польша	Uniwersytet Warszawski	+	+	+
Испания	Universitat de Barcelona	Любой экзамен, подтверждающий владение английским согласно the Common European Framework of Reference for Languages [Европас] не ниже B2		
Китай	The Chinese University of Hong Kong	+	+	+
	Peking (Beijing) University	+	+	
Тайланд	Mahidol University	+	+	+

Таким образом, в условиях академической мобильности подтверждается необходимость включения в цели дисциплины «Иностранный язык» требования международных экзаменов. В данной связи необходимо рассмотреть типовые задания IELTS и TOEFL, которые являются самыми распространёнными: IELTS – 2,2 миллиона сдающих, по данным 2015 года, 3 миллиона в 2017 году; TOEFL – примерно 1,8 миллионов за 2015 год, всего около 30 миллионов за 54 года существования теста. В Таблице 2 представлена дополнительная информация о вышеупомянутых экзаменах [5, 6].

Таблица 2

Показатели	TOEFL	IELTS
Год основания	1964	1980
Количество центров сдачи	4 500	>1200
Количество стран-организаторов	>140	>120
Количество экзаменов в год	>50	48

CAE (Cambridge Assesment Test) имеет множество экзаменационных форм, каждая из которых направлена на проверку соответствия сдающего определённому уровню, в отличие от комплексных TOEFL и IELTS, поэтому в данной статье рассмотрение CAE не видится целесообразным.

Структура обоих экзаменов одинакова. Цель экзаменов – проверка компетентности экзаменуемого в четырёх видах речевой деятельности: аудирование (listening), чтение (reading), письмо (writing) и говорение (speaking).

Что касается типовых заданий, то в первую очередь следует упомянуть, что целью выявления характеристик, разрабатываемых квестов является формирование иноязычной компетенции у студентов с целью их подготовки к решению академических задач. Следовательно, в фокусе работы находятся задания научно-академического характера. Стоит также отметить, что TOEFL в данном аспекте на 90% состоит из академических кейсов, кроме того, является более сложным в плане использования академических единиц и грамматических структур, чем IELTS [7].

IELTS имеет две экзаменационные формы: общую и академическую. Последняя и будет рассматриваться в рамках данной работы как основа для квеста.

Структура квестов

Для того чтобы описать основные требования к созданию квеста, необходимо рассмотреть сам квест как продукт в двух аспектах:

1. Форма: структура и логика квеста
2. Содержание: наполнение заданиями (на основе указанных международных экзаменов).

В первом аспекте объектом анализа является сам обучающий квест как средство формирования научно-академической компетенции. Техническая сторона квеста представляет собой основанную на местности (в кампусе) интерактивную мобильную игру.

По форме любой квест является последовательностью шагов, которые осуществляет обучающийся в ходе выполнения заданий. Каждый успешно выполненный этап даёт возможность играющему двигаться дальше в соответствии с логикой игры. Выбор такой формы основывается на геймификации образовательного процесса, происходящей в настоящее время, обучающий успех которой уже был доказан в ряде исследований. Позитивные результаты образовательной функции игр обусловлены высоким уровнем мотивации и интереса у обучающихся, два условия, необходимых для успешного обучения [8, 9, 10]. Что касается непосредственно мобильного игрового обучения, такое обучение погружает обучающихся в смешанную реальность, что также обеспечивает высокую мотивацию [11, 12]. Когнитивный и мотивационный эффект мобильных образовательных игр рассматривался во многих исследованиях, по результатам которых был выявлен большой потенциал таких игр [13]. Таким образом, использование мобильных игровых квестов в процессе обучения является обоснованным и целесообразным.

Что касается структуры и логики квеста, как было указано выше, – это последовательность шагов с заданиями, предполагающими интерактивность. Для мобильных квестов обязательным является наличие таких технических характеристик, как:

- мобильное устройство (смартфон, планшет),
- платформа для мобильных приложений или веб-приложение, через которое происходит связь с сервером.

Вторая составляющая разрабатывается непосредственно ИТ-специалистами или берётся за основу уже готовая платформа для создания интерактивных мобильных квестов. Например, платформа ARIS (Augmented Reality Interactive Storytelling), разработанная специалистами университета Висконсин-Мэдисон [14]. ARIS уже в течение многих лет успешно используется для решения образовательных задач, в том числе для изучения иностранных языков. Кроме обычных цифровых технологий, данная платформа предоставляет возможность включить задания на основе дополненной реальности, позволяя повысить интерактивность игры и интерес самих играющих. Ярким примером использования этой платформы является игра “Mentiga”, разработанная для студентов, изучающих испанский язык [15].

Проект “Mentira” представляет собой детективную игру, состоящую из двух частей. В первой части студенты знакомятся с контекстом игры, персонажами (NPC – non-player characters) и задачами, которые им нужно будет решить. Во второй части студенты непосредственно ищут разгадку убийства, по ключам, которые они находят в реальном физическом окружении или получают в процессе диалогов с неигровыми персонажами. Типы ключей зависят от того, к какой семье принадлежит игрок (на основе его собственного выбора, сделанного в первой части игры). Когда ключи собраны, игроки анализируют их, обсуждают и делают заключения об убийце.

Описанный проект – представляет собой классический квест, который может быть взят за основу для создания квестов с целью формирования научно-академической компетенции. Соответственно, содержательная часть игры представляет собой задания, включающие лексические единицы и грамматические структуры, необходимые для этих целей. Как было сказано выше, основу задания составляют требования международных экзаменов.

Содержательная сторона квестов

Анализ заданий IELTS TOEFL показал, что в содержательном плане оба экзамена направлены на проверку следующих компетенций:

– способность восприятия и понимания академических устных и письменных текстов: учебников, конспектов лекций, самих лекций, дискуссий, диалогов в академическом контексте, схем, карт;

– способность анализировать, обрабатывать и синтезировать полученную информацию из разных источников (характеристика мультимодальности), делать выводы, обобщения, перефразирования;

– способность составлять собственные академические устные и письменные тексты: целесообразное конспектирование, создание независимых (independent) или интегрированных (integrated) текстов, т.е., на основе письменных и устных академических текстов.

Все описанные компетенции проверяются в контексте кейсов, которые являются типичными ситуациями, возникающими в кампусе. Например, вопросы получения стипендии, выбора курса, проблем с нехваткой времени для выполнения задания, организация факультативов, вечеров в кампусе, отмена и перенос занятий. В связи с этим, стоит осуществлять отбор той лексики, которая связаны с жизнью в кампусе и интегрировать эти лексические единицы в задания.

В Таблице 3 представлены лексические единицы, отобранные на основе экспресс-анализа ситуаций, приведённых в заданиях международных экзаменов.

Таблица 3

ЛЕ для решения бытовых задач в кампусе	ЛЕ для решения академических организационных задач	ЛЕ научной сферы
Fraternity row	Assignment	Article
Head resident	To audit	To assume
Interlibrary loan	Carrel	Conclusion
Lost and found	To cram	Introductory
Off campus	Handout	Investigation
Parking lot	Makeup test	Issue
Resident advisor	Mickey Mouse course	Theory
Room and board	Pop quiz	thesis
Shuttle	prerequisite	
Tuition hike		

На основе подобного академического словаря и стратегий, которыми должны овладеть студенты, составляются конкретные задания для квеста, например,

1. Для студентов медицинских факультетов:

«Вам необходимо подготовиться к семинару по анатомии по истории изучения кровеносной системы. Сотрудник библиотеки предлагает вам два издания: об учениях Гарвея и об истории анатомии. Какое издание вам подойдёт больше. Введите в окно ответов номер страницы, на которой начинается оглавление».

Комментарий: данное задание требует наличие в библиотеке учебников на английском языке.

2. Для студентов химических направлений подготовки

«Вам необходимо прослушать отрывок из вводной лекции о значении пластика в современных технологиях. Прослушайте лекцию и введите в окно ответов, каково отношение преподавателя, положительно или отрицательно».

Комментарий: данное задание включает элемент технологии дополненной реальности. Для доступа к лекции можно выбрать один из вариантов возникновения виртуального объекта: определение геолокации (виртуальный объект возникает, когда пользователь входит в указанный радиус), с помощью маячка (необходимо наличие в определённом месте маячка, например, в холле с химическими лабораториями. Когда пользователь окажется в этой зоне, маячок начнёт связываться с устройством и передавать ему данные) [16], с помощью маркера (при наведении на физический объект, например, табличку на двери химической лаборатории, видео начнёт проигрываться на устройстве).

3. Для студентов любых направлений подготовки

«В вашем расписании произошла накладка, но вы очень хотите посетить семинар преподавателя по экономике. Вы планируете обсудить этот организационный вопрос с преподавателем по электронной почте. Найдите и введите в окно ответов e-mail этого преподавателя».

Комментарий: необходимо ограничить поиски студентов одним университетом (зарубежным), но не давать прямых подсказок, чтобы студенты смогли сами определить логику, по которой нужно выбрать определённого преподавателя.

Также в качестве виртуальных объектов можно использовать схемы или карты (в экономике, социологии, географии и др.), 3D модели инструментов (в физике, инженерном деле и др.), аудиофайлы или ребусы (в лингвистике, филологии). При наличии сотрудничества с разработчиками мобильных игр, можно включать в квест симуляционные кейсы, связанные с профессиональной деятельностью.

Обсуждения и заключение

Описанная схема мобильного квеста позволяет значительно разнообразить методы формирования научно-академической иноязычной компетенции, а также средства, как подачи материала, так и контроля его усвоения. Содержание мобильных квестов ориентировано на закрепление профессионально-значимых и научно-академических ЛЕ в ситуациях, в которых студент может оказаться во время обучения в зарубежном вузе или во время стажировки за границей.

Во многих зарубежных вузах требованием для поступления является также успешная сдача экзамена GRE (Graduate Record Examination), комплексного экзамена на английском языке, который состоит из вербальной, математической, аналитической и экспериментальной секций, либо специализированные тесты в какой-либо области. Обучение, в соответствии с требованиями, описанными в статье, позволит студентам лучше подготовиться к таким экзаменам и снизить стресс, если подобные задания будут даваться в форме интерактивной игры.

Кроме того, практически в каждом зарубежном вузе необходимо предоставить одно или два эссе (Motivation letter, Study/ research objective), в которых абитуриентам предлагается описать свои достижения в учёбе или науке, сферу научных интересов и планы на будущее. Правильно подобранные и сформулированные задания помогут студентам не только овладеть необходимым лексическим запасом, но и сформировать стратегии ана-

лиза и синтеза информации и структурирования текста. Интерактивная форма квестов направлена более успешное формирование мотивационных и когнитивных компонентов обучения, поэтому они являются продуктивным видом деятельности для более успешной реализации программ академической мобильности.

Литература

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы (с изменениями на 31 марта 2017 года). URL: <http://docs.cntd.ru/document/499091784> (Дата обращения 15.03.2018)
2. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
3. Южакова Т., Каракчиева И. Бюллетень о сфере образования // Аналитический центр при правительстве Российской Федерации. 2015, № 4. 18 с.
4. Зарубин А.В. Академическая мобильность // Мат-лы заседания рабочей группы «Клуб проректоров по учебной работе», 20 июня, 2017. Москва.
5. IELTS official site [Electronic resource]. URL: <https://www.ielts.org/>
6. TOEFL official site [Electronic resource]. URL: <https://www.ets.org/toefl/>
7. Educational Testing Service. Official TOEFL iBT Tests. 2nd edition. Columbus: McGraw-Hill Education, 2015. 466 p.
8. Malone T.W. & Lepper M.R. Making learning fun: a taxonomic model of intrinsic motivations for learning / eds R.E. Snow & M.J. Farr // In Aptitude, Learning, and Instruction: III. Cognitive and Affective Process Analysis. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. pp. 223–253.
9. Garris R., Ahlers R. & Driskell J.E. Games, motivation, and learning: a research and practice model // Simulation & Gaming. 2002. 33. Pp. 441–467.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т.1. 408 с.
11. Schwabe G. & Göth C. Mobile learning with a mobile game: design and motivational effects // Journal of Computer Assisted Learning. 2005. 21. Pp. 204–216.
12. Gros B. Digital games in education: the design of game-based learning environments // Journal of Research on Technology in Education. 2007. 40 (1). Pp. 23–38.
13. Egenfeldt-Nielsen S. Overview of Research on the Educational Use of Video Games // Digital Kompetanse, 2006. Vol. 1. Pp. 184–213.
14. Gagnon, D. ARIS Manual. URL: <http://manual.arisgames.org/> (Accessed on 07.02.2018)
15. Holden, C. & Sykes, J. Leveraging mobile games for place-based language learning // International Journal of Game-based Learning. 2011. 1(2), pp. 1-18.
16. Амелкина М.В. Современные мобильные технологии в высшей школе // International research conference on economics, arts and sciences, Uppsala, 31 July, 2017. Pp. 173-188.

Сведения об авторе

Амелкина Маргарита Владимировна, старший преподаватель, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, e-mail: amelkina.margarita@gmail.com

SCIENTIFIC ACADEMIC FOREIGN COMPETENCE FORMING WITH THE HELP OF MOBILE QUESTS

M.V. Amelkina

Abstract. In the article the urgency of educational tasks of foreign language course correspondence to the demands of international examinations in the conditions of academic mobility as the means of the Russian education integration into the European Higher Educational Area is substantiated. In this aspect the opportunities of mobile game quests for necessary competences forming in high school students are analyzed. The examples of projects are described and the basic recommendations for quests use in the foreign language teaching are given.

Key words: mobile quests, foreign language teaching, international examinations, academic mobility, gamification.

Data about the author

Amelkina M., senior instructor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, e-mail: amelkina.margarita@gmail.com

УДК 372.8

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н.И. Багманова

***Аннотация.** Данная статья посвящена особенностям профессионально-направленного обучения иностранному языку студентов нелингвистического профиля. Объектом исследования является обучение иностранному языку в неязыковом вузе, а его предметом – профессионально-направленное обучение иностранному языку как части лингвистической подготовки студентов неязыковых направлений. Автор рассматривает особенности обучения иностранному языку в вузе в современных условиях, а также наиболее актуальные методические и организационные аспекты данного процесса. Особое внимание уделяется вопросу профессиональной подготовки педагога.*

***Ключевые слова:** Профессионально-направленное обучение, иностранный язык, неязыковые специальности, профессиональные умения и навыки, лингвистическая подготовка*

Запросы современного общества вызывают потребность в новых подходах и способах подготовки специалистов в различных научных областях. Современный специалист, отвечающий сегодняшним требованиям, обязан обладать обширными знаниями в конкретной научной области и демонстрировать владение иностранным языком на достойном уровне. Таким образом, основная цель, стоящая перед преподавателями иностранного языка, работающего со студентами неязыковых специальностей, это достижение студентами уровня владения иностранным языком, необходимого для успешного использования на практике в его будущей профессиональной деятельности. Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность содержания как учебных материалов, так и непосредственно учебной деятельности, формирующей профессиональные умения [1]. В наши дни выпускнику вуза приходится использовать иностранный язык в различных сферах общения (участие в научных конференциях, общение с представителями иностранных вузов и иноязычными специалистами, написание писем и запросов на иностранных языках и т.п.). Таким образом, умение читать и переводить тексты по специальности уже не может считаться достаточным. Соответственно, содержание обучения иностранному языку должно быть в одинаковой мере коммуникативно и профессионально-направленным. Необходимо четко определять цели обучения иностранному языку студентов-нелингвистов. Важнейшей задачей преподавателя становится пробуждение заинтересованности студентов к предмету, путем демонстрации перспектив, открывающихся перед ними в случае владения иностранным языком на высоком профессиональном уровне. Востребованность их как будущих специалистов в профессиональной области существенно увеличивается. Диапазон возможностей применения, полученных ими знаний существенно расширяется.

Профессиональная направленность обучения требует интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами, тщательного отбора содержания учебных материалов [4]. Преподаватель должен осознавать необходимость постоянной актуализации применяемых в процессе обучения учебно-методических материалов. Они должны отражать последние достижения в профессиональной сфере по специальности обучающихся, иметь возможность своевременно получать информацию о научных открытиях, новых научных веяниях, способствовать их профессиональному росту и развитию. Одной из основных задач профессионально-направленного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является развитие коммуникативных умений, включающих в себя (говорение, аудирование, чтение и перевод, письмо). Обучение диалогической речи предполагает овладение навыками ведения беседы на различные профессиональные темы, обмен мнениями по темам по специальности, умение отстаивать свою точку зрения. Тогда как монологическая речь предполагает использование умений построения стройных, логически выверенных сообщений, выступлений, докладов [2]. Что касается

ся аудирования, то его целью является формирование умений восприятия и понимания высказываний собеседника на иностранном языке по тем или иным темам, связанным с будущей профессиональной деятельностью. Говоря об обучении письму необходимо подчеркнуть, что здесь очень важным умением является умение работать с текстом на иностранном языке. Основной задачей следует считать обучение умению составления и оформления научно-технической документации, научных отчетов, обзоров, докладов и статей, формировать готовность к коммуникации в письменной форме на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности, а также способность самостоятельно составлять и представлять проекты научно-исследовательских и научно-производственных работ [7].

Владение иностранным языком предполагает приобретение фонетических и грамматических знаний и навыков, усвоение правил словообразования, формирование значительного лексического объема, общего характера и связанного со специальностью и т.д. Это непрерывный процесс. Правильно выстроенная программа обучения открывает широкие возможности как для приобретения новых знаний в области, связанной с их будущей профессиональной деятельностью, так и для нетривиального подхода к развитию новых приемов и методов обучения иностранному языку.

Сущность профессионально-направленного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Отсюда и происходит основная сложность реализации такого обучения в вузах [5]. Определенную трудность представляет вопрос преподавания профессиональной лексики, специальной терминологии на иностранном языке. Большой объем специальной терминологии сложен для усвоения и восприятия, причем время на изучение ограничено. Таким образом важной задачей преподавателя становится обучение студентов навыкам работы со специальной литературой, специальными терминологическими словарями и справочной литературой. Следует также заметить, что преподаватель, не являющийся специалистом в данной области также сталкивается с определенными трудностями. Естественно, что преподаватель должен обладать определенными общими, базовыми знаниями по специальности, изучить специфическую терминологию, быть готовым к возникающим трудностям в связи с незнанием специфики предмета. Преподаватель испытывает определенные психологические трудности. Также в зависимости от дисциплины, может существовать проблема с учебниками и учебными пособиями по необходимым темам, что вызывает неудобство, как у преподавателя, так и при восприятии учебного материала студентами.

Для решения возникающих трудностей можно использовать материалы, знакомящие с базовыми понятиями профессии. Работая в тандеме с преподавателями по специальности имеет смысл разрабатывать темы и ситуации, связанные с изучаемой темой, можно рассмотреть возможность совместного проведения коллоквиумов, круглых столов с приглашением «иностранных специалистов». При подготовке докладов на научно-практических конференциях студентов разрабатывать совместно в ходе занятий иностранного языка актуальные темы, с помощью современных средств коммуникации помогать в поиске информации о новейших достижениях в данной области.

Какой бы способ не избрал преподаватель иностранного языка, от него, в любом случае, требуется владение определенными знаниями в данной профессиональной области, желание усовершенствовать процесс преподавания, заинтересованность в практическом применении студентами знаний, как в области иностранного языка, так и в профессиональной сфере, профессионализм, творческий подход к осуществлению учебного процесса.

Формирование социокультурных знаний предполагает расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным ис-

пользованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка [6].

Но при этом главным является не зазубривание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом, с культурными ценностями своей страны [2]. Знакомство с историей, традициями, нормами поведения и речевого этикета страны изучаемого языка, расширяя кругозор, формирует общую культуру студентов [3].

Таким образом, анализ основных особенностей и поиск решения проблем, возникающих в ходе профессионально-ориентированного обучения, помогает более успешно осуществлять процесс преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. В конечном итоге главной целью обучения можно определить активное владение иностранным языком студентами нелингвистических специальностей как средством формирования и формулирования мыслей в области повседневного общения и в профессиональной сфере [5].

Литература

1. Образцов, П.И., О.Ю.Иванова Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005, 114с.
2. Кучерявая Т. Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 336-337.
3. Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2014. – №20. – С. 725-727. – URL <https://moluch.ru/archive/79/13974/> (дата обращения: 30.04.2018).]
4. Саланович Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–20.
5. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей, Язык и культура, № 2 (14), 2011
6. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Заболотская А.Р., Багманова Н.И. Формирование профессиональных и общепрофессиональных компетенций студентов неязыковых специальностей посредством обучения академическому письму на английском языке // сборник статей Международной научно – практической конференции (1 апреля 2017 г., г. Уфа). – Уфа: АЭТЕРНА, 2017, стр.132

Сведения об авторе

Багманова Наргис Ирековна, старший преподаватель Казанского федерального университета, e-mail: nargis_bagmanova@mail.ru

ESP TEACHING AT NON-LANGUAGE SPECIALTIES

N.I. Bagmanova

Abstract. This article is devoted to features of the professional directed training in a foreign language of students of not linguistic profile. An object of a research is training in a foreign language in not language higher education institution, and its subject – the professional directed training in a foreign language as parts of linguistic training of students of not language pairs. The author considers features of training in a foreign language in higher education institution in modern conditions and the most relevant methodical and organizational aspects of this process. Special attention is paid to a question of vocational training of the teacher.

Key words: The professional directed training, a foreign language, not language specialties, professional skills, linguistic preparation

Data about the author

Bagmanova N., senior lecturer of Kazan federal university, e-mail: nargis_bagmanova@mail.ru

УДК 81'1

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В АСПЕКТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В.Н. Дулганова

Аннотация. Профессионально-ориентированное обучение будущих юристов иностранному языку в современных условиях высшего образования России обусловлено академической мобильностью обучающихся. Различные факторы оказывают влияние на успешность межкультурной профессиональной коммуникации. Эффективное профессиональное общение зависит от таких составляющих межкультурного диалога, как межкультурные, языковые, профессионально-ориентированные, коммуникативно-деловые знания и навыки. Академическая мобильность юристов способствует интеграции образовательных программ по юриспруденции и интеграции правовой системы страны в общеевропейском пространстве.

Ключевые слова: межкультурная профессиональная коммуникация; деловая коммуникация; академическая мобильность; язык; юридический

На современном этапе реформ российского высшего образования особое внимание уделяется академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей университетов и вузов. Период после присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу отмечается интенсификацией международного сотрудничества, налаживанию связей с зарубежными вузами, университетами и другими образовательными организациями. С зарубежной стороны наиболее открытыми и заинтересованными в обмене опытом выступают вузы и университеты Германии. Академические и научные фонды ФРГ, ДААД, Макс-Планк-Институт способствуют процессу взаимного интегрирования высшего образования обеих государств и начинают активно развивать академическую мобильность обучающихся и преподавателей.

Так, в 2011, 2014 г. Бурятский госуниверситет организует в лице автора доклада и других преподавателей немецкого языка при помощи ДААД, Фонда Ханнса Зайделя и других немецких общественных организаций экспедиции и стажировки студентов, аспирантов и преподавателей юридического факультета в университеты, научные институты Германии, Австрии с целью знакомства с системой высшего юридического образования, условиями поступления в магистратуру и аспирантуру, а также знакомства с культурой и образом жизни Германии и Австрии. В программе академических экспедиций юристов юридические факультеты Лейпцигского Университета, Аугсбургского Университета, Университета Франкфурта-на-Майне, Венского Университета, Институты Медиации Лейпцига, Аугсбурга, научные институты – Институт восточно-европейского права (Регенсбург), Макс-Планк-Институт (Хайдельберг), Библиотека юридической литературы (Мюнхен).

В процессе межкультурного взаимодействия студентов и преподавателей с немецкими и австрийскими профессорами права, юристами-практиками, руководством юридических факультетов и научных институтов выявляются факторы, определяющие эффективное деловое и профессиональное общение юристов такие, как межкультурные, языковые, профессионально-ориентированные, коммуникативно-деловые. При подготовке к следующим экспедициям данные факторы учитывались в учебно-методической работе со студентами и аспирантами в обучении иностранному языку в юриспруденции. В обучении специальному юридическому языку акцент делается прежде всего на развитии навыков использования профессионально-ориентированной лексики, умения чтения сложных юридических текстов, развитии навыков диалогической речи. Также, в обучении необходимо учитывать культуру общества и межкультурные различия между странами.

В плане межкультурного общения между юристами России, Германии, Австрии отмечается различие в параметрах, определяющих культуру и идентифицирующих опреде-

ленное общество в целом. Согласно типологии культурных измерений, Г. Хофстеде [5], такой параметр как дистанция власти в университетском сообществе между преподавателями и студентами находит различие в межкультурном взаимодействии. В Германии дистанция меньше чем в России, преподаватель или профессор, руководители в немецком вузе ближе к студентам, не дистанцируются властными полномочиями, студент рассматривается как партнер в научных исследованиях, дискуссиях. Руководство немецкого университета открыто и транспарентно для всего ученого сообщества вуза.

По другому параметру культура обучения в российском и немецком вузах также отличается. Немцы более индивидуалисты чем россияне [2], и в подготовке специалистов также отмечается индивидуальный подход к задачам обучения студентов. Коллективизм, присущий в целом всему российскому обществу, в том числе и университетскому сообществу, не всегда положительно отражается на эффективном обучении и подготовки будущих специалистов. Необходимо также отметить такой параметр культурной идентификации как маскулинность - феминность (Г. Хофстеде). В немецком вузе обязательно, и это всегда подчеркивается, обращение к аудитории во множественном числе с выделением мужского и женского родов. В языковом плане это отражено в такой конструкции-обращении как «*Sehr geehrte Studenten und Studentinnen!*» или «*Sehr geehrte Professoren und Professorinnen!*». Полный перевод на русский язык этих конструкций невозможен, а именно «*Уважаемые студенты!*» / «*Уважаемые профессора!*» Данный лингвокультурный феномен не находит своего полного отражения в русском языке ввиду того, что в русском языке отсутствуют формы уважительного обращения, например, к профессору-женщине. Русское слово «*профессорша*», обозначающем данный вид деятельности женского рода имеет негативную коннотацию. Другой пример «*Diplom-Jurist*» - «*Diplom-Juristin*» - 'дипломированный юрист' / 'дипломированная юристка' также подчеркивает отношение немцев к функциям мужчин и женщин в обществе.

Такой культурный параметр как уровень избегания неопределенности также находит свое отражение в межкультурной профессиональной коммуникации юристов России и Германии. Для немецкого общества характерен более высокий уровень избегания неопределенности чем для российского. В юридической сфере отмечается множественность и многообразие различных законов, правил, инструкций, ритуалов, предписаний и т.п. Также данный параметр указывает, и это подтверждается практикой межкультурного диалога, на отношение к будущему, планирование возможной профессиональной кооперации с точки зрения будущих перспектив. Планирование времени связано непосредственно с другим параметром определения культуры - временной горизонт ориентации на будущее. Для немецкого общества характерна долгосрочная временная перспектива, связанная с долгосрочным планированием. Время воспринимается немцами как вектор, линия, шкала - *Zeitlinie, Zeitskala*, в отличие от русского восприятия времени как кругового цикла, которое отражено в выражении «*всё возвращается на круги своя*». Заметим, что слово «*шкала*» в данном примере как стандарт измерения времени, заимствовано русскими из немецкого языка: *die Skala/ die Zeitskala* (нем.) - *шкала/ шкала времени*.

Профессионально-ориентированные факторы отразились как в языковом плане при употреблении профессиональной юридической, терминологической лексики, так и в учебном и методическом планах, связанных с особенностями подготовки юристов в Германии. Российская и немецкая системы права имеют одну структуру, организацию и относятся к одной романо-германской правовой семье. В сравнении с другими правовыми системами романо-германская система права отличается источниками права, кодифицированием норм права, общностью правовых структур и организаций [1]. Однако в подготовке юристов в России и Германии существуют различия. В ФРГ высшее образование юристов разделяется на подготовку государственных юристов, имеющих право занимать должность судьи и юристов с университетским образованием. Первые проходят двухступенчатую подготовку, первая ступень - первый государственный экзамен,

вторая ступень - референдарият, после прохождения которого соискатель сдает второй государственный экзамен. Государственный экзамен принимает государство, а не университет. В состав государственной экзаменационной комиссии входят практикующие судьи. Юристы с университетским дипломом сдают итоговый университетский экзамен.

Также, в процессе обмена опытом в подготовке юристов отмечено, и как показывает юридическая практика в Институтах медиации Аугсбурга и Лейпцига, в области подготовки юристов-медиаторов образование не ограничивается только изучением специальных дисциплин права. В подготовку таких специалистов включаются также психолого-педагогические дисциплины, способствующие в дальнейшем успешной практике в медиации в сфере семейного и корпоративного права.

Важно в контактном межкультурном общении выделить и коммуникативно-деловые факторы. Как известно, деловое общение отражается прежде всего в речи, а содержание деловой коммуникации зависит от коммуникативных намерений, интенций и ожидаемых результатов речевых партнеров [3]. Целью деловых встреч является достижение результатов, договоренностей. Встречи с деловыми переговорами на юридических факультетах в германском и австрийском университетах в виде официального приёма группы российского университета были подготовлены за несколько месяцев. Необходимо отметить, что немецкие и австрийские юристы строго придерживаются регламента деловых встреч. Основными составляющими встречи являются время, место, участники, план встречи - обсуждаемые вопросы, регламент выступающих с докладом, обмен опытом, подведение итогов в виде заключения предварительных договоров, намерений, в конце встречи происходит обмен памятными подарками в виде университетской атрибутики. В процессе деловых переговоров эффективность коммуникации зависит и от степени стереотипизации [4] как со стороны россиян, так и немцев, а также от внешнеполитической ситуации, например, в 2014 году остро обсуждался вопрос присоединения Крыма к России. Другие политические действия стран на международном уровне рассматриваются юристами в исторической перспективе и с точки зрения норм международного права.

В заключение необходимо подчеркнуть многообразие факторов и многоаспектность межкультурной профессиональной коммуникации. Успешность межкультурного диалога определяют межкультурные, языковые, профессионально-ориентированные и коммуникативно-деловые компоненты коммуникации. Значительная роль в образовательной подготовке специалистов, интегрированных в общеевропейском межкультурном пространстве, отводится обучению профессионально-ориентированному иностранному языку с учетом знания культуры другой страны.

Литература

1. Болдыш А. Ю. Место правовой системы Российской Федерации среди основных правовых семей современности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 371–375. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/64375.htm>.
2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов/ Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
3. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.
4. Самохина Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. – М.: Р. Валент, 2005. – 216 с.
5. Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>. <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc>

В.Н. Дулганова
**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
В АСПЕКТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ
И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

Сведения об авторе

Дулганова Валентина Николаевна, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «Российский университет транспорта» (МИИТ), e-mail: dulganova@yandex.ru

**INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION IN ASPECT OF ACADEMIC MOBILITY
OF STUDENTS, ASPIRANTS AND TEACHERS OF THE LAW FACULTY**

V.N. Dulganova

Abstract. The professionally oriented training of future lawyers in a foreign language in the current conditions of higher education in Russia is due to the academic mobility of students. Various factors influence the success of intercultural professional communication. Effective professional communication depends on such components of intercultural dialogue as intercultural, linguistic, professionally oriented, communicative and business knowledge and skills. Academic mobility of lawyers facilitate the integration of educational programs in jurisprudence and the integration of the country's legal system in the European space.

Keywords: intercultural professional communication; business communication; academic mobility; language; legal

Data about the author

Dulganova V., Ph.D. of Culturology, Associate Professor, The Russian University of Transport (MIIT), e-mail: dulganova@yandex.ru

УДК 372.881.111.1

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Г.Ф. Дульмухаметова, А.Н. Ибрагимова

Аннотация. Данная статья рассматривает важность и необходимость использования самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку как одного из факторов профессионально – ориентированного обучения, индивидуализации процесса обучения, создания мотивации к обучению. Рассматриваются виды самостоятельной работы для профессиональной деятельности специалиста в области связей с общественностью в соответствии с ФГОС. Выделены некоторые практические формы организации самостоятельной работы будущих специалистов в области связей с общественностью.

Ключевые слова: обучение, студент, самостоятельная работа, иностранный язык, развитие умений и навыков, практические занятия

Как показывает практика преподавания дисциплины «Иностранный язык», в процессе самостоятельной работы студент отделения связи с общественностью, становясь активным субъектом учебного процесса, приобретает компетенции, связанные с его будущей специальностью: навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии. Самостоятельная работа предполагает, прежде всего, реализацию основных задач, направленных на развитие профессиональной деятельности обучаемых, а также выработку самостоятельности, самовыражения в реализации профессиональных задач. Самостоятельная работа подразумевает под собой способ учебной деятельности, при котором студентам предлагаются упражнения различного типа и руководства для их выполнения без непосредственного участия преподавателя, но под его контролем [4, с. 113].

Высокое качество обучения может быть достигнуто тогда, когда студенты стремятся сами расширить свои познания в различных областях. Сегодня специалист должен быть не только высококвалифицированным в профессиональной сфере, но и готов решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. Требования, предъявляемые работодателями в настоящее время к выпускникам вузов, имеют прямое отношение к их способности критически и аналитически мыслить, быстро адаптироваться в изменяющихся экономических, социальных, политических условиях, использовать весь арсенал современных информационных технологий с целью быть готовыми самостоятельно добывать знания [7].

В организации самостоятельных занятий студентов особую важность представляют следующие аспекты: четкое планирование минимального объема самостоятельной работы; обеспечение студентов средствами для ее выполнения.

Само понятие «самостоятельная работа» включает в себя [2]:

– работа на занятии в индивидуальном, парном или мини групповом режиме, например, при выполнении какого-либо задания в отведенное преподавателем отдельное время;

– работа во внеаудиторное время, когда студент самостоятельно, без поддержки преподавателя выполняет определенный объем работы. Разные типы самостоятельной работы различаются и фактором контроля со стороны преподавателя.

При планировании самостоятельной работы студентов необходимо иметь в виду, что именно самостоятельная работа вне аудитории позволяет индивидуализировать обучение, учитывать разный уровень владения языковым материалом, разную степень мотивировки и разные потребности студентов. Для обеспечения индивидуального подхода важно наличие достаточного количества учебного материала, наличие учебных аудио-, видео- и компьютерных обучающих программ [3].

Самостоятельная работа может быть, как индивидуальной, так и групповой. Виды самостоятельной работы определяются исходя из уровня подготовленности самих сту-

дентов (Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate), их знаний и умений. Считаем, что на практических занятиях возможность обучить студента всем необходимым знаниям и умениям весьма ограничена в силу научно-технического прогресса в современных условиях. Задача преподавателя заключается в пробуждении у студентов интереса к накоплению необходимых знаний.

Отметим следующие виды работ, которые студент может выполнять в ходе самостоятельной работы под контролем преподавателя: 1) осваивать минимум содержания заданной темы, который выносится на самостоятельную работу и предлагается преподавателем и компетенциями в соответствии с ФГОС ВО по изучаемой дисциплине «Иностранный язык». 2) планировать данный вид деятельности в соответствии с графиком самостоятельной работы, который предлагается преподавателем. 3) самостоятельную работу студент осуществляет в организационных формах, которые, прежде всего, предусмотрены учебным планом и рабочей программой преподавателя. 4) отчитываться по результатам выполненной работы в соответствии с графиком представления результатов, видами и сроками отчетности по самостоятельной работе студентов [4, с. 114]. Следует отметить, что сверх предложенного преподавателем (при обосновании и согласовании с ним) минимума обязательного содержания, определяемого (ФГОС ВО) по данной дисциплине студент может: самостоятельно определять уровень проработки содержания представленного материала; предлагать свои интересные идеи в области иностранного языка; в рамках общего графика выполнения самостоятельной работы предлагать обоснованный индивидуальный график выполнения и отчетности по результатам самостоятельной работы; предлагать свои варианты самостоятельной работы; использовать для самостоятельной работы учебные и учебно-методические пособия; методические указания к выполнению самостоятельной работы, терминологические словари и т. д. [1, с. 46]; использовать не только контроль, но и самоконтроль результатов самостоятельной работы в соответствии с методами самоконтроля, предложенными преподавателем или выбранными самостоятельно.

Основными формами индивидуальной работы студента отделения связи с общественностью в современных условиях являются [6, 8, 9, 10, 11]: работа с профессиональным тезаурусом; подготовка презентаций в различных программах (PowerPoint и др.) по материалам изучаемой темы, составление визуальных презентаций по изучаемой теме (графики, чарты, диаграммы и т.п.); использование информационных площадок (Ted.Ed, BBC click и др.) для выполнения домашних заданий с использованием приведенных там видеоматериалов; просмотр и анализ рекламных видеороликов на иностранном языке; проведение учебных конференций с использованием мультимедийных средств; составление и решение профессионально – ориентированных кейсов на иностранном языке.

Самостоятельная работа студента заключается также в его участии на конференциях с докладами. Студенты готовят и представляют доклады по темам: «Мой взгляд на изучение иностранных языков: преимущества и недостатки», «Специфика построения предложений и текстов в PR статьях», «Специфика перевода PR текстов на русский язык» и т.п.

Работа осуществляется преподавателями организованно и поэтапно. Данный вид работы оказывает влияние на дальнейшую деятельность студентов путем приобретения начальных навыков в самостоятельной работе при изучении языков [5, с. 62], [9,10,11]. Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что студенты видят выполнение самостоятельной работы при изучении определенного языка без затруднений в том случае, если они были надлежащим образом проинформированы преподавателем. При этом отметим, что знание правил не только письменной, но и устной подготовки самостоятельной работы значительно упрощает ее выполнение, а самое главное увеличивает интерес к изучаемому языку.

Таким образом, понимая всю значимость самостоятельной работы студента для развития личности и формирования высокопрофессионального специалиста, следует уде-

лять ей должное внимание. Особенно это касается первокурсников, так как на начальном этапе обучения в вузе у них формируется интерес к получаемой профессии и усиливается мотивация достижения цели. Именно четкая организация и грамотное управление их самостоятельной работой является необходимым условием получения качественного образования и адаптации к новым для них условиям обучения в вузе.

Литература

1. Арынбаева Р.А., Кизбаева Ж.К., Бимурзина А.А. Самостоятельная работа студентов как средство развития самостоятельности студентов // Наука и мир. – 2016. №6(34). С.46-48.
2. Баранова Е.В. Самостоятельная работа по дисциплине "Иностранный язык" для студентов неязыковых вузов // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. 2016. № 49. С. 303-305.
3. Баранова Е.В. Самостоятельная работа по дисциплине "Иностранный язык" для студентов неязыковых вузов // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. 2016. № 49. С. 303-305.11.
4. Ярунина С.А. Основы внеаудиторной самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 2. С. 76-82.
5. Дульмухаметова Г.Ф. Организация самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку // Казанский педагогический журнал. – 2015. № 6-1 (113). С. 112-115.
6. Дульмухаметова Г.Ф., Сиразиева З.Н. Специфика компетентностного подхода в обучении английскому языку в неязыковом вузе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. №12. С. 61-66.
7. Евтушенко О.А., Топоркова О.В. Специфика преподавания иностранного языка для студентов неязыковых вузов PR-отделений // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2013. Т. 14. № 16 (119). С. 99-102.
8. Медведева Н.Е. Языковой контроль как способ и метод обучения // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 1. – С. 15-22.
9. Парникова Г.М. Основные направления развития методики преподавания иностранных языков в вузах // Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 21-26.
10. Солдатов Б.Г., Солдатов Н.В. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции: современные технологии и методы обучения // В сборнике: Актуальные проблемы современного профессионального образования материалы I Международной научно-практической конференции (на иностранных языках). 2014. С. 60-68.
11. Суханова И.Ю. Организация самостоятельной работы студентов СамГТУ по дисциплине "Иностранный язык" // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 4 (24). С. 231-239.
12. Щербакова Т.В. О некоторых формах организации самостоятельной работы студентов технических вузов при обучении иностранному языку // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2013. Т. 6. № 2. С. 74-76.

Сведения об авторах

Дульмухаметова Гульнара Фаридовна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, dulmuhametova.gulnara@yandex.ru; Ибрагимова Анфиса Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: busybeetime@gmail.com

PR STUDENTS' INDIVIDUAL WORK IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

G.F. Dulmukhametova, A. Ibragimova

Abstract. The article discusses the necessity to intensely apply individual work while learning a foreign language as part of professional education, as a way of motivation and individualization of the learning process. The authors consider the forms of individual work for professional PR activity in accordance with the Federal Educational Standards. The article considers some practical forms of individual work for future PR specialists.

Keywords: education, students, independent work, a foreign language, skills, training

Data about the authors

Dulmukhametova G., Ph.D., Associate Professor, KFU, e-mail: dulmuhametova.gulnara@yandex.ru; Ibragimova A., Ph.D., senior lecturer, KFU, e-mail: busybeetime@gmail.com

УДК 372.881.111.1

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ОПИСАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ ПРАКТИК КРУПНЫХ КОМПАНИЙ

О.В. Ерохина, А.А. Подлесных, М.А. Уханова

Аннотация. Данная работа рассматривает проблему изучения английского языка для управленческих специальностей. Такое направление в вузе предполагает владение практическими навыками и актуальными знаниями в области предпринимательства, чего не могут в необходимом объеме предоставить современные учебники по деловому английскому. Разработанная программа предполагает развитие не только основных языковых навыков, но и в первую очередь критического мышления, способности анализировать информацию в профессиональном поле.

Ключевые слова: критический анализ, повышение мотивации, английский для специальных целей, практическая программа, комплексный подход к обучению английскому языку

Управленческие специальности требуют практических навыков, а именно умения работать в сложной организационной среде. Обучение этому в университете возможно в первую очередь с точки зрения теории. Поэтому в учебном процессе важно спланировать знакомство студентов с практической работой крупных компаний, с современными практиками управления, инновационными методами создания и поддержания корпоративной культуры и организации рабочего пространства. Программа иностранных языков при этом может не только быть направлена на специальность студентов, но и вносить в обучение практическую составляющую.

Курс английского языка для менеджеров на третьем году обучения в РАНХиГС предполагает занятия по учебнику МакКензи *English for business studies* [1]. Студенты изучают темы, такие как подбор персонала, прохождение собеседования и организация процесса приема на работу, типы менеджмента, способы повышения мотивации сотрудников, изучают типы структуры организаций и важные в современном мире вопросы занятости женщин и представителей разных культур. Эти темы также входят в компетенцию основных профильных дисциплин направления «менеджмент». Для того, чтобы эти темы лучше закрепились у студентов, а также для того, чтобы учащиеся могли понять, как организация бизнес-процессов осуществляется на практике, мы организуем образовательные визиты студентов на предприятия.

Такие образовательные визиты являются частью разработанной нами практической программы. Основной целью практической программы является знакомство с бизнес-процессами и механизмами поддержания корпоративной культуры крупных игроков современного рынка.

Задачи программы состоят в том, чтобы (а) студенты применили полученные знания к изучению кейсов конкретных компаний; (б) студенты познакомились с подходами к организации и ведению крупного бизнеса по открытым источникам; (в) практически познакомиться с бизнес-процессами и корпоративной культурой компании; (г) критически оценить рассмотренные кейсы в форме устной дискуссии и письменного сравнительного анализа; (д) оценить свое возможное будущее трудоустройство, свою роль в компании и ее бизнес-процессах; (е) на большинстве шагов использовать максимум полученных языковых знаний. Для решения этих задач мы разработали практическую программу следующей структуры:

(а) Студентам предлагается опросник, разработанный нами на основе ключевых пройденных тем по менеджменту организации на занятиях по английскому языку. Опросник направлен на то, чтобы сориентировать студентов при знакомстве с конкретными корпоративными кейсами: на следующих шагах программы для каждого кейса студенты должны сформулировать ответы на представленные вопросы. Опросник включает следующие пункты:

– положение сотрудников в компании, организация рабочего дня сотрудников, стратегии стимулирования сотрудников, привлечения новых специалистов (в том числе – зарубежных), представительство и положение женщин в компании;

– устройство офиса, рабочего пространства;

– структура основных бизнес-процессов компании, движение денежных средств, структура компании (с точки зрения соответствия бизнес-процессам),

– стратегии развития, стратегии конкуренции на российском и международном рынках, взаимодействие компании с другими секторами экономики.

(б) Студенты знакомятся с видеозаписями лекций крупных корпоративных менеджеров, идеологов современных направлений бизнеса [2], а также с текстовыми корпоративными материалами из открытого доступа, которые помогут студентам выполнить следующие задания.

(в) Студенты посещают крупную компанию, слушают рассказ представителя компании о бизнес-процессах и корпоративной культуре. На этом шаге студенты уже знакомы с подходами к ведению бизнеса конкурирующих компаний, поэтому они могут критично оценить содержание лекции. Знакомство с опросником позволяет студентам структурировать полученную информацию, чтобы обсудить стратегии компании непосредственно с её представителем, а далее представить свой критический взгляд на круглом столе и в обзоре. Студенты должны сами на основе пунктов опросника сформулировать корректные вопросы представителю компании, чтобы получить интересующую их информацию.

(г) Все студенты, совместно с преподавателями, участвуют в круглом столе, где в форме устной дискуссии студенты должны высказаться об изученных кейсах, сравнить подходы к ведению бизнеса разных компаний, попытаться оценить преимущества и слабые стороны различных бизнес-стратегий, предложить собственный взгляд на дальнейшее развитие бизнеса в представленной индустрии. Также на круглом столе проводится ролевая игра: студенты пытаются представить себя на тех позициях в компании, которые позволят им реализовать свои взгляды на развитие бизнеса. При этом необходимо достичь соглашения с «соседними отделами», которые могут иметь иной взгляд на структуру бизнес-процессов и стратегии развития компании. Такой метод дискуссии позволяет каждому участнику предложить решение поставленной задачи с одной стороны, и представить свою точку зрения в отношении обсуждаемой проблемы с другой стороны [3, с. 124].

(д) Студенты пишут критический обзор (overview), в котором требуется сравнить посещенную организацию с иностранной компанией (на основании изученных открытых материалов). Обзор должен соответствовать следующей структуре:

– общая информация;

– положение компании на российском и международном рынке;

– стратегии дальнейшего расширения бизнеса;

– ожидания и фактические впечатления от знакомства с работой компании (с учётом пунктов опросника и предыдущих пунктов критического обзора).

(е) Работа на всех шагах практической программы велась на английском языке. Студенты получали опросник на английском – на основании ранее пройденных языковых курсов, изучали видеозаписи и корпоративные материалы на английском языке, готовили критический обзор на английском языке; круглый стол также проводился на английском языке. Такая форма позволяет применить ранее полученные языковые знания и знания из области менеджмента к критическому анализу конкретного кейса, стимулировать студентов излагать на изучаемом языке свой взгляд относительно стратегий корпоративного развития, вести переговоры с «другими отделами компании» в рамках ролевой игры [4, с. 52]. Исключением являлась экскурсия в компанию Яндекс, проведённая на русском языке – поскольку основные бизнес-процессы компании ведутся на русском языке. Вме-

сте с тем, при реализации практической программы совместно с российскими офисами международных компаний целесообразно предложить этим компаниям провести экскурсию и обсуждение бизнес-процессов на английском языке.

Эта практическая программа применялась нами в трех языковых группах разного уровня, при этом оказалось, что успешность работы студентов на круглом столе и в ролевой игре не зависит от уровня их языковой группы. Такая форма работы повышает мотивацию студентов [5, с. 138], позволяет им почувствовать себя в роли менеджера, планирующего работу компании, применить полученные языковые знания.

Литература

1. MacKenzie I. English for business studies. Student's book. Cambridge University Press. 2010.
2. Page L. Where's Google going next? // ted.com. 2014. URL: https://www.ted.com/talks/larry_page_where_s_google_going_next#t-416732 (дата обращения: 30.04.2018).
3. Рольгайзер А.А., Демиденко К.А. Использование дискуссионных методик в преподавании иностранного языка в вузе // Общество: Социология, Психология, Педагогика. 2016. №5. С. 123-126.
4. Воякина Е.Ю., Королева Л.Ю. Современные стратегии обучения деловому английскому как иностранному языку для специальных целей в вузе // Проблемы национальных особенностей преподавания иностранных языков и культур: международный сборник научных статей. Тамбов, издательство Першина Р.В., 2014. С. 50-57.
5. Аристова Е.В. Приемы повышения мотивации на уроках иностранного языка // Современные технологии обучения иностранным языкам. Ульяновск: УлГТУ, 2016. С. 137-139.

Сведения об авторах

Ерохина О.В., преподаватель Института общественных наук, РАНХиГС при Президенте РФ, e-mail: jarmonchik555@mail.ru; Подлесных А.А., ст. преподаватель Института общественных наук, РАНХиГС при Президенте РФ, e-mail: aapodlesnykh@gmail.com; Уханова М.А., ст. преподаватель Института общественных наук, РАНХиГС при Президенте РФ, e-mail: umhanova@mail.ru

TEACHING ENGLISH THROUGH THE STUDY OF BEST CORPORATE PRACTICES OF MAJOR COMPANIES

O. Erokhina, A. Podlesnykh, M. Ukhanova

Abstract. The present article studies the issue of teaching English for management. Students majoring in this field must demonstrate practical skills as well as relevant knowledge in entrepreneurial sphere, which cannot be fully provided within the course of a Business English textbook. There was developed a comprehensive set of tasks aimed at developing core language skills along with critical thinking and ability to analyze and summarize information within the professional context.

Keywords: critical thinking, boosting motivation, English for Specific Purposes, practical course, mixed-type activities

Data about the authors

Erokhina O., a lecturer at RANEPА, e-mail: jarmonchik555@mail.ru; Podlesnykh A., a senior lecturer at RANEPА, e-mail: aapodlesnykh@gmail.com; Ukhanova M., a senior lecturer at the English Language Department of Social Studies Policy, RANEPА, e-mail: umhanova@mail.ru

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Н.А. Ибрагимова, А.С. Чугунов

Аннотация. В статье рассматривается вопрос самостоятельной работы студентов как основы преподавания иностранного языка в высшей школе в контексте современной образовательной парадигмы. Эта тема стала особенно актуальной в свете новых образовательных стандартов для университетов, согласно которой независимая работа студентов составляет более половины от общего количества часов, выделенных для дисциплины «Иностранный язык». В этой статье анализируется взаимосвязь между образовательной компетенцией и самостоятельной работой, раскрываются качественные характеристики и важность самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: учебный процесс, дисциплина «Иностранный язык», самостоятельная работа студентов, образовательная компетенция, метод проекта

Процессы глобализации и интеграции, отмеченные в современном мире, устанавливают новые цели и задачи, которые должны быть внедрены высшими учебными заведениями при подготовке будущих профессиональных сотрудников для обеспечения их соответствия рынку труда. Несомненно, для подготовки компетентного специалиста, который говорит на иностранном языке, как средство обеспечения профессиональной деятельности в плане установления контактов с зарубежными коллегами, а также ознакомления с современными мировыми достижениями и их использованием в своей профессиональной деятельности, необходимо переосмыслить существующие подходы к учебному процессу с целью реализации указанных в рабочих программах компетенций и, в конечном счете, подготовки специалистов, пользующихся спросом.

Одной из важнейших проблем современного высшего образования является повышение качества подготовки специалистов. По окончании вуза студент должен не только иметь определенные знания иностранного языка, обладать навыками их использования, но и самостоятельно получать информацию, необходимую для его профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью образовательного процесса, связанного с формированием компетенций студентов. В новой образовательной парадигме студент из пассивного слушателя превращается в активный субъект, который может правильно сформулировать проблему, проанализировать возможные решения, прийти к окончательному результату и обосновать правильность выбранного варианта. В этой перспективе эта работа студентов становится основой учебного процесса.

Согласно учебному плану, в вузе самостоятельная работа студентов в форме самоподготовки к практическим занятиям, выполнения различных лексико-грамматических упражнений, выполнения переводов текстов, подготовки пересказов текстов, подготовки оригинальных сообщений, подготовки к зачётам и экзаменам составляет более половины от общего количества часов, отведённых на дисциплину «Иностранный язык» [2, с. 22]. При небольшом количестве аудиторных часов самостоятельная работа студентов по изучению иностранного языка приобретает особое значение. Наибольшую продуктивность в занятиях иностранным языком обеспечивает ««тандем» урок – самостоятельная работа. При этом урок можно сравнить с записью данных, а самостоятельную работу – с их воспроизведением» [1, с. 221].

Самообразование занимает приоритетное место в новой системе образования, поскольку формирование как общекультурных, так и профессиональных компетенций невозможно в системе передачи механических знаний через линию преподаватель-студент. На сегодняшний день вектор модернизации образовательной парадигмы направлен на изменение ориентиров, где задача подготовки компетентной личности, которая может предложить оригинальное, нестандартное решение разнообразных проблем в неста-

бильных и постоянно меняющихся условиях. Формирование готовности к решению проблем самостоятельной работы в широком контексте предполагает более проблемное изучение различных дисциплин с использованием рефлексивного подхода к обучению, способность отражать свое видение проблемы, формулируя свои собственные вопросы [8, стр. 110-111]. Таким образом, особое значение приобретает самостоятельная работа студента в свете современных тенденций развития высшего образования, что послужило предметом специального рассмотрения в методике преподавания иностранных языков. В современной концепции обучения иностранному языку одним из ключевых аспектов становится переориентация на продуктивную учебную деятельность, т. е. на уменьшение «внешней заданности» в целях, содержании и технологиях образования [6, с. 47]. Кроме того, приоритетными являются разработка методов независимого изучения языка и культуры, приобретение лично значимого опыта в социально-коммуникативной деятельности, поскольку в условиях нехватки академических часов и обширной программы большая часть материала должна быть изучена дома без потери качества.

В методической литературе и в практике преподавания существует значительный опыт организации самостоятельной работы студентов в процессе овладения иностранным языком на разных этапах обучения. В научных работах специалистов в этой области описываются различные формы организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, различные типы задач обучения и системы задач для самостоятельной работы по освоению различных аспектов иностранного языка, включая развитие образовательных навыков, а также включая стимулирующую и когнитивную деятельность студентов. Основываясь на точке зрения методистов (И.А. Зимняя, Н.Ф. Коряковцева, Л.Д. Цуканова), можно определить самостоятельную работу как «целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом ... и корригируемую им по процессу и результату деятельность», выполнение которой требует высокого уровня самосознания, рефлексивности, самоконтроля и самодисциплины [3, с. 250–256]. Самостоятельная работа напрямую связана с академической компетенцией, поскольку эффективность ее реализации напрямую зависит от того, насколько сформирована учебная компетенция, способность и готовность к обучению и эффективному самостоятельному управлению образовательной деятельностью, от постановки целей и выбора приемлемого решения до самоконтроля и самооценки результата на первом этапе с помощью преподавателя и на последующих этапах полностью независимо.

Роль ведущего субъекта в самостоятельной работе принадлежит студенту, а не преподавателю, который полностью соответствует концепции И.А. Зимней о самостоятельной работе. Согласно этой концепции, самостоятельная работа включает гибкое, опосредованное управление, осуществляемое как преподавателем, так и программой действий, а также содержание учебного материала, которое, в свою очередь, должно способствовать развитию самоконтроля и самооценки. В своей работе И.А. Зимняя использует термин «предметная саморегуляция»: «Саморегуляция обучающегося предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, т.е. применительно к условиям соответствующей цели деятельности осуществлять выбор способа преобразований заданных условий, отбор средств для этого преобразования, определение последовательности отдельных действий» [3, с. 254]. Важным проявлением саморегуляции служит также умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий. Таким образом, в целях развития саморегуляции у студентов должны быть сформированы умения целеполагания и целеудержания, моделирования собственной деятельности, что реализуется в рамках формирования учебной компетенции. Этот факт ещё раз подчёркивает взаимосвязь учебной компетенции и самостоятельной работы. Формирование учебной компетенции непосредственно предшествует самостоятельной работе студентов, поскольку её реализация требует владения определёнными навыками и умениями. Таким образом, из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что способность и готов-

ность к самостоятельной работе необходимо целенаправленно формировать с помощью организованной учебной деятельности во время аудиторных занятий. Студенты должны иметь четкое представление о целях и задачах обучения, о последовательности учебных действий при выполнении заданий, о цели каждого задания и о его значимости для формирования того или иного умения или компетенции. Для реализации этой цели преподавателю следует помочь студентам овладеть не только отдельно взятыми правилами и стратегиями, а четко выстроенной системой, включающей видение целей и путей их достижения, стратегию планирования и организацию работы с отобранным материалом, критерии контроля и оценку собственных результатов. Способность и готовность к самостоятельной деятельности есть формирующиеся свойства психики обучающихся, и формироваться они могут лишь в условиях переноса способов решения простых задач на решение более сложных [9, с. 4–5]. В дидактике выделяются три уровня готовности к самостоятельной работе, а именно: воспроизводящий, полутворческий и творческий [7, с. 227–228], – демонстрирующие степень сформированности учебной компетенции и постоянный переход от внешней мотивации к внутренней. Н.Ф. Коряковцева обозначает эти уровни как *controlled practice* («ведомый» преподавателем), *guided practice* (осознанный альтернативный выбор, т. е. частично управляемая практика), и *free practice* (полная самостоятельность, т. е. свободная практика) [4, с. 14–15, 92–93]. Кроме параметров степени сформированности учебной компетенции, постепенного перехода от внешней мотивации к внутренней и возрастания степени автономии и самостоятельности студента, уровни, предложенные Н.Ф. Коряковцевой, демонстрируют переход от контроля и оценки преподавателя к самооценке и самоконтролю. В широком смысле два последних понятия рассматриваются как компонент метадеятельности и означают способность личности к мониторингу и критической рефлексии процесса собственной учебной деятельности. Эта способность может быть представлена как важнейший показатель уровня учебной компетенции и степени самостоятельности студента. Говоря о самооценке как о показателе самостоятельности и автономии обучающегося в процессе овладения иностранным языком, можно обозначить некоторую шкалу самооценки коммуникативных и учебных умений: осознаю – освоил самостоятельно или с опорой – свободно владею в учебной ситуации – свободно владею в аутентичной ситуации – умею использовать и переносить на новую ситуацию – креативное (продуктивное) владение [4, с. 61]. Представленная шкала рефлексивной самооценки учебной деятельности может быть рассмотрена как шкала сформированности учебной компетенции в области изучения иностранного языка, а также как шкала, иллюстрирующая динамику возрастания степени самостоятельности и автономии студента через уровень актуального сознания к уровню сознательного контроля [5, с. 224–231].

Автономия в изучении иностранного языка рассматривается как способность, которой нужно учиться через осознанное отношение к учебному процессу. Следует отметить, что автономия у студентов не может быть абсолютной, поскольку она основана на их академической компетенции, которая постоянно развивается по мере изучения иностранного языка. В современной образовательной парадигме особое внимание уделяется подготовке студента к самостоятельному решению профессиональных задач. Для достижения этой цели весьма целесообразно разработать «проектную» модель для организации самостоятельной работы студентов в университете. Очевидно, что для создания проекта студентам нужна первичная теоретическая основа, которая формируется в аудитории. В такой системе самостоятельная работа студентов также должна сопровождаться постоянными консультациями преподавателя по всем вопросам, возникающим в ходе реализации проекта. В итоге реализуется учебная компетенция, но в то же время имеет место ориентация на новые формы самостоятельного освоения функционально необходимых навыков и компетенций, а именно, самостоятельного поиска информации, конструирования собственного знания, планирования собственных действий, получения

конкретного продукта и его оценки. Таким образом, «проектная» модель самостоятельной работы студентов становится приоритетом в реализации современной образовательной парадигмы. Эта система организации самостоятельной работы обеспечивает фундаментальный подход ко всей базовой образовательной программе в целом, а не только к отдельным дисциплинам. Такой комплексный подход в конечном итоге поможет студентам сосредоточиться на формировании компетенций, обозначенных в государственном стандарте высшего образования, которые касаются постановки целей, решения проблем, планирования, организации связей, преодоления проблем, отражения промежуточных этапов и проекта в целом, совместной работы, и способность использовать знания и навыки, и в целом будут способствовать повышению качества обучения студентов факультета связи с общественностью в соответствии с требованиями новой образовательной парадигмы.

Литература

1. Абашева Е.А. К вопросу о самостоятельной работе студентов, углублённо изучающих иностранный язык в неязыковом вузе. Рига, 2004. 346 с.
2. Бажалкина Н.С. Содержание и организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов-бакалавров по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 1. С. 21–29.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М., 2000. 384 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М., 2002. 176 с.
5. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 2014. 312 с.
6. Марьяновская Е.Л. Организация самостоятельной работы студентов в языковом вузе // Иностранные языки в высшей школе. 2005. № 3. С. 47–54.
7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991. 287 с.

Сведения об авторах

Ибрагимова Н.А., преподаватель КФУ, e-mail: missmarch77@mail.ru; Чугунов А.С., преподаватель КФУ, e-mail: sanchos12@rambler.ru

THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN TRAINING FOREIGN LANGUAGE AT THE FACULTY OF PUBLIC RELATIONS

N.A. Ibragimova, A.S. Chugunov

Abstract. The article deals with the independent work of students as the basis for teaching a foreign language in higher education in the context of the modern educational paradigm. This topic has become especially relevant in the light of new educational standards for universities, according to which the independent work of students is more than half of the total number of hours allocated for the "Foreign Language" discipline. This article analyzes the relationship between educational competence and independent work, reveals the qualitative characteristics and importance of independent work of students in the process of learning a foreign language.

Key words: educational process, discipline "Foreign language", independent work of students, educational competence, project method

Data about the authors

Ibragimova N., lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University; Chugunov A., lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University – Kazan, Russia

УДК 372.881.111.1

О ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

А.М. Ильясова, А.С. Хахимзянова

Аннотация. В статье анализируются проблемы обучения юридическому английскому языку студентов юридического факультета. Сложность заданий, связанная с чтением различного вида текстовой информации, считается самой большой проблемой в изучении юридического английского языка. Более того, профессиональная лексика, длинные предложения, многочисленные модульные предложения, абстрактные идеи и необходимость непрофессионала понять суть документа выделяются в качестве проблемных элементов в обучении юридическому английскому языку.

Ключевые слова: изучение, обучение, юридический английский, аутентичные и адаптированные тексты, профессиональные навыки, учебный процесс

Одной из причин, мотивирующих студентов юридического факультета Университета, является то, что английский язык является международным юридическим языком, поэтому для юристов, специализирующихся в области международного права и в других направлениях юриспруденции, изучение юридического английского языка на профессиональном уровне – это путь к их профессиональному успеху.

В последнее время студенты все больше осознают значимость знания английского языка для дальнейшего карьерного роста. Студенты чувствуют необходимость в развитии их профессиональных навыков так же, как и их преподаватели, которые на данный момент понимают, что учебный процесс должен быть личностно-ориентированным. Он должен, в первую очередь, определяться долгосрочными целями студентов. Профессиональная компетенция должна быть его основной и главной целью. Выпускающиеся студенты должны быть готовы к следующему этапу в их жизни и эффективно развиваться в английской среде. Так как наши студенты – это будущие юристы, специалисты в области международного права, они должны будут уметь использовать юридический английский язык в своих выступлениях, должны уметь быстро воспринимать информацию, выборочно читать и принимать решения в стрессовых ситуациях.

Студентам необходимо иметь высокий уровень юридического английского языка в случае, если они собираются принимать участие в международных делах, судебных дебатах, посещать международные встречи или участвовать в конкурсах. Чтобы быть профессионалами, им необходимо владеть всеми четырьмя языковыми навыками, включая говорение и письмо. Судебные дебаты дают великолепную возможность практиковать все четыре навыка в реальной ситуации.

Использование юридического английского языка не в англоговорящей стране в некоторой степени носит искусственный характер. Таким образом, необходимо создать ситуацию, в которой использование языка будет естественным. Студенты должны иметь реалистичный контекст, в котором они смогут развивать свои навыки юридического английского языка и свои способности деловой коммуникации.

Тщательно подобранный судебный процесс, актуальный для студентов и для курса, включает широкий спектр различных видов деятельности. Студентам предварительно выдается необходимый справочно-информационный материал и далее они должны решить различные задачи, которые мотивируют их. Это требует от них определенных навыков чтения, начиная от сканирования текста и заканчивая скрупулезным аналитическим чтением. Но чтение не является пассивной деятельностью. Студенты должны понимать судебное дело, должны анализировать и интерпретировать информацию, должны определять ключевые моменты и определять главную проблему.

На подготовительном этапе они должны быстро и выборочно понять информацию, в то время как на основном этапе студенты должны рассмотреть проблему с различных

сторон, все больше и больше изучая, и исследуя данный вопрос. На протяжении времени они должны быть активно вовлечены в различные виды деятельности.

Материал для чтения всегда сопровождается аудиоматериалами, которые более четко помогают понять дело. Судебный процесс предполагает веру в предлагаемые обстоятельства, рамки, в которых студенты мотивированы на прослушивание информации, в которых чувствуют потребность в написании заметок и сборе новой информации, практики контекстной лексики различными способами. По этой причине можно разрабатывать много типов заданий: множественный выбор, заполнение пробелов, сопоставления, поиск слов или определений, кроссворды и т.д., что позволяет студентам-юристам легче изучить юридическую терминологию. Более подробная информация представлена в различных статьях. [3],[4].

Таким образом, студенты все больше и больше знакомятся с делом, узнают значение новых слов, имеют возможность использовать их на практике, повышают свою уверенность. Во время этапа обсуждения и обработки информации, исследование самого задания может предоставить различные возможности. Здесь студенты могут обсудить решения, внести предложения и защитить свою точку зрения, работать в парах или в группах. Совместная работа развивает их коммуникативные способности, одновременно развивая их специальную лексику, развивая навыки межличностного общения и способствуя их взаимодействию и общению.

До тех пор пока существует подходящая и интересная ситуация для студентов, она поможет создать для них виртуальную реальность, в которой возникающие проблемы имеют различные способы решения, ни одно из которых не является идеальным (например, ситуация, в которой необходимо определить понятие 'вопиющее поведение' работодателя в деле о половой дискриминации на рабочем месте или выбор кандидата на должность и заключение контракта)[2],[8].

Студенты должны уметь предоставить бесспорные аргументы, использовать убедительную речь и спонтанно вовлекаться в коммуникацию. Основная задача для них – это выполнение реального коммуникативного задания, не задумываясь о лингвистических проблемах.

Как отметил Hutchinson: «Изучение языка – не только вопрос лингвистических знаний». Это отнюдь не означает полное пренебрежение грамматикой, необходимо изменить пропорции таким образом, чтобы акцент в процессе обучения был на выполнении заданий, а не на грамматике [5]. В книге Дэвида Коттона по ситуативной методике доказано, что грамматические проблемы могут быть встроены в обучение. Они в основном подчинены коммуникации. Таким образом, изучающие юридический английский язык начинают успешно использовать их.

Почти все студенты вовлечены в исследование дела, что означает, что в данном случае нет места пассивным участникам. Сложность заданий выявляет творческие способности студентов. Но в то же время сложность заданий, связанная с чтением различного вида текстовой информации, является самой большой проблемой в изучении юридического английского языка.

«Юридический английский» является специальным термином, который простым людям трудно читать и понимать, подразумевая, что «его глубокий смысл преднамеренно исключает юридически неподготовленных» [7].

По мнению У. Иго очевидно, что мы не говорим об изучении непосредственно права сотен юрисдикций по всему миру. Скорее мы говорим о том, как говорить и писать о законе, какие выражения, словосочетания наиболее точно выражают мысль, о способе коммуникации [9]. «Юридический английский» характеризуется сложной лексикой, длинными предложениями, многочисленными модульными предложениями, абстрактными идеями и необходимостью непрофессионала понять суть документа.

Преподавателю нелегко достичь целей обучения юридическому английскому языку. Преподавая английский язык, он или она сталкивается с многочисленными сложными задачами. Обучение «юридическому английскому» больше ориентировано на язык в контексте, чем на преподавание грамматики и языковых структур, поскольку учащиеся изучают язык, интегрированный в важную для них предметную область, чтобы овладеть набором профессиональных навыков и выполнять конкретные, связанные с работой функции.

Преподаватели «юридического английского» могут начать обучение с упрощенного юридического языка. Некоторые лингвисты, например, Дебби С.Ли, лингвист и юрист, используют тексты, специально предназначенные для учебных целей в учебниках [6]. Такие тексты не являются подлинными аутентичными материалами. Учебники позволяют преподавателям легко разрабатывать учебную программу с четкой организацией и разделением на разделы и блоки. Непрерывность разделов делает курс юридического английского хорошо организованным, интегрированным и последовательным. Можно эффективно продвигаться от изучения более простой лексики в контексте к более сложной, используя тот же учебник. Учебники предоставляют студентам возможность развивать свою компетентность и навыки в различных областях.

В преподавании юридического английского языка тексты являются самым большим источником юридической лексики. Учебники по юридическому английскому содержат тексты, которые часто написаны специально для учащихся и могут быть отнесены к адаптированным текстам. Они могут быть короткими, основанными на определенных темах. Тексты в учебниках обычно дополняются глоссарием, вопросами на понимание, различными упражнениями, комментариями, заметками и т.д., что значительно облегчает понимание темы, идеи и языка текста. Например, в случае с учебником по юридическому английскому языку «Американский юридический английский» («American Legal English») Д.С. Ли, Ч. Холла и М. Херли, в его предисловии авторы отмечают: «...мы упростили некоторые аспекты американского права и лексику для его обсуждения, давая возможность применить эту лексику» [6]. Авторы считают, что изучение такой как области как право – тяжелая работа, разбираемые проблемы сложны, доказательства не всегда четкие, а статуты часто неоднозначны. Поэтому авторы учебника предоставляют общие сведения в специальных текстах, а упоминаемые законы могут существовать или даже не существовать в судебной практике. Несмотря на упрощение большинством таких учебников правовых вопросов, они сохраняют необходимую лексику и обучают юридическому английскому языку.

Тем не менее, преподаватели юридического английского языка понимают, что использование аутентичных текстов для обучения может значительно способствовать получению опыта, невзирая на проблемы поиска, понимания и разработки заданий на основе аутентичных текстов. Аутентичные тексты были определены К. Уоллесом как «...реальные тексты, не написанные для педагогических целей» [9].

Студенты, как правило, очень мотивированы в чтении аутентичных материалов, поскольку они смогут использовать то, что они изучают на занятиях по английскому языку, в своей основной области обучения или профессиональной деятельности. Кроме того, согласно А.С. Берардо [1], при чтении аутентичных текстов изучающие иностранный язык сталкиваются с реальным, естественным современным языком, используемым носителями языка, особенно лексикой – словами и фразами, которые наиболее необходимы в их профессии.

Более того, одной из проблем, связанных с чтением таких текстов является то, что, будучи очень подходящими, и соответствующими уровню знаний студентов, они не всегда могут быть легко доступны пониманию преподавателем иностранного языка.

Но тем не менее, преподаватели юридического английского языка также прекрасно понимают, что использование аутентичных материалов может значительно обогатить

опыт обучения, оживить аудиторию и создать более позитивное отношение к обучению, погружая студента в многогранный мир английского языка.

Аутентичные тексты позволяют учащимся контактировать с реальным языком и контентом, а не с формой. Использование аутентичных материалов – это относительно простой и удобный способ улучшить не только общие навыки учащихся, но и уверенность в реальной ситуации. Также можно отметить легкость в получении доступа к аутентичным ресурсам на языке для специальных целей и при этом проще создавать повторно используемые ресурсы.

Самым сложным аспектом использования аутентичных юридических текстов, по-видимому, является разработка эффективных упражнений, поскольку аутентичные материалы не предназначены для обучения. Было упомянуто, что обычно преподавателю приходится разрабатывать многоцелевые задания к аутентичным текстам, чтобы повысить их эффективность и ценность. Одним из главных преимуществ чтения аутентичных текстов является использование лексики для успешного выполнения последующих заданий.

Следует заметить, что несмотря на разнообразие аспектов и видов заданий, чтение аутентичных юридических материалов можно назвать основой обучения юридическому английскому языку.

Литература

1. Berardo S.A. The use of authentic materials in the teaching of reading // *The Reading Matrix*. 2006. Vol. 6. №2. Accessed on 23 October, 2017. <http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>
2. D. Cotton, D. Falvey, S. Kent, *Market Leader Pre-Intermediate, Intermediate, Course Book (3rd ed.)*, England: Pearson Education Limited, 161 p., 2010
3. Gubaidullina R.N., Ilyasova A.M., Khakimzyanova A.S., Creative approaches development to make learning on the coursebook absorbing // *Social Sciences*. 2016. Pakistan. Vol.11, Is.16. pp. 4053-4058.
4. R.N. Gubaidullina, A.M. Ilyasova, A.S. Khakimzyanova, "Developing of speaking skills according to the "case study" method" // *Social Sciences (Pakistan)*, Volume 10, Issue 7, pp. 1732-1735, 2015.
5. Hutchinson T, Waters A., *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge University Press, 189p. 1987.
6. Lee D.S., Hall Ch., Hurley M. *American legal English. Using language in legal contexts*. Michigan: The University of Michigan Press. 1999. 197 p.
7. Noordin N., Samad A.A. Examining the importance of EST and ESL textbooks and materials: objectives, content and form. 2011. Accessed on 23 October, 2017. http://www.esp-world.info/Articles_9/textbooks.htm
8. A.Robin Widdowson, *Market Leader: Business Law*, Pearson, Longman, p.96, 2010.
9. Yeago W. The importance of legal English. Accessed on 23 October, 2017. https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/Coll08-Yeago.pdf

Сведения об авторах

Хакимзянова Алсу Саеязяновна, старший преподаватель КФУ, e-mail: alsoukh@mail.ru; Ильясова Асия Миргазимовна, старший преподаватель КФУ, e-mail: ilasya@mail.ru

LEGAL ENGLISH TEACHING PROBLEMS TO LAW STUDENTS

A. Ilyasova, A. Khakimzianova

Abstract. The article analyzes the problems of teaching legal English to law students. The complexity of tasks associated with reading of different types of texts is considered the biggest problem in learning of legal English. Moreover, professional vocabulary, long sentences, multiple modular sentences, abstract ideas and the need for a non-professional to understand the essence of the document are pointed out as acute elements in legal English teaching.

Key words: learning, teaching, legal English, authentic and adapted texts, professional skills, and educational process

Data about the authors

Khakimzianova A., Senior Lecturer, KFU, e-mail: alsoukh@mail.ru; Ilyasova A., Senior Lecturer, KFU, e-mail: ilasya@mail.ru

УДК 378.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Н.В. Крайсман

***Аннотация.** В статье рассмотрены различные особенности процесса преподавания иностранных языков в технических вузах. Выявлено, что преподаватели должны владеть не только иностранными языками, но и инновационными и экономическими технологиями современного мира. Показано, что преподаватель иностранного языка должен хорошо разбираться в особенностях технических и научных текстов и работать с этими текстами со студентами.*

***Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучение, владение иностранными языками, профессиональная компетентность, технические тексты*

Современное общество нуждается в людях, умеющих анализировать, творчески принимать решения и понимать окружающих. Знание иностранных языков – одно из лучших средств, позволяющих совершенствовать эти навыки. Становится явным тот факт, что знание иностранных языков является необходимостью для современного человека, расширяя границы его возможностей, делая мир более открытым и тем самым легко интегрируясь в мировое пространство. Процессы глобализации и интеграции России в мировое экономическое пространство актуализировали потребность студентов всех специальностей в изучении иностранных языков. Одним из очевидных изменений, произошедших в содержании образования в России за последние десятилетия, является понимание необходимости усиления языковой подготовки в сочетании с высоким профессионализмом в определенной области специализации [4, с.198].

Присоединение России к Болонскому процессу ставит перед российскими вузами, особенно неязыковыми, задачу углубленного изучения иностранных языков для профессионального общения. Болонская декларация предусматривает создание «общевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования» [3].

Изучение иностранного языка оказывает общекультурное воздействие на процесс образования в неязыковом вузе, в особенности техническом, дает возможность понимания чужой культуры, знакомит с определенными фактами, событиями, традициями носителей языка [2]. Кроме того, высококвалифицированный специалист, умеющий грамотно решать профессиональные проблемы, владеющий профессиональным иностранным языком, способен более точно оценить то или иное техническое решение зарубежного коллеги, квалифицированно выполнить перевод материала по своей специальности. «Иностранный язык» сегодня превращается в ведущую дисциплину, стоящую в одном ряду с профильными предметами, поскольку высококвалифицированному инженеру или экономисту приходится принимать решения, требующие различного рода знаний. Хорошее владение как минимум одним иностранным языком является практически обязательным условием высшего образования, а непрерывно развивающиеся международные отношения, бесспорно, требуют определенного уровня языковой подготовки специалиста. Возникла острая потребность в специалистах, которые за время обучения в вузе получили не только хорошее профессиональное образование, но и достаточно хорошо овладели иностранными языками, чтобы успешно конкурировать и реализовывать себя в современных рыночных условиях.

Современное профессионально-ориентированное обучение иностранному языку направленно не только на чтение литературы, изучение лексики и терминологии по специальности, но и общение в сфере профессиональной деятельности. Целью обучения иностранного языка в неязыковых вузах является формирование у студентов коммуникативной компетенции. В основу обучения иностранного языка положен коммуникатив-

ный метод, предполагающий нацеленность обучения на общение в сфере будущей профессиональной деятельности.

Источником коммуникативной компетенции для учащихся является преподаватель, главной задачей которого является правильная постановка учебной задачи перед учащимися. Формулировка задания должна носить коммуникативный характер и «приглашать» учеников к общению. Преподавание иностранного языка требует особенной подготовки преподавателей и профессионально-ориентированных учебных пособий, соответствующих современному уровню развития науки и техники. Основная трудность преподавателя иностранного языка заключается в необходимости частичного освоения соответствующей специальности и поиске путей создания коммуникативных ситуаций с привлечением специальных знаний, а также в оперативном создании учебных пособий. Однако работа в данном направлении эффективна только в сотрудничестве со специалистами и преподавателями специальных кафедр. Учитывая языковую специфику определенной области знаний, преподаватель часто вынужден не только полностью изменять характер учебных материалов, но и изменять цели обучения в зависимости от навыков, требующихся специалисту в работе (чтение, говорение, письмо, аудирование). Анализ коммуникативных требований будущих инженеров позволяет установить не только виды речевой деятельности, которым их необходимо обучать, но также меру развития каждого из этих видов.

Преподаватель должен быть всесторонне развитым, идти в ногу со временем и мировыми тенденциями во многих сферах деятельности, в том числе в области производственных процессов и высоких технологий. Для этого он должен не только хорошо владеть иностранными языками, но и желательно иметь дополнительное образование в сфере экономики или получить техническое образование, или, по крайней мере, проходить повышения квалификации не только языковые, но и в других сферах науки.

Разумеется, работая в неязыковом вузе, преподаватель иностранного языка должен хорошо разбираться в особенностях технических и научных текстов и работать с этими текстами со студентами. В первую очередь преподаватель должен знать специальную терминологию, общенаучную лексику, сложные грамматические конструкции. Преподаватель должен включать в учебный процесс специальные методические приемы, учитывающие не только умственные и творческие способности студентов, но и их профессиональную направленность. Профессионально-ориентированное обучение должно основываться на потребности студентов в изучении иностранного языка, соответствующей специфике будущей профессии и на «сочетании овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях» [5, с. 27], на основе интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирование профессионально значимых качеств личности с использованием современных информационных технологий в сочетании с другими формами и методами организации учебного процесса, свойственных для проведения аудиторных и внеаудиторных занятий в университете.

В современной педагогике во время занятий по иностранному языку необходимо обращать особое внимание на развитие навыков речевого общения, как на бытовые, так и на профессиональные темы, навыков ведения научных дискуссий и создания компьютерных презентаций. Обучение устной речи на иностранном языке, особенно по специальности в неязыковом вузе, – это сложный и трудоемкий процесс, так как речь студента должна быть не просто логичной и правильной, но и включать элементы соответствующего текстового жанра, например, научного стиля. «При развитии навыков устной речи на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический ее элемент не уступает диалогическому. Поэтому следует идти на увеличение объема

монологической реплики в диалоге и позднее к чисто монологическим формам устной речи – резюме, реферирование, аннотирование, описание схемы, явления или процесса – вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ. Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе коммуникативно-ориентированных учебников и учебных материалов» [1, с. 358].

В условиях высшего образования цели обучения определяются, прежде всего, прагматическими потребностями студентов. Поэтому основным учебным материалом мы считаем тексты по специальности, ведь именно в специальных текстах используются все те языковые средства, которые должны сформировать необходимую базу для чтения и понимания иноязычных источников по определенной теме и войти в набор активных языковых средств для устного профессионально-ориентированного общения. Рассмотрим пример работы со студентами технических вузов. Работа с технической литературой имеет ряд особенностей по сравнению с художественной, что связано со спецификой языка технических текстов. Поскольку основным требованием технической литературы является краткость изложения и точность формулировок, то язык технических текстов изобилует специальными терминами, сокращениями, предпочтением некоторых синтаксических оборотов и т.п.

Таким образом, интеграция России в мировое экономическое пространство вызвала потребность студентов всех специальностей в изучении иностранных языков для того, чтобы сотрудничать со многими странами в областях науки, производства, образования, экономики и культуры. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка студентов способствует рассмотрению владения иностранными языками как средства изучения будущей специальности, которое позволяет совершенствоваться ему в учебной и профессиональной деятельности, обеспечить более сложное, чем прежде содержание профессиональной деятельности, обогатить личностное содержание труда и умножить функции специалиста.

Литература

1. С.Р. Абзалова, Ф.Л. Мазитова Реализация коммуникативных задач по специальности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 8. С. 355-358.
2. Н.В. Крайсман Межкультурное и межконфессиональное взаимодействие студентов, обучающихся по химическим направлениям университета штата Аризона // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 5. С. 256-258.
3. Т.А. Тартарашвили Роль и значение гуманитарного образования в подготовке специалистов (опыт вузов США). М.: НИИ ВО. 1991. С. 9-12.
4. Ф.Т. Шагеева, Д.Р. Ерова, Н.В. Крайсман Формирование у студентов инженерного вуза готовности к участию в международных проектных командах Европейского Союза // Казанская наука. 2016. №12. С. 197-199.
5. Ф.Т. Шагеева, А.Ю. Храмова, Н.В. Крайсман Дополнительное профессиональное образование как потенциал для развития академической мобильности будущих инженеров // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2013. № 5 (5). С. 26-29.

Сведения об авторе

Крайсман Наталья Владимировна, к. ист. н., доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: n_kraysman@mail.ru

PROFESSION-ORIENTED LANGUAGE TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITIES STUDENTS

N. Kraysman

Abstract. The paper focuses on the various features of the teaching foreign languages process in technical universities. It is revealed that the teachers have to know not only foreign languages, but also innovative and economic technologies of modern world. The author has demonstrated that the foreign language teacher has to understand well the features of technical and scientific texts and work with these texts with the students.

Keywords: profession-oriented training, foreign language skills, professional competence, technical texts

Data about the author

Kraysman N., Ph.D. in History, Associate Professor, Kazan National Research Technological University, e-mail: n_kraysman@mail.ru

УДК 37.011.33:81

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

М.Р. Нурхамитов, Р.М. Шакирзянова

***Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов юридического факультета. Актуальность этой темы обусловлено тем, что сейчас современное общество требует конкурентоспособных специалистов, которые способны общаться на высоком профессиональном уровне, на иностранном языке по своей специальности. Существует необходимость формирования и развития у студентов юридического факультета коммуникативных умений, которые позволили бы им осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных профессиональных ситуациях.*

***Ключевые слова:** Образование, профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, студенты-юристы, коммуникативная компетенция, инновационные технологии*

В период глобализационных и интеграционных процессов, а также изменений другого характера, происходящих сейчас в мире, поэтому современное общество очень нуждается в конкурентоспособных специалистах, готовых общаться на профессиональном иностранном языке своей специальности [5]. Сейчас знание иностранного языка обеспечивает повышение уровня профессиональной компетенции специалиста, в том числе будущего юриста. Поэтому, конечно же, вопрос, как обучать профессионально ориентированному иностранному языку, сегодня актуален как никогда. Как нам всем известно, в современной методике преподавания иностранных языков не только в школе, но и высшем учебном заведении основной акцент сейчас делается на формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативную компетенцию юриста можно определить, как «способность специалиста осуществлять коммуникацию в процессе выполнения различных правовых действий и решения юридических задач на основе специально сформированных знаний и умений» [2].

На наш взгляд, целью любого профессионального образования является достижение будущим специалистом, в том числе юристом, высокого уровня профессиональной компетентности. Но для того, чтобы эта цель была достигнута и реализована, естественно необходимо наличие соответствующей грамотной и четкой подготовки в вузе. Формирование профессиональной компетенции будущего юриста на современном этапе развития современной высшей школы немислимо без интеграции в общую систему подготовки языкового образования. Поэтому можно утверждать, что грамотный отбор содержания обучения иноязычному общению, учет профессиональной специфики, особенностей предметной области функционирования языка специальности является одним из факторов, способствующих эффективной организации учебного процесса. Тогда как ориентация на реальные интересы и потребности студентов, учет требований, предъявляемых к их будущей профессиональной деятельности, составляют специфику содержания обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке на юридических факультетах вузов. Умение научить студента юридического факультета не просто знать правовую терминологию на английском языке, но и применять ее на практике; обладать знанием языка на таком уровне, чтобы глубоко вникать в специальность обучаемого – эти и многие другие проблемы возникают при обучении. По моему мнению, преподавание иностранного языка студентам юридического профиля представляет определенные трудности. Особую сложность в процессе обучения студентов-юристов вызывает также корректное использование юридических терминов, т. к. один и тот же термин имеет разное значение в русском и английском языках. Для языка юридической специальности характерно наличие большого количества терминов, которые должны усвоить обучаемые. Во время профессиональной коммуникации могут быть востребованы понятия из разных областей деятельности юриста. Однако вузовский курс английского

языка не может предусмотреть все сферы профессионального взаимодействия, в полном объеме охватывая всю предметную область юридической специальности.

Важным также представляется способность студентов пользоваться специальными профессиональными юридическими словарями, разными другими источниками информации. Одной из главных целей профессионального обучения следует назвать формирование личности специалиста, эффективно осуществляющего трудовую деятельность. Иными словами, оно должно обеспечивать не только овладение знаниями и умениями, в том числе коммуникативной компетенцией на английском языке, но и «формирование профессионально значимых качеств личности», в связи с чем усиливается и делается значимым социальный аспект любого профессионально-ориентированного обучения [6]. Проблема профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля состоит, прежде всего, в том, что уровень владения иностранным языком студентами-юристами не соответствует современным требованиям. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку требует расширения содержания обучения. Обучение необходимо вести и строить на качественно новом содержании при хорошем отборе учебного материала, соответствующего специфике обучения будущей профессиональной деятельности [1]. Материал должен быть желательнее аутентичным, взят из современных источников, соответствовать нынешней юридической практике. Необходимо постоянное обновление материала, в связи с тем, что происходят изменения в действующем законодательстве и юридической практике. Так, получив положительную оценку, студенты за время обучения иностранному языку не могут построить даже самую простую беседу по-английски, не могут аргументировать свою позицию, найти нужную информацию в тексте. Причиной этого, как нам кажется, является то, что методика обучения иностранному языку путем заучивания лексических единиц для перевода текста по специальности себя исчерпала. Всякое профессионально-ориентированное обучение английскому языку предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, при котором происходит взаимопользительный обмен информацией на иностранном языке, приобретение умений коммуникативного взаимодействия для решения профессиональных задач [3]. Наиболее значимой проблемой современной методики обучения иностранным языкам является ориентация учебного процесса на активную творческую мыслительную работу со стороны студентов в контексте развития их аналитико-конструктивных умений. Формирование будущего специалиста юридического профиля в условиях современного образовательного пространства предполагает развитие и дальнейшее совершенствование таких типов его готовности, как мотивационная, информационная и операциональная, т. е. выпускник юридического вуза должен быть готов к практической деятельности, к социально-востребованной и социально-приемлемой реализации его профессионального, интеллектуального и творческого потенциала [4].

Важно использование инновационных технологий в учебном процессе. К инновационным технологиям относится также кейс-метод, или метод решения ситуационных задач. Данные формы работы способствуют формированию у будущих юристов коммуникативной компетенции, вызывают интерес и позитивную мотивацию, когда студенты высказываются по проблемам, развитию навыков аргументации своего собственного мнения, умение собирать информацию и анализировать. Все эти навыки являются очень важными для будущих юристов. Преподаватель и студент постоянно взаимодействуют, выбирая формы поведения, сталкиваясь друг с другом, мотивируя свои действия и аргументируя их моральными нормами. Целью этого метода является развитие способностей студентов к принятию решений [7].

Таким образом, можно сказать, что сущностью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является его интеграция со специальными дисциплинами для получения дополнительных профессиональных знаний и развития профессиональ-

но значимых качеств личности, в формировании у студентов-юристов коммуникативных умений, благодаря которым они могли бы осуществлять профессиональные контакты на английском языке в разнообразных ситуациях. Развитие профессиональных коммуникативных способностей – это основная, целенаправленная, но очень нелегкая задача, стоящая перед любым преподавателем, который обучает профессионально-ориентированному иностранному языку. Для решения этой комплексной проблемы, необходимо, с одной стороны, освоить новейшие методики и направления в образовании, а также не игнорировать и отказываться от всех старых, проверенных временем традиционных методик. Сочетание традиционных и инновационных методик, на мой взгляд, может дать хорошие результаты. Необходимо также отметить, что владение английским языком, по нашему мнению, может расширить возможности студентов-юристов в трудоустройстве и карьерном росте.

Литература

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: зарубежный и российский опыт. Настольная книга педагога-новатора / И.Н. Айнутдинова. – 2-е изд., испр. и доп. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 456 с.
2. Алонцева Н.В. Обучение студентов-юристов учебно-профессиональной коммуникации на английском языке // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2007. № 1. С. 64-67.
3. Еремеева Г.Р., Баранова А.Р., Мефодьева М.А. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей // Казанский педагогический журнал. Т. 2. 2016. №2. С. 339-342.
4. Загорная Л.П., Иванов А.Н. Интегративный подход к формированию специалиста юридического профиля в условиях современного образовательного пространства // Формирование личности специалиста в условиях современного образовательного пространства: мат. Пятой всероссийской конф. Н. Новгород, 15-16 мая 2009 г.: в 2 т. Н. Новгород: Нижегород. академия МВД России, 2009. Т. 1. С. 157-162.
5. Кузнецова С.В., Грамма Д.В. Некоторые вопросы обучения профессионально-ориентированному английскому языку // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. № 12. С. 229-230.
6. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия: Монография. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG. Deutschland, 2011. 233 с.
7. Яшина Е.В. Особенности обучения студентов-юристов профессионально-ориентированному (юридическому) английскому языку как второму в рамках программы высшего образования // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2014. № 5 (100). С. 233-238.

Сведения об авторах

Нурхамитов Марсель Радикович, старший преподаватель КФУ, e-mail: nurmarsel@gmail.com; Шакирзянова Розалия Маликовна, старший преподаватель КФУ, e-mail: rozalja_79@mail.ru

THE PECULIARITIES OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF LAW STUDENTS

M. Nurkhamitov, R. Shakirzyanova

Abstract. The article is dedicated to the peculiarities of professionally oriented foreign language teaching of law students. The relevance of this topic is because nowadays-modern society requires competitive specialists who are able to communicate at a high professional level, in a foreign language in their specialty. There is a need for the formation and development of students of the Faculty of Law communicative skills that would allow them to make professional contacts in a foreign language in various professional situations.

Key words: Education, professionally oriented teaching, foreign language, law students, communicative competence, innovative technologies

Data about the authors

Nurkhamitov M., senior lecturer of KFU, e-mail: nurmarsel@gmail.com; Shakirzyanova R., senior lecturer of KFU, e-mail: rozalja_79@mail.ru

УДК 372.8

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИМ ТЕРМИНАМ

Ш. Урунова

Аннотация. С ростом английского языка в профессиональной и технической областях обучения стратегии обучения лексики считаются одним из важнейших факторов успеха студентов в обучении техническому английскому языку. В этой статье рассматриваются вопросы, касающиеся некоторых подходов к распознаванию технической лексики и обсуждаются некоторые стратегии изучения лексики.

Ключевые слова: метод сопоставления корпусов, компонент словаря, высокочастотные слова, академические слова

There are several approaches taken to the identification of technical vocabulary. One of the approaches is to use the intuition of a subject expert. This can be done in main three ways, by using a rating scale as used in this study [1, p. 95] by using a technical dictionary compiled by a subject specialist or group of specialists [8, 103], and by making use of clues that the most relevant specialist, the actual writer of the text, used to mark the words considered to be important for the message of the text, since when new terms are introduced in a text, the writers deliberately provide contextual clues to help readers manage new terminology [2, 170]. Another way is to use a corpus-comparison approach by comparing word frequencies in a given technical text with those in a different corpus. Technical words should be much more frequent in the technical area. Research on technical vocabulary has shown a significant underestimation of the role played by technical vocabulary in technical texts and a lack of information about how technical vocabulary relates to other types of vocabulary.

One description of the various levels of vocabulary with the goal of designing the vocabulary component of a language course [8, 106] divides vocabulary into four following levels: high frequency words; academic vocabulary; technical vocabulary; and low frequency words. High frequency words are the most frequently used 2,000 words of English. West (1953) called these words a general service vocabulary because they were in use (or service) no matter what the language was being used to do. This vocabulary typically covers about 80% of the running words of academic texts and newspapers, and about 90% of conversation and novels. It includes virtually all of the function words of English (around 176 word families), but by far the majority of high frequency words are content words [9, 13-16]. For learners with academic goals, the 570 word family Academic Word List [9, 17-19] is like a specialized extension of the high frequency words. It covers averagely 8.5% of academic text, 4% of newspapers and less than 2% of the running words of novels. This vocabulary has been called academic vocabulary sub-technical vocabulary or semi-technical vocabulary. There has been lots of discussion and some research on academic vocabulary. This vocabulary is common to a wide range of academic fields but is not what is known as high frequency vocabulary and is not technical in that it is not typically associated with just one area. It is however more related to high frequency vocabulary than to technical vocabulary. It was thought that the third level of vocabulary, technical words, covered around 5% of the running words in specialized texts, and was made up of words that occurred frequently in a specialized text or subject area but did not occur or were of very low frequency in other fields. Technical vocabulary is largely of interest and use to people working in a specialized field. The fourth level of vocabulary consists of all the remaining words of English, the low frequency words. There are thousands of those words and they typically cover about 5% of the running words in texts.

The most obvious technical words are those which have Greek or Latin origin and which do not occur outside of the specialized area. In the applied linguistics text, these included words like *multicolinearity*, *interlinguas*, *connotative*, and *BICS*, and in the anatomy text, words like *perichondrium*, *ramus*, *synchondrosis*, and *viscera*. In a separate part of a larger study that this article is drawn from, it was found that for over half of the different technical words in

the anatomy text, the writers provided clues that the word was special in some way [3, 75-78]. These clues included: (1) the word being defined in the text, (2) the word being written in bold or italics, (3) the word appearing as a label in a diagram. Readers need to be aware of these clues. Definitions can take a very large variety of forms, and some of these may be difficult to notice.

The presence of such definitions is a very strong clue that the word is technical. Recognizing such definitions is particularly important where a common word is used in a specialized way with a restricted meaning, for example *negotiation* or *input* in applied linguistics. The definition signals that this known word is now being used with a restricted meaning. Definitions may be accompanied by some typographical marking (using bold or italics as in the examples below) of the technical term being defined.

• *The **xiphoid process** – the smallest and most variable part of the sternum – is thin and elongated.*

• *In young people, four **stern brae** – primordial segments of the sternum – are obvious.*

Repetition also provides a clue that a word may be technical. Technical vocabulary typically occurs much more frequently in a specialized text than in general usage. When a word is used often, learners should check if it has a restricted meaning in that subject area.

Vocabulary knowledge is often viewed as a critical tool for foreign language learners because a limited vocabulary in a second language impedes successful communication. Underscoring the importance of vocabulary acquisition, Schmitt (2000) emphasizes that “lexical knowledge is central to communicative competence and to the acquisition of a second language.” Adding to this, I consider that learning vocabulary concerning to the certain field like technics, medicine or other fields should be unrepeatable unit of language learning.

Литература

1. Baker, M. (1988). Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: An analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 4(2), 91-105.
2. Bramki, D. and Williams, R.C. (1984). Lexical familiarization in economics text, and its pedagogic implications in reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 2(1), 169-181.
3. Chung, T. M. (2003). *Identifying technical vocabulary*. Unpublished Ph.D. thesis, Victoria University of Wellington.
4. Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
5. Flowerdew, J. (1992). Definitions in science lectures. *Applied Linguistics*, 13(2), 202-221.
6. Martin, A. V. (1976). Teaching academic vocabulary to foreign graduate students. *TESOL Quarterly*, 10(1), 91-97.
7. Moore, K. L. & Dalley, A. F. (1999). *Clinically oriented anatomy*. (4th edition) Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.
8. Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Nation, I. S. P. & Coxhead, A. (2001). The specialised vocabulary of English for academic purposes. In J. Flowerdew and M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 252-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oh, J., Lee, J., Lee, K., & Choi, K. (2000). Japanese term extraction using dictionary hierarchy and a machine translation system. *Terminology*, 6, 287-311.

Сведения об авторе

Урунова Шахло, преподаватель, Андижанский машиностроительный институт, e-mail: lovelysh@mail.ru

TECHNICAL VOCABULARY LEARNING STRATEGIES

Sh. Urunova

Abstract. With the growth of English for Specific Purposes (ESP) in the professional and technical fields of study, vocabulary-learning strategies are considered one of the most important factors for student success in learning technical English. This article deals with the issues concerning to some approaches of identification of technical vocabulary and discusses some strategies of learning vocabulary.

Key words: corpus-comparison approach, vocabulary component, high frequency words, academic words

Data about the author

Urunova Sh., lecturer, Andijan Machine building Institute, e-mail: lovelysh@mail.ru

УДК 378

СЕМИОТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ В ВУЗЕ

Т.И. Шакирова

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость новых подходов к обучению иностранному языку в вузе в условиях глобализации общества. Так же в статье рассматриваются семиотические принципы, используемые в методике преподавания дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых направлениях подготовки в вузе. Предлагаются примеры практического применения семиотических принципов в плане отбора содержания, планирования учебной деятельности и оценивания сформированности компетенции.

Ключевые слова: иностранный язык, семиотические принципы, выбор, множественность, тип интеллекта, отбор содержания, организация деятельности, система оценивания

Современное общество находится на качественно новом этапе своего развития, оно вступило в эпоху формирования глобального общества знаний.

По утверждению В.А. Никитина, «глобализация в системе образования, как и во многих других областях жизни общества, является объективно необходимым и потому естественным процессом, который нецелесообразно ни ускорять, ни замедлять». [1]

Очевидно, что процессы глобализации имеют и лингвистические аспекты в виде распространения того или иного языка в современном мире. Сегодня огромное количество людей в мире эффективно и в сжатые сроки осваивают английский язык для целей повседневного и профессионального общения. Мир вступил в эпоху коммуникативного сдвига, суть которого состоит в объективной необходимости национально-англоязычного билингвизма.

Однако, среди распространенных языков, изучаемых в России, основное место занимают также немецкий, французский, испанский и китайский языки. Это означает, что ежегодно в высшие учебные заведения поступают абитуриенты, владеющие основами данных языков, и задачей вуза является совершенствование иноязычной компетенции, входящей в общекультурные компетенции бакалавров, специалистов и магистров. Формулировки таких общекультурных компетенций немного варьируются и могут иметь различные номера, но все они сводятся к одному: владение иностранным языком для ситуаций межличностного, межкультурного и профессионального общения.

При этом выпускники школ, не сдававшие ЕГЭ по иностранному языку, по-прежнему имеют низкий уровень знаний, умений и владений, а это означает, что перед вузом стоит сложная задача – помочь обучающимся овладеть иностранным языком на нужном уровне,

Современный вуз является одной из сфер, где формируются новые подходы к образовательной деятельности, нацеленные на повышение эффективности, динамичности, способности к адаптации и развитию.

Взрослея в стенах вуза, обучающийся начинает осознавать необходимость владения иностранным языком, соответственно, престиж дисциплины «Иностранный язык» растет. Обучающийся видит перспективы: расширяются туристические и деловые поездки, все больше совместных предприятий и филиалов компаний открывается в российских городах.

В связи с этим, возможности обучения иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки в вузе расширяются с каждым годом: усиливается материально-техническая база вузов, все активнее в процесс обучения внедряются новые технологии, в том числе и мультимедийные средства обучения, все больше появляется возможностей использовать аутентичные материалы (учебные пособия, аудио и видео ресурсы) и т.д.

Казалось бы, складывается благоприятная ситуация для обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. Тем не менее, практика показы-

вает, что проблема качества обучения иностранному языку в вузе остается по-прежнему актуальной.

Успешный результат обучения заключается в доминирующих мотивах деятельности обучающихся. Такие мотивы не могут быть одинаковыми для всех, и это заставляет педагогов искать индивидуальные подходы к обучению студентов.

Для большинства студентов ведущими являются познавательные мотивы и мотивы достижений. Соответственно, даже если учебная дисциплина востребована и необходима к изучению, а обучающийся при этом не видит своего прогресса, не ощущает своей успешности, интерес к изучению данной дисциплины угасает. Это означает, что для организации эффективного обучения и повышения качества формирования соответствующих компетенций целесообразно главные усилия сначала направлять не на объем необходимых знаний, умений и владений, а на характер деятельности, на вовлечение в учебный процесс, на формирование положительного отношения к дисциплине через достижения.

Студенты, ощутившие свой успех и продвижение в изучении иностранного языка, полны решимости и оптимизма. Таким образом, именно мотивы узнавания нового и достижения успеха повышают работоспособность обучающихся, заставляют их выполнять многочисленные задания, делать зачастую рутинную работу, наградой за которую будет успех и осознание: я это смог сделать.

Построение учебного процесса на основах семиотики позволит создать необходимые условия для мотивации, сделать обучение интересным, использовать соответствующие инструменты оценивания.

Основными принципами семиотики являются использование различных знаков, множественность и вариативность, которые обеспечивают свободу выбора деятельности. На языке методики преподавания иностранного языка опора на семиотическую составляющую выражается в отборе содержания, организации деятельности и системе оценивания. [2]

В первую очередь преподавателю необходимо помнить, что обучающиеся по-разному воспринимают материал. Для одних важны слова и описания, других убеждают в основном цифры и факты. Третьи считают, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать, а четвертые – как раз наоборот. А некоторым нужны умозрительный анализ и исследование.

Семиотический подход к такому разнообразию восприятия проявляется в контексте «теории когнитивных моделей интеллекта». Авторы и сторонники данной теории подразумевают под термином «интеллект» не свойство психики, а некую систему познавательных процессов, обеспечивающую решение задач [3].

Поэтому многообразие является аргументом в пользу поиска максимально вариативных способов подачи учебного материала и организации аудиторной и самостоятельной работы обучающихся. Преподаватели иностранных языков используют множественный интеллект как инструмент, помогающий «достучаться до каждого обучающегося», как способ создания своеобразного поля успеха.

Типология интеллекта, предлагаемая учеными Г. Гарднером [4], Т.Г. Галактионовой [5] и др., включает в себя: вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, аудио-музыкальный, естественно-научный, внутриличностный, межличностный, экзистенциальный.

Это означает, что задача преподавателя заключается в том, чтобы учесть разнообразие индивидуальных профилей интеллекта, существующее в пределах одной образовательной системы – группы студентов.

Например, носитель вербально-лингвистического интеллекта чувствует закономерности, любит порядок, систематичен, рассуждает логически, любит слушать, любит писать, легко говорит, хорошо запоминает детали, может выступать на публике. Предлагаемые задания включают подготовку интервью, составление диалог, драматизацию, составление монолога, письмо, подготовку кроссворда, участие в дебатах и круглых столах.

Носитель логико-математического типа интеллекта рассматривает и оценивает предметы и понятия в их взаимоотношениях и взаимосвязях, ему легко оперировать числами и символами и мыслить рационально. Таким студентам можно предложить такие задания, как сочинение-анализ, классификация, работа по алгоритму, компарация, аргументация.

Межличностный интеллект направлен вовне, к другим людям. Человек, обладающий этим типом интеллекта способен обрабатывать информацию, направленную наружу. Он помогает распознать намерения и желания многих людей, и становится лидерами. Заданиями для данного типа интеллекта могут быть: парная и групповая работа, проекты, мозговой штурм, взаимные опрос.

Подобным образом можно подобрать задания для каждого из вышеперечисленных типов интеллекта. Кроме того, студенты сами смогут выбирать задания, если им предоставить определенную свободу выбора: подготовить сообщение, сделать видеоролик или презентацию, разыграть ролевую игру и т.д.

Таким образом, выявив преобладающие типы интеллекта, преподаватель будет знать какие задания группа или отдельные обучающиеся выполняют успешно, а где и преподавателя, и студентов ждет неудача.

Следующая семиотическая составляющая проявляется в подходе к отбору содержания, когда та или иная тема предъясняется в семиотическом контексте, подразумевающим вариативность и разнообразие. Обучающийся на основе общего содержательного представления темы иноязычного общения создает свою более ограниченную семиотическую рамку, которая становится его личным путем освоения данной темы. С одной стороны, можно предположить, что отсутствие того или иного формата представления темы может отрицательно сказаться на качестве ее усвоения конкретным обучающимся. С другой стороны, актуализированный тип интеллекта позволит обучающемуся выстроить собственную стратегию и более уверенно чувствовать себя при освоении темы на разных семиотических уровнях [6].

Организация деятельности включает различные виды заданий и способы их выполнения, например, чтение, письменная речь, аудирование, проектная деятельность и т.д., то есть семиотическое многообразие деятельности. При такой вариативности учебных заданий обеспечиваются так называемое «поле возможностей» и свобода выбора в соответствии с доминирующим типом интеллекта. Можно опираться на принцип дополнительности, что может гарантировать ситуацию успеха обучающихся с разным интеллектуальным профилем.

Это означает, что креолизованное «полотно» темы иноязычного общения включает:

- разнообразные тексты, в том числе и включающие в себя иллюстрации (таблицы, картинки, схемы, рекламные объявления и т.п.);
- задания по аудированию, предусматривающие ответы на вопросы, заполнение схем и таблиц, вычерчивание маршрутов и т.п.;
- проектные задания;
- задания с использованием информационно-коммуникационных технологий (Интернет-сайты, мобильные приложения и т.п.);
- вариативные письменные творческие задания;
- варианты для подготовленного монологического и диалогического высказывания и т.д.

Чувство уверенности, полученное в одном из видов деятельности, позволяет обучающемуся смелее пробовать себя в других, способствуя, тем самым развитию всех видов интеллекта.

В качестве одного из заданий студентам можно предложить выполнить квест, оформленный как мобильное приложение. Содержание данного приложения было разработано группой преподавателей во время участия в педагогическом хакатоне «Инновационные

образовательные решения», прошедшего в апреле 2018 года на базе Южного федерального университета в г. Ростов-на-Дону.

Пример содержания разработан для направления подготовки «Техносферная безопасность» и предназначен для работы в рамках профильного модуля дисциплины «Иностранный язык».

Мобильное приложение профессиональной ориентации получило название «ImpactProf». Оно даст обучающему возможность получить представление о профессии, особенностях деятельности в рамках профессии, как в теории, так и на практике. В ходе работы с приложением обучающийся сможет оценить свой потенциал, сопоставить личные качества и уровень заинтересованности в профессии и понять, что ему предстоит освоить для успешного овладения полного набора компетенций, согласно требованиям федерального образовательного и профессионального стандартов.

Приложение состоит из 3х частей, включающих ознакомительный этап, саму игру и рефлексию.

На ознакомительном этапе студент просматривает симуляцию, принимает решение и затем просматривает видео-разбор правильного решения.

Игровой квест состоит из 8 этапов, содержание которых разработано в соответствии с требованиями трудовой деятельности профессионального стандарта.

Форма подачи информации на этапах:

– Лекция: мультимедийная (текст + картинка, видео, звук, анимация); виртуальная (3D), видео лекция,

– Симуляция,

– Интерактивное игровое задание.

Формы отчёта:

– Опрос,

– Отчёт – проект,

– Симуляция (выбор)

– аудио: звонок + задание.

После выполнения каждого этапа, независимо от правильности принятого решения или сделанного выбора, «герой» игры получает один предмет из снаряжения специалиста данного направления подготовки и профиля.

Например, согласно требованиям профстандарта специалист должен знать виды разведки и средства ее проведения. На этапе, посвященном именно этому аспекту деятельности, форма подачи информации – отрывок лекции о типах разведки, которую проводит сотрудник МЧС. Форма отчёта – звонок коллеги с сообщением обстановки, после прослушивания которого обучающийся должен сделать выбор подходящих технических или человеческих сил. Наградой «герою» за этап служит бинокль.

После прохождения всех этапов «герой» игры получает служебную собаку в качестве необходимого помощника для данного специалиста.

Третий этап – рефлексия – представляет собой ряд вопросов профессиональной направленности, в процессе ответов на который происходит самодиагностика готовности к данной профессии: моральной, физической и компетентностной.

Данное мобильное приложение может иметь широкое применение, так как на одной и той же платформе можно менять наполнение в зависимости от тематики как в рамках одной дисциплины, так и в междисциплинарной области или в рамках общего профессионального самоопределения.

Кроме того, при работе с данным приложением обучающиеся с разным типом интеллекта имеют возможность выбора режима выполнения этапов: индивидуальный или групповой, однократный или многократный просмотр материала и т.п.

Еще одной важной составляющей семиотического подхода является система оценивания, которая строится на основе самооценки и внешней экспертной оценки преподавателя, то есть дает семиотический результат.

Технологии оценивания сформированности компетенций, связанных с владением иностранным языком, соответственно, необходимо строить на принципах семиотического результата.

Балльно-рейтинговая система оценивания, выстроенная на данных принципах, учитывает различные критерии сформированности компетенций.

Когнитивные критерии основаны на количественных и качественных описаниях эффективности процесса изучения учебной дисциплины, например, пополнение (приращение) знаний в процессе изучения дисциплины, реальный объем знаний (по сравнению с требованиями ФГОС ВО), актуализация знаний при решении познавательных и практических задач (заданий).

Деятельностные критерии позволяют оценить сформированность познавательных и практических умений, например, объем умений (по сравнению с требованиями ФГОС ВО), интегрированность (комплексность), гибкость (перенос в новые ситуации).

Личностные критерии позволяют оценить развивающий характер процесса изучения дисциплины, например, мотивы овладения дисциплиной, динамика интеллектуального развития, личностный смысл получения знаний, удовлетворенность процессом изучения учебного курса, готовность к самообразованию.

Указанные критерии могут конкретизироваться в показателях: полнота, системность, прочность, гибкость, глубина, конкретность, обобщенность, эффективность и т.п.

Балльно-рейтинговая система сформированности компетенций при изучении дисциплины «Иностранный язык» предусматривает наличие текущего и промежуточного и/или итогового контроля успеваемости.

Общая оценка знаний студента в семестре/модуле по дисциплине определяется как сумма баллов, полученных студентом по различным формам текущего и промежуточного контроля в течение данного семестра.

В рамках дисциплины «Иностранный язык» студентам предлагается различный набор заданий при освоении темы иноязычного общения, включенный в Технологическую карту оценивания сформированности компетенций для определенного модуля дисциплины.

Например, оценивание монологического высказывания может включать в себя следующие критерии и показатели:

Использование лексики, произношение 1 балл – словарный запас соответствует поставленной задаче и требованиям данного года обучения языку; правильное произнесение звуков английского языка, правильная постановка ударения в словах.

Грамматика 1 балл – использование разнообразных грамматических конструкций в соответствии с поставленной задачей и требованиям данного года обучения языку.

Содержание 1 балл – соблюдение объема высказывания; соответствие теме; стилевое оформление речи; аргументация.

Объем 1 балл – объем высказывания соответствует поставленной задаче и требованиям данного года обучения языку.

Темп 1 балл – исполнение (наизусть/ с опорой); – соблюдение смысловой интонации в предложениях.

При оценивании: 0 – не прослеживается; 0,5 – прослеживается не четко; 1 – прослеживается

Максимальное количество баллов – 5.

При подготовке монолога обучающийся может выбрать, на что он обращает особое внимание, зная свои сильные и слабые стороны.

Таким образом, можно сделать вывод, что принципы семиотики играют важную роль в повышении мотивации овладения иностранным языком и в полном объеме задействуют потенциал дисциплины «Иностранный язык» в формировании конкурентоспособных выпускников вуза, готовых к иноязычному общению в общебытовых, социокультурных и профессиональных ситуациях.

Литература

1. Никитин В.А. Проблемы и направления реализации социального в обществе. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 152 с.
2. Шакирова Т.И. Семиотический подход как средство мотивации овладения иностранным языком на неязыковых направлениях подготовки в вузе European Social Science Journal <http://mii-info.ru/> // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2017. № 7. с. 357-364.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб, «Питер», 2007. 386 с.
4. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
5. Т.Г. Галактионова Педагогика текста: опыт семиотического решения: коллективная монография/ Автор-составитель и научный редактор – Т.Г. Галактионова. – СПб, 2013. 379 с.
6. Шакирова Т.И. Использование принципов теории множественного интеллекта на занятиях по иностранному языку// Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского Серия Гуманитарные науки. 2017. С. 428-432.

Сведения об авторе

Шакирова Татьяна Ивановна, Кандидат педагогических наук, Доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, e-mail: tatyana-shakirova@yandex.ru

SEMIOTIC COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

T. Shakirova

Abstract. In the article there is proved the necessity of new approaches to the foreign language teaching in the terms of society globalization. Also in the article there are considered semiotic principles used in the teaching methods of the subject “Foreign Language” applied at non-linguistic departments of higher educational institutions. There are given examples of practical usage of semiotic principles concerning content choice, academic activity planning and competency formation assessment.

Key words: foreign language, semiotic principles, choice, multiplicity, intellect type, content selection, activity organization, system of assessment

Data about author

Shakirova T., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, e-mail: tatyana-shakirova@yandex.ru

УДК 372.8

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

А.М. Шарафиева

Аннотация. В статье рассматривается ряд аспектов педагогического проектирования будущих учителей в вузе. В контексте глобализации педагогическое проектирование при обучении иностранным языкам понимается как множество наборов аналитических данных. Мы изучаем формирование педагогического проектирования, чтобы выяснить, как компоненты педагогической компетентности могут интерпретировать результаты при изучении иностранного языка и способствовать педагогическому проектированию и действию. **Ключевые слова:** педагогическое проектирование, педагогическое действие, глобализация, педагогическое устремление, изучение языков

К числу профессионально значимых компетенций современного учителя относится проектировочная компетенция. Современный, владеющий знаниями и умениями осуществления проектировочной деятельности учитель может подготовить студентов к построению своей жизни на основе проектирования: к анализу сложившихся ситуаций, к формулировке путей разрешения первоочередных проблем, к видению перспектив своей деятельности, что в целом отвечает задачам развития у них таких качеств личности, как гуманность, образованность, нравственность, предприимчивость, способность самостоятельного принятия решений в ситуации выбора с прогнозированием их возможных последствий [2, с. 29-30]. Поэтому овладение проектировочной деятельностью на глубоком компетентностном уровне выступает важнейшей задачей профессиональной подготовки будущего учителя [1, с. 32-38].

Значимость проектировочной компетенции определяется и тем, что будущий учитель должен быть готов не только к применению на практике уже известных способов решения педагогических проблем, но и обладать способностью к самостоятельному проектированию педагогических объектов и разрешению педагогических ситуаций, т.е. быть компетентным в проектировочной деятельности. Это особенно важно для будущего учителя, который постоянно действует в ситуации неопределенности, необходимости моделирования дидактических ситуаций, вариативности форм и методов обучения, а, значит, должен обладать развитым воображением, в формировании которого безусловная роль принадлежит именно проектированию.

На нынешнем этапе развития педагогики значительно изменилось понимание роли вуза в процессе воспитания и формирования личности будущего специалиста. Глобализация – это в первую очередь отказ от представления о личности как средстве достижения результатов – человек теперь рассматривается как цель [4, с. 77-80]. Поэтому первоочередной целью современного вузовского образования является не столько получение знаний, сколько развитие личности и творческого потенциала студента. Для достижения этой цели следует не только изменить содержание и логику образовательного процесса в вузе, но и модифицировать систему профессиональной подготовки будущего учителя, готового к инновационной деятельности. Таким образом, изменения, происходящие в обществе, обуславливают качественно новые требования к подготовке учителя.

В курсе иностранных языков метод проектов можно использовать в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для студента. Главное – это сформулировать проблему, над которой студенты будут трудиться в процессе работы над темой программы [5, с. 5-6]. В будущем, при выполнении проекта в курсе дисциплин лингвистического направления, или в условиях производственной практики, студент будет основываться на том алгоритме действий, на котором основывался преподаватель. Поэтому, для формирования «правильной» проектировочной компетенции студента, если учитель решил

использовать при изучении какого-то раздела, вопроса программы метод проектов, он должен все тщательно продумать, разработать, просчитать.

Необходимо отслеживать деятельность каждого студента на всех этапах работы над проектом – как правило, общие решения в группе выдвигаются в начале и в конце работы над проектом. После разделения полномочий (это может сделать лидер, пользующийся в группе авторитетом), каждый участник работает над своей проблемой в соответствии с общим планом. Как мы уже отметили, в случае с синтезом информации могут возникнуть значительные проблемы, поэтому нами были выделены конкретные темы, по которым участники проектов сами находили информацию.

Одним из основных требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам, является создание взаимодействия на занятии – это то, что называется в методике технологией интерактивного обучения.

Интерактивность – это объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. Эта работа в парах, группах, интервью, опросники. С помощью данной технологии можно обучать грамматике, чтению, аудированию с выполнением заданий [3, с. 143].

Данная методика может дополнять проектную технологию на всех этапах осуществления проектной деятельности: начиная с взаимодействия студентов на подготовительном этапе и заканчивая защитой проекта и подведением итогов. Любое взаимодействие с проектировщиками, аудиторией, преподавателем и есть интерактивность, являющаяся фактором полноценности проектной деятельности.

Технология сотрудничества тесно взаимосвязана с технологией интерактивного обучения. Основная идея сотрудничества заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и обработки информации [6, с. 47-48].

Основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р.Славин), университета штата Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, университет штата Калифорния [2, с. 47-48].

С тех пор идеи обучения в сотрудничестве получили свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира, так как сама идея обучения в сотрудничестве чрезвычайно гуманна по самой своей сути, а, следовательно, педагогична, хотя и имеет заметные различия в вариантах в разных странах.

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе. Осуществляя проектную деятельность, студенты распределяют роли между участниками группы, выбирают лидера команды, либо организуют все этапы работы над проектом сообща, самостоятельно обрабатывают необходимый информационный материал, определяют структуру работы, варианты представления проекта – в этом заключается ценность сотрудничества для основной проектной технологии.

В комплексе интерактивная технология и метод сотрудничества способствуют развитию мотивации студентов к активной учебно-познавательной деятельности, что является одним из основных условий формирования проектировочной компетенции.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. С. 367
2. Байденко В. И. Технология сотрудничества, как технология формирования ключевых компетентностей учащихся // Высш. образование в России: науч.-пед. журн. 2009. № 10. С. 116-125.
3. Болотов В.А., Фрумин И.Д. Открытость образования: разные взгляды – общие ценности: сб. материалов / под общ. ред. В.А. Болотова, И.Д. Фрумина, С.Г. Косарецкого, Мерцаловой Т.А., Тимковой Т.В. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. С.143-152.

4. Карпушин Н.Я. Педагогическое проектирование системы общего среднего образования в условиях глобализации: дис. д-ра пед.наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2012. 455 с.
5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Иностранные языки в школе – № 2, 3 – 2000 г.
6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М.: Под ред. Полат Е. С., 1999.

Сведения об авторе

Шарафиева Альбина Миргазиевна, аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: s.albina-lina@mail.ru

PEDAGOGICAL DESIGN FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

A. Sharafieva

Abstract. This article presents pedagogical design as a form of learning of pedagogical intent. It can provide the context for making sense of diverse sets of analytic data. We investigate the formation of pedagogical design to explore how humanistic categories of pedagogical competence can interpret of outcomes from a language learning and facilitate pedagogical action.

Keywords: pedagogical design, learning design, pedagogical intent, pedagogical action, globalization

Data about the author

Sharafieva Albina Mirgaziyanovna, the Postgraduate student, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: s.albina-lina@mail.ru

УДК 81.4

ПОЛИТИЧЕСКИ КОРРЕКТНЫЕ ОБРАЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Е.А. Беляева, Л.Г. Чумарова

***Аннотация.** В статье кратко излагаются причины возникновения и особенности такого социокультурного феномена, как политически корректный язык в англоязычных странах. Авторы исследуют новые тенденции в употреблении эвфемизмов обращения к представителям наиболее уязвимых социальных групп с особым акцентом на феминитивы. В заключении работы приводятся доводы за и против использования политкорректных формулировок.*

***Ключевые слова:** политическая корректность, дискриминация, английский язык, эвфемизмы, феминитивы*

В основе феномена поведенческой и лингвистической политкорректности, появившемся в США в начале 80-х годов, как известно, лежал постулат о том, что «демократия – не только власть большинства, но и уважение прав меньшинства» [8, с.9890], а также философия индивидуализма и уважения отдельной личности, присущая западному обществу, по мнению С.Г. Тер-Минасовой [3, с.215]. Первоначально, возмущенные «расизмом английского языка» и негативными коннотациями приписываемого им определения “black”, африканцы потребовали заменить нейтральными и положительными эвфемизмами все языковые единицы, задевающие чувства и достоинство черных американцев в связи с их расовой принадлежностью (многоступенчатая динамика изменений такова: Negro = coloured = black = African American = Afro-American). Однако, эволюционируя и расширяясь, политически корректный язык теперь охватывает, по остроумному замечанию автора сатирического произведения о политкорректности Д.Ф. Гарднера, не только расистские, но и сексистские, культуралистские, националистские, регионалистские, «лукистские», возрастные, социально-экономические, гетеропатриархалистские, антропоцентристские и другие предрассудки [7, с.4]. Логично, что сторонники политкорректности используют так называемый bias-free language – «свободный от предрассудков» язык, проявляя исключительную тактичность, дабы не ранить людей, чей пол, раса, физическое состояние, условия жизни делают их особо уязвимыми [5, с.425]. В результате, в Соединенных Штатах дискриминация по многим признакам наказуема, а многие слова попросту запрещены [4, с.70].

Примечателен факт, что сам термин «политическая корректность» вызывает много нареканий лингвистов как не совсем адекватный термин, так как означает не только сознательный выбор благозвучных обозначений для щекотливых или нелюбимых явлений из рационального политического расчета. Дабы подчеркнуть глубину феномена и благие мотивы заботы о человеческих чувствах, сохранения хороших отношений, предпринимались попытки заменить термин понятиями «языковой такт» [11, с.120], «коммуникативная корректность» [2, с.115], «культурная корректность» [1, с.9]. Однако все они потерпели фиаско, так как слово «политкорректность» уже прочно вошло в обиход многих обществ.

На передовой модернизации английского языка с помощью политкорректных форм обращений оказались феминитивы, повсеместно интегрированные во все сферы коммуникации, как средство борьбы с андроцентризмом. Так, гендерно маркированные названия профессий, заменяются на гендерно нейтральные (surgeon, teacher, flight attendant, firefighter, неологизм waitron). Исключением является “actor”, все больше употребляемое для обоих полов [10].

Одной из интересных инициатив является призыв перестать употреблять слово “girl” как унижительное для обращения к девушкам старше 18 лет [9]. Взамен предлагается обращение “young woman”, “woman”, в зависимости от возраста дамы. Некоторые апологеты концепции гендерного равенства и вовсе предлагают заменить классическое “woman” на вариации “wommin”, “wommon”, “wommun” для освобождения слова от мужской составляющей “man”.

Кроме того, обращение к незнакомкам “Ms” в качестве недискриминирующей по семейному статусу альтернативы устаревшим “Mrs” и “Miss”, успешно функционирует в официальном стиле и постепенно становится разговорной нормой.

Еще одна интересная примета времени – введение нейтральных местоимений с перевесом в сторону женского пола (she) или местоимения множественного числа (they) в случае, когда пол объекта неизвестен. Существует три варианта обозначения идеи: He studies Medieval History/ He or she studies Medieval History/ They study Medieval History. Есть четвертый феминистический вариант говорить о человеке с неизвестной половой принадлежностью: She studies Medieval History.

Также существуют целые блоки слов и выражений, призванные избавить общество от возрастной дискриминации при обращении к людям солидного возраста: вместо old – third age person, senior citizen [6, с.144].

Во избежание имущественной дискриминации говорят не poor, а “economically exploited”, “differently advantaged” и т.д.

Для борьбы с “ableism” (дискриминацией людей с ограниченными физическими возможностями) используют как приставку – challenged (“visually challenged” = blind/ “physically challenged” = disabled), и т.п.

Для придания более комплиментарного статуса не очень престижным профессиям, политкорректные заменители подчас меняют привычные названия до неузнаваемости. Так, “salesperson” превращается в “customer engineer”, а “mechanic” в “automobile engineer”. Обычный же дровосек из «Красной шапочки» Гарднера становится “fuel log technician” [7, с.8]

Безусловно, как и любое социокультурное и лингвистическое явление, политкорректный лексикон англоязычных стран имеет свои слабые и сильные стороны. Из недостатков – это перегруженность эвфемистическими выражениями, многословность и оттого низкая эффективность передачи не всегда понятного смысла. Прежнее грубоватое слово, будучи одето во множество приукрашивающих реальность «одежек», иногда и вовсе теряет свою семантическую окраску и выглядит скорее комично, чем вежливо. Еще одна из опасностей – использование политкорректности в корыстных целях коммерческого или идеологического манипулирования, когда ненадлежащего качества товар будет маскироваться под «вторую свежесть» или «супербюджетный вариант», а внутренние политические проблемы или жертвы военных конфликтов приобретут облегченные, освобождающие от моральных терзаний названия...

Из бесспорных преимуществ, на наш взгляд, можно выделить восприимчивость политкорректного языка к смене социально-культурных доминант в обществе, отражение специфичной реальности и динамики жизни разных стран, и, главное, – изначальная гуманистическая мотивация при создании новых формулировок.

Литература

1. Иванова О.Ф. Эвфемистическая лексика английского языка: как прозвучать красиво, вежливо и убедительно и при этом не солгать. – М.: МАКС Пресс, 2006. -156с.
2. Киселева Т.В. Коммуникативная корректность в языковой картине мира// Языковая семантика и образ мира: тезисы Международной научной конференции, посвященной 200-летию университета, 7-10 октября 1997. – Кн.1. – Казань: Изд-во Каз. Ун-та, 1997. С.115-117
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 262 с.
4. Фол С., эти странные американцы. Москва: Эгмонт России Лтд. 2001.
5. Bryson Bill Made in America (London: Martin Secker and Warburg, 1994.
6. Fakhrutdinova A. V., Kondrateva I. G. (2016). Contemporary tendencies of social tutoring in period of multiculturalism: moral characteristic // Man in India. – Vol. 96, Iss. 3, pp. 853-858.
7. Gardner J.F.. Politically Correct Bedtime Stories. New York, Toronto, Oxford, Singapore, Sydney, 1994. 94p.
8. Mefodeva M., Khairutdinov R., Fakhrutdinova A. (2017) Value Education Philosophy in Russia and India/ Proceedings of 9th International Conference on Education and New Learning Technologies 3-5 July, IATED, Barcelona, Spain. 9886-9891

9. "Stop calling women 'girls'. It's either patronising or sexually suggestive". (Accessed: 4.05.2018)https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jul/08/stop-calling-women-girls-its-either-patronising-or-sexually-suggestive?CMP=share_btn_link

10. "Studio head" raped me, says actor Rose McGowan" (Accessed: 3.05.2018)https://www.theguardian.com/film/2016/oct/17/studio-head-raped-me-says-actor-rose-mcgowan?CMP=share_btn_link

11. Ter-Minasova S.. Language, Linguistics and Life (A View from Russia). Moscow, 1996, P.120-122

Сведения об авторах

Беляева Евгения Александровна, канд. филос.н., доцент, доцент КФУ, e-mail: zhenchum@gmail.com; Чумарова Любовь Григорьевна, канд. пед. н., доцент КФУ, e-mail: chumarova@yandex.ru

POLITICALLY CORRECT ADDRESS IN ENGLISH LANGUAGE

E. Belyaeva, L. Chumarova

Abstract. The article deals with the origin and peculiarities of politically correct language as a social and cultural phenomenon in the English-speaking countries. The authors research new trends in the usage of euphemisms in addressing the most vulnerable social groups with a special focus on feminitives. The study also contains the argument for and against politically correct terms.

Keywords: political correctness, discrimination, English language, euphemisms, feminitives

Data about the authors

Belyaeva E., PhD in Philosophy, associated professor of Kazan Federal University, e-mail: zhenchum@gmail.com; Chumarova L., PhD in Pedagogy, associated professor of Kazan Federal University, e-mail: chumarova@yandex.ru

372.881.1

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Н.Ф. Галиева

Аннотация. В статье на основе сопоставительного анализа идиом английского, татарского и русского языков рассматривается социокультурный компонент обучения иностранному языку. Основопологающим в социокультурном пласте языка является понятие о ценностях. На семантическом уровне оно реализуется через коннотативный макрокомпонент языка, понимание которого позволяет лучше понять языковой материал и культуру страны изучаемого языка.

Ключевые слова: английский язык, культура, социокультурный компонент, идиома, ценность, коннотативный макрокомпонент, денотат

Язык и культура находятся в неразрывной связи друг с другом. Язык как неотъемлемый компонент культуры выражает особенности восприятия действительности и склад мышления отдельного этноса [1]. Взаимобусловленность языка и культуры является основой мотивации изучения иностранного языка. Она также является ответом на вопрос «Зачем мы изучаем английский или другие языки?». Английский язык изучается для того, чтобы иметь возможность коммуницировать в межкультурном контексте. Именно поэтому обучение английскому языку в контексте культуры является актуальной проблемой современности. Рассмотрение английского языка в контексте культуры обуславливает межкультурный подход к его обучению. В частности, все больше внимания уделяется социокультурному компоненту обучения иностранному языку.

Язык выступает хранителем информации о мире. В нём находят отражение особенности восприятия мира народом. Этим обуславливается его кумулятивная функция. Язык одновременно направлен на реализацию его прагматической функции. Это означает, что человек должен обладать не только знаниями о языке, он должен уметь использовать его в общении. Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию.

Значимость социокультурного компонента в обучении английскому языку в контексте данной работы будет показан нами на примере языковых единиц, выражающими отличный от других культур особенный склад мышления, т.е. идиом. В контексте нашей работы под термином “идиома” подразумеваем самое широкое значение этого слова: пословицы и поговорки, крылатые выражения и афоризмы, фразеологические единицы различных видов, которые функционируют в языке. Для наглядной демонстрации языкового и культурного потенциала идиом наиболее приемлемым является сопоставительный анализ с фактами другого языка и культуры. Поэтому считаем необходимым в процессе нашего анализа проводить сопоставительную характеристику идиом английского, татарского и русского языков. Выбор данных языков для сопоставительного анализа объясняется тем, что в нашей республике Татарстан проживают представители татарской и русской культур, которые в равной степени изучают английский язык в качестве иностранного языка. Итак, рассмотрим примеры, для того, чтобы показать значимость социокультурного компонента в изучении английского языка. Например: Don't keep a dog and bark yourself (Не работай за своего подчинённого), underdog (подчиненный), top dog (хозяин положения), go to the dogs (разориться) [8]. В данных идиомах английского языка лексема dog выражает негативное значение. Для сравнения, в татарском языке лексема собака оцениваться по-разному. Идиома “эт өрә торыр, буре йөри торыр” буквально на русский язык переводится как “собака будет лаять, а волк будет гулять” [4]. Здесь образ собаки используется в переносном смысле и ассоциируется с трусливым и кричащим человеком. Данная идиома является эмотивной, потому что построена на образности и отражает черты характера человека. В подтверждение тому, что речь в данном

выражении идет об определенной категории людей, а не о собаке, можно добавить, что образ собаки в татарской культуре не являлся отрицательным ни в период язычества, ни после принятия ислама [4: 189]. С образом волка тюрки, в том числе татары, связывают происхождение своего рода [7; 11]. Истоки образов и символов, образованных при помощи данной лексемы восходят к религиозным верованиям древних тюрков. В первую очередь, волк – священное животное, древний тотем тюркских племен. В этом случае он объединяет положительные коннотации. У древних предков такое религиозно-мифологическое воззрение имело глубокие корни и существовало продолжительное время, что оставило глубокий след в национальной памяти практически у всех тюркских народов [2]. И это представление служит мотивом для оценки слова *бүре*. В татарской культуре волк выступает как символ верности, силы, свободы. Он сильный, выносливый, благородный. Итак, немногословный, скромный, человек дела здесь ассоциируется с образом волка. Интересным является то, что немногословность в какой-то степени закрытость в русском фольклоре оценивается отрицательно. Это отражено в русских пословицах “Не бойся собаки брехливой, а бойся молчаливой”, “Не та собака кусает, что лает, а та, что молчит да хвостом виляет” [5: 30]. Таким образом, в русской языковой картине мира образ собаки оценивается отрицательно.

Положительная или негативная оценка формируются на основе представления о ценностях. “По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве “предметных” ценностей или объектов ценностного отношения, т. е. оцениваться в плане добра или зла, истины или неистины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т. д.” [6: 491-492]. Это означает, что основополагающим в формировании социокультурного компонента обучения иностранному языку является оценка явлений человеком и обществом. Оценка субъектом явлений окружающего мира сосредоточено в оценочном микрокомпоненте коннотативного макрокомпонента слова.

В рамках семантики имеют место широкий и узкий подходы к изучению коннотации. Самым распространенным является семиологический, он же узкий подход к изучению коннотации, при котором коннотация рассматривается как часть лексического значения слова, как дополнительная информация по отношению к понятию [9: 89], определенное отношение говорящего к нему, а также характеристика ситуации общения, ее участников. Здесь подчеркивается признак дополнительности коннотации к денотативному значению слова. Например, в идиомах “*raining cats and dogs*”, (букв. дождь из кошек и собак; соотв. дождь льёт как из ведра) и “*laws catch flies but let hornets free*” (букв. законы ловят мух, а шершней отпускают; соотв. закон что дышло: куда повернул, туда и вышло) лексемы *cats*, *dogs*, *flies*, *hornets* не используются в прямом значении, хотя денотативное значение данных лексем формируют животные (*cats*, *dogs*) и насекомые (*flies*, *hornets*). Из вышеприведенного примера видно, что коннотация «наслаивается» [10: 4] на денотативное значение, и оно становится двуплановым. Лексемы *cats and dogs* в идиоме “*raining cats and dogs*” будут означать проливной дождь, а лексемы *flies* и *hornets* будут означать определенную категорию людей, которые манипулируют законом.

Процесс приобщения к иностранному языку позволяет говорить о культуре как об основном инструменте, необходимом для межкультурной коммуникации. Задний план языка, то есть культура, в условиях которого сформировался язык, должен присутствовать в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном процессе. В содержание иноязычной культуры, т. е. культуры изучаемого языка входят все аспекты жизни иноязычной страны – обычаи, традиции, нравы, а также знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации и невербальный язык. По мнению исследователя Н. Д. Гальсковой обучение иностранному языку необходимо включать сферы коммуникативной деятельности, языковой материал, комплекс специальных умений, ха-

рактизирующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка.

Таким образом, на основе сопоставительного анализа идиом английского, татарского и русского языков, мы пришли к выводу, что социокультурный компонент обучения иностранному языку является основополагающим для полного погружения в иноязычную среду. В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что негативные и положительные оценки явлений окружающей действительности формируются на основе представлений о ценностях. Понятие о ценностях, в свою очередь, представляют собой целый лингвокультурологический пласт изучаемого языка. На семантическом уровне понятие о ценностях реализуется через коннотативный макрокомпонент языка и противопоставляется денотативному значению слова. Для приобщения к иностранному, в нашем случае, к английскому языку, постоянно должна реализовываться прагматическая функция языка. Для этого в процессе обучения, изучающие иностранный язык должны постоянно знакомиться с новым языковым материалом, обладать комплексом специальных умений и должны изучать национально-культурные особенности страны.

Литература

1. Galieva N. F. Emotive idioms Tatar language as national mentality reflection / N. F. Galieva, G. R. Galiullina // Journal of Language and Literature. – Volume 6. – Issue 1. – 1 February 2015. – P. 273-276.
2. Галиуллина Г. Р. Тюрко-татарская лексика как проекция национального менталитета / Г. Р. Галиуллина, А. Ш. Юсупова, Г. К. Хадиева, Э. Н. Денмухаметова. – Казань, 2011. – 120 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 27. – URL: <http://mirznanii.com/files/10/180844.pdf> (Дата обращения: 08.05.2018)
4. Гаффарова Ф. Ф. Татарско-русский словарь идиом / Ф. Ф. Гаффарова, Г. Г. Саберова. – Казань: ИЯЛИ АН РТ, 2006. – 232 с.
5. Даль В. Пословицы русского народа: 3 т. – М.: Русская книга, 1996. – Т. 3. – 736 с.
6. Дробницкий, О. Г. Ценность / О. Г. Дробницкий // Большая советская энциклопедия. – Т. 28. – 1970, С. 491-492
7. Кляшторный С. Г. История Центральной Азии и памятники рунического письма / С. Г. Кляшторный. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2003. – С. 98-100.
8. Панченко П. С. Animal idioms in English and Russian: differences and similarities. – С. 6. – URL: <https://school-science.ru/files/4/2/847.pdf> (Дата обращения: 08.05.2018).
9. Стернин И. А. Проблемы анализа структуры значения слова / И. А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. – 156 с.
10. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 144 с.
11. Урманче Ф.И. Татар мифологиясе. Энциклопедик сүзлек: 3 томда: 3 т. (С-Я) / Фатих Урманче. – Казан: Татар. кит. Нәшр, 2011. – 199 с.

Сведения об авторе

Галиева Надия Фаридовна, кандидат филологических наук, ассистент, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: nadisharm@mail.ru

THE SOCIO-CULTURAL COMPONENT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

N. Galieva

Abstract. The paper studies the socio-cultural component in teaching a foreign language based on comparative analysis of English, Tatar and Russian idioms. The concept “value” is the basis in the socio-cultural level of the language. It is realized due to connotative macrocomponent of the language on its semantic level. The knowledge about it allows understanding language material and the culture of the studied language better.

Key words: the English language, culture, socio-cultural component, an idiom, value, connotative macrocomponent, denotatum

Data about the author

Galieva N., PhD in Philological sciences, Assistant Lecturer, Kazan National Research Technological University, email: nadisharm@mail.ru

УДК 811.112.2'38

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕЛОМ И ЧАСТИ В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

С.Ю. Горбунова

***Аннотация.** В статье рассматриваются отношения по типу «часть–целое» в текстах немецкой социальной рекламы; выделяются три компонента анализируемых отношений: «представления о целом», «представления о части», «представления о части и целом»; основное внимание уделяется способам вербальной репрезентации компонента «представления о целом»; определяются особенности репрезентации представлений о целом и части в текстах немецкой социальной рекламы.*

***Ключевые слова:** целое, часть, немецкая социальная реклама, рекламный текст, семантика целого, вербализация семантики целого*

На сегодняшний день реклама вызывает междисциплинарный интерес. Изучением феномена рекламы занимаются различные науки, как например, юриспруденция, экономика, психология, лингвистика, социология и др. В зависимости от цели и выполняемых функций рекламу подразделяют на коммерческую и социальную. Коммерческая реклама стимулирует предпринимательскую деятельность субъектов рыночных отношений путём информирования о новом товаре на рынке, побуждения к повышению покупательской активности, изменения отношения потребителей к тому или иному продукту. Социальная реклама является одним из инструментов социальной политики, привлекает внимание широкой общественности к явлениям общественной жизни, часто проблемным, или какому-либо общественному институту. Согласно Федеральному закону «О рекламе» «социальная реклама – информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства» [3]. По мнению социолога-политолога Г. Г. Николайшвили, «социальная реклама – это вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к самым актуальным проблемам общества и к его нравственным ценностям» [1, с. 10]. Предназначение социальной рекламы автор видит в гуманизации общества и формировании моральных ценностей, а миссию – в изменении поведенческих моделей в обществе [1, с. 10]. Е. В. Ромат определяет социальную рекламу как «один из типов некоммерческой рекламы, целью которой является формирование определенных психологических установок, которые способствуют достижению общественно значимых целей на различных уровнях: от отдельных социальных групп до общества в целом» [2, с. 137].

В Германии интерес к социальной рекламе увеличивается с каждым годом. Однако термин «социальная реклама» в немецких источниках встречается крайне редко, вместо него широко используется понятие «Sozialmarketing» – социальный маркетинг или «Non – Profit – Marketing» – маркетинг без выгоды. Немецкие экономисты, профессор Бернд Хельмих и профессор Сильке Бёнигк, «социальный маркетинг» определяют, как «Unter Sozialmarketing versteht man den Gebrauch von Marketingtechniken mit dem Ziel, eine Zielgruppe dahingehend zu beeinflussen, dass diese freiwillig ein Verhalten akzeptiert, ablehnt, verändert oder aufgibt. Dies geschieht zum eigenen Wohl, zum Wohl für bestimmte Personengruppen oder zum Wohl der Gesellschaft als Ganzes» [4]. – Под социальным маркетингом понимается использование техники маркетинга с целью надлежащим образом влиять на целевую группу, чтобы эта группа добровольно принимала, отклоняла, изменяла или задавала поведение. Это создается для личной пользы, для пользы определенной группы лиц или для пользы общества в целом (перевод автора исследования).

Различие в цели и специфике коммерческой и социальной рекламы позволяет предположить, что и на текстовом уровне эти два вида рекламы будут иметь отличия. По на-

шим наблюдениям, одной из особенностей текстов немецкой социальной рекламы является использование в них лексем с семантическими признаками «часть–целое». Таким образом, объектом данного исследования являются тексты немецкой социальной рекламы, репрезентирующие представления о части и целом. Предмет исследования – способы выражения представлений о части и целом в текстах немецкой социальной рекламы. Цель работы – определить особенности репрезентации представлений о целом и части в текстах немецкой социальной рекламы.

Отношения по типу «часть–целое» являются одним из видов многообразных отношений, в которых находятся друг с другом все предметы реального мира. Они считаются универсальными как минимум по двум причинам. Во-первых, данные отношения характеризуют и пронизывают все формы бытия. В любой предметной или абстрактной сфере действительности у какого-либо целого реально или потенциально выделяется совокупность частей. Во-вторых, универсальность отношений по типу «часть–целое» проявляется в таком фундаментальном свойстве логического мышления человека, как постоянная аналитико-синтетическая и классифицирующая деятельность.

Гипотетически тексты немецкой социальной рекламы могут объективировать три структурных компонента отношений по типу «часть–целое»: 1) представления о целом; 2) представления о части; 3) представления о части и целом. Однако анализ имеющихся в нашем распоряжении текстов немецкой социальной рекламы позволяет отметить, что центральным структурным компонентом исследуемых отношений является компонент «представления о целом».

Ядерными вербализаторами структурного компонента «представления о целом» в текстах немецкой социальной рекламы являются лексемы *gemeinsam* (вместе), *alle*, *alles* (все, всё), *zusammen* (вместе), поскольку именно они наиболее чётко выражают компонент «представления о целом» в исследуемых текстах, а также лексема *allein* (один).

Приведём примеры репрезентации представлений о целом в текстах немецкой социальной рекламы и проанализируем их.

Darf er das? Gemeinsam finden wir antworten. Hilfetelefon Gewalt gegen Frauen. – Разве он может? Вместе мы найдём ответы. Телефон помощи в случае насилия над женщинами (перевод автора исследования) [5]. Данный текст социальной рекламы размещен на официальном сайте Федерального ведомства по семейным и гражданским делам (*Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben*), также он используется в листовках и плакатах, размещённых в разных городах Германии. В тексте употреблена лексема *gemeinsam* – вместе, а транслирует информацию о том, что, находясь в сложной жизненной ситуации, женщины могут обратиться в федеральное ведомство, где получат необходимую психологическую помощь и поддержку, будут окружены вниманием и заботой. Лексема *gemeinsam* эксплицирует представление о целом, представление о части (женщина как часть целого (общества)) имплицировано. Идея рекламного текста – женщина как часть целого (общества) при единении с ним будет чувствовать себя защищённой.

Reisen ist ein Recht für alle. – Путешествовать это право для всех (перевод автора исследования) [6]. Данный рекламный текст создан Социальной ассоциацией союза потребителей кооперативов Германии, он обращён к обществу в целом, к сотрудникам туристских фирм, призывает их не забывать о том, что право на путешествия имеют все люди без исключения, в том числе и люди с ограниченными возможностями. В данном тексте лексема *alle* – все указывает на целостность человеческого общества, которое не делится на части (представление о части имплицировано), а если и делится, то все части меду собой равны.

Gemeinsam können wir etwas bewegen – für unser Land und die Menschen, die hier leben. – Вместе мы можем что-то изменить – для нашей страны и людей, которые здесь живут (перевод автора исследования) [7]. Этот рекламный текст создан ассоциа-

цией предприятий (*Wirtschaft zusammen*), которые помогают интегрироваться беженцам в немецкое общество, предоставляя им работу на своих предприятиях. В данном тексте социальной рекламы использована лексема *gemeinsam* – вместе, идея рекламного сообщения – целое по сравнению с частью (представление о части имплицировано) обладает деятельной силой.

Mit aller Kraft gegen den Krebs. – Вместе против рака (перевод автора исследования) [9]. Социальная кампания «*Mit aller Kraft gegen den Krebs*» распространена по всей Германии, целью проекта является помощь людям, борющимся с раком. На сайте проекта размещены истории разных людей, которые победили болезнь или находятся в процессе лечения. Лексема *aller* – все в рекламном тексте позволяет создать эффект присутствия рядом с больным человеком поддерживающей его общности людей. Человек осознает, что он не один борется с тяжелой болезнью, ощущает психологическую поддержку окружающих и получает надежду на выздоровление.

Umwelt ist nicht alles, aber ohne Umwelt ist alles nichts. – Окружающая среда – это не всё, но без окружающей среды всё – это ничего (перевод автора исследования) [8]. Данный рекламный текст транслируется партией «*Bund 90/Grünen*», в качестве ключевой в нём используется лексема *alles* – всё, и имеет место игра слов с участием данной лексемы. В первой части рекламного текста (*Umwelt ist nicht alles*) лексема *alles* в отрицательной конструкции (*nicht alles*) акцентирует внимание на части (окружающая среда – это лишь часть мира). Во второй части рекламного текста (*aber ohne Umwelt ist alles nichts*) лексема *alles* употребляется в основном значении, указывает на целое – весь мир, участвует в антитетической конструкции, построенной на противопоставлении целого (мира) и части (окружающей среды). Идея рекламного сообщения – отсутствие части в составе целого способно привести к уничтожению этого целого. Данный текст является единственным в подборке текстов к статье, в котором представление о части эксплицировано.

Обратим внимание на ряд примеров, в которых представление о целом репрезентируется использованием лексемы *allein* – один. Лингвистический парадокс заключается в том, что в прямом и основном своём значении эта лексема не способна объективировать представление о целом, данную способность лексема приобретает в отрицательных и вопросительных конструкциях.

Damit Opfer nicht alleine bleiben. Helfen auch Sie! – Чтобы жертвы не оставались одни. Помогите им! (перевод автора исследования) [11]. Этот рекламный текст был создан социальной организацией в Германии *Weißer Ring* – «Белый круг». Миссия организации – поддержка жертв преступности. В рекламном тексте лексема *allein* – одни использована в отрицательной конструкции с глаголом, что позволяет выразить основную идею рекламного текста – целое (общество, служба психологической помощи) должно включить в свой состав часть (пострадавшего), пострадавший не в одиночку, а в составе целого может получить помощь, поддержку, психологическую разгрузку и справиться со стрессом.

Du bist schwanger, aber du bist nicht allein. – Ты беременна, но ты не одна (перевод автора исследования) [12]. Данный рекламный текст был создан социальной организацией «*Es gibt Alternativen*» – «Есть альтернативы». *Du bist nicht allein. – Ты не одна* (перевод автора исследования) [10]. Данный рекламный текст создан Федеральным ведомством по семейным и гражданским делам (*Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben*). В приведённых рекламных текстах использована лексема *allein* – одна. Создатели текста социальной рекламы, используя её, обращают внимание на то, что в сложной жизненной ситуации есть альтернативы безвыходному положению, если действовать не в одиночку, а обратиться за помощью и поддержкой к целому (в службу психологической помощи) и решить возникшую проблему вместе.

Ich alleine kann sowieso nichts ändern. – Я один всё равно ничего не могу изменить (перевод автора исследования) [14]. Текст социальной рекламы создан в рамках социальной кампании в поддержку вегетарианства. Лексема *allein* – один позволяет выразить основную идею рекламного текста – только объединение членов общества в единое целое способствует тому, чтобы это целое стало деятельной силой.

Allein mit Ihren Sorgen? Darüber reden hilft! – Один со своими проблемами? В этом поможет разговор (перевод автора исследования) [13]. Этот рекламный текст был создан социальной кампанией, поддерживающей родителей. Создатели текста социальной рекламы используют лексему *allein* – один, что и в предыдущих примерах и обращают внимание на то, что, столкнувшись со сложной ситуацией можно просто позвонить и поговорить о том, что случилось.

Таким образом, в вышеприведённых текстах немецкой социальной рекламы из трёх возможных структурных компонентов отношений «часть–целое» (представления о целом, представления о части, представления о части и целом) актуализировано представление о целом. Семантика целого вербализуется лексемами *gemeinsam*, *alle*, *zusammen* и лексемой *allein* в отрицательных и вопросительных синтаксических конструкциях. В текстах немецкой социальной рекламы присутствуют признаки семантики части, но в размытом, нечётко выраженном, имплицитном виде.

В подавляющем большинстве описанных текстов немецкой социальной рекламы референтной является область «общество и человек». В текстах немецкой социальной рекламы представлены модели отношений общества как целого и человека как его части (члена), которые можно свести к следующим трём: 1) часть в составе целого чувствует себя более защищено и комфортно; 2) целое состоит из частей, которые внутри этого целого равными между собой, обладают одинаковыми правами и возможностями; 3) целое по сравнению с частью обладает деятельной силой и созидательной энергией, часть, присоединяясь к целому (в процессе социализации, противостояния болезни и пр.), становится сильнее и заряжается энергией. В немецкой социальной рекламе, отражающей отношения между обществом и человеком, имеет место доминирование целого над частью. Целое предстаёт более значимым компонентом, чем часть. Часть нуждается в целом и не может существовать без него.

Литература

1. Николайшвили Г. Г. Социальная реклама: Теория и практика [Текст] : Учеб. пособие для студентов вузов / Николайшвили Г. Г. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.
2. Ромат Е. В. Реклама [Текст]: учебник для вузов / Ромат Е. В. – 7-е изд. СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
3. Российская Федерация. Законы. О рекламе [Электронный ресурс] : федер. закон от 3.03.2006 г. № 38-ФЗ / Российская Федерация. Законы. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901971356> (дата обращения 05.03.2018 г.)
4. Helmig B., Boenigk S. Nonprofit Marketing / B. Helmig, S. Boenigk. – Verlag Franz Vahlen München 2012. – 273 S.
5. <https://www.hilfetelefon.de/> (дата обращения: 02.11.2017)
6. Hannover Flughafen (дата обращения: 09.09.2017)
7. <https://rundschauehd.de/2016/03/gemeinsam-koennen-wir-etwas-bewegen-fuer-unser-land-und-die-menschen-die-hier-leben/> (дата обращения: 12.01.2018)
8. <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-07/bundestagswahlkampf-gruene-wahlplakate-kampagne> (дата обращения: 15.02.2018)
9. <http://www.mit-aller-kraft.de/ueber-die-kampagne.html> (дата обращения: 05.03.2017)
10. <https://www.hilfetelefon.de/newsletter/12015.html> (дата обращения: 05.02.2017)
11. Bad Oeynhausen Hauptbahnhof (дата обращения: 07.07.2017)
12. <http://www.es-gibt-alternativen.at/> (дата обращения: 01.09.2017)
13. Münster Hauptbahnhof (дата обращения: 15.02.2018)
14. <http://graslutscher.de/ich-alleine-kann-sowieso-nichts-andern/> (дата обращения 12.03.2018)

Сведения об авторе

Горбунова София Юрьевна, Магистрант 2-го года обучения, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, e-mail: espinoza06@mail.ru

REPRESENTATION THE VIEWS OF THE WHOLE AND PARTS
IN TEXTS OF GERMAN SOCIAL ADVERTISING

S. Gorbunova

Abstract. In the article is considered the relations on the part-whole type in texts of German social advertising; three components of the analyzed relations: «concept of whole», «concept of part», «concept of part and whole» are allocated; the main attention is paid to the ways of verbal representation of the component «concept of whole»; features of the representation the views of the whole and part in the texts of German social advertising are determined.

Keywords: whole, part, German social advertisement, advertising text, semantics of the whole, verbalization of the semantics of the whole

Data about the author

Gorbunova S., Graduate student second year of study, Dostoevsky Omsk State University, OmSU, e-mail: espinoza06@mail.ru

УДК 81'27

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ И ПРЕДРАССУДКОВ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

А.И. Горчеева

Аннотация. В данной статье освещается феномен национальных стереотипов. Исследователями рассматриваются виды стереотипов, а также причины, источники и факторы их возникновения в сознании людей; приводятся примеры искажения информации о России и русских в средствах массовой информации. Также вниманию предоставляются результаты опроса изучающих русский язык и культуру иностранцев, живущих в России и за ее пределами.

Ключевые слова: языковые стереотипы, стереотипы о России, гетеростереотип

XXI век по праву считается веком глобализации. Страны и народы перенимают культурный опыт друг друга, общаются, взаимодействуют как в формальной, так и в неформальной обстановке, возникает межкультурная коммуникация. С тех пор как СССР распался и государство открылось для иностранных граждан, многие стали проявлять к России интерес; многие россияне также начали выезжать за рубеж. Появлялось все больше университетов, принимающих на учебу иностранных граждан с одним условием: уровень знания русского языка, должен был быть достаточным для восприятия неадаптированной информации и успешной коммуникации. Но, как известно, на привлекательность государства для обучения и жизни большую роль играет представление о нем. Поскольку СССР был достаточно закрытым государством, иностранцы могли надеяться лишь на сведения из телерадиовещания, которые часто были искажены. Также, как было сказано ранее, многие россияне начали выезжать за рубеж в качестве туристов и через некоторые детали своего поведения создавать негативный образ русского человека и России в целом.

В XXI веке влияние национальных стереотипов все так же сильно отражается на образе России, что зачастую смущает многих желающих изучать русский язык и знакомиться с русской культурой. Многие ученые-лингвисты, социологи, психологи, психо- и социолингвисты уделяют значительное внимание феномену восприятия одной культуры другой, вследствие того, что традиции, связанные с разобщенностью культур и языковыми различиями, влияют на взаимоотношения между людьми разных культур и, следовательно, на эффективность их сотрудничества и взаимопонимания [1, с.7]. В данной статье мы рассмотрим понятие стереотипа и несколько ведущих стереотипов о России, изучим их влияние на желание изучать язык и культуру и приведем данные опроса об имидже России и русских в глазах иностранных студентов. Данная работа особенно актуальна в настоящее время, когда антироссийская пропаганда набирает силу по всему миру, вводя людей в заблуждение.

В первую очередь нужно ввести определение стереотипа. Термин “стереотип” (греч. *stereos* – твердый, *typos* – отпечаток) был введен в оборот американским социологом Уолтером Липпманом [2]. Под стереотипом понимается особая форма восприятия окружающего мира, оказывающая определенное влияние на данные наших чувств до того, как эти данные дойдут до нашего сознания. Ученый считает, что человек, пытаясь постичь окружающий его мир, создает некий образ тех явлений, которые он не наблюдал. Он имеет ясное представление о большинстве вещей еще до того, как он наблюдал их в жизни. Подобные представления-стереотипы формируются под влиянием культурного окружения данного индивидуума. Понятие стереотипа привлекает большое внимание исследователей (У. Липпман, И.С. Кон, Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина, А.В. Павловская, Н.В. Уфимцева, В.В. Красных и др.) [3]. Ведется полемика об определении данного понятия, ученые пытаются выявить пути возникновения и распространения национальных стереотипов в обществе, обсуждается вопрос о влиянии их на отношения между наро-

дами. В научной литературе можно встретить различные термины – национальные стереотипы, этнические предрассудки, этнические представления, национальные образы и другие, выражающие в целом одно и то же явление. Национальные стереотипы изучают разные науки – социология, психология, политология, филология, история, социолингвистика. Существует самостоятельное междисциплинарное направление, исследующее происхождение, функционирование, и влияние на состояние общества стереотипных представлений. Это направление получило название “имагология” или “имэджинология”. В свою очередь стереотипы делятся на стереотипы-образы (устойчивые клише вроде “пчела – труженица”, “французский – багет”) и стереотипы-ситуации (предсказуемое, ожидаемое поведение участников коммуникации. Можно сказать, что стереотип-ситуация некоторым образом предопределяет стереотип поведения), автостереотипы и гетеростереотипы, поверхностные и глубинные стереотипы, а также на социальные, этнические, этнокультурные и культурные стереотипы. В данной работе мы обратим внимание на этнические стереотипы, автостереотипы и гетеростереотипы. Для удобства раскроем суть этих понятий. Так, **этнический стереотип** – это один из видов социальных стереотипов, представляющий коллективное устойчивое эмоционально окрашенное, обобщённое и упрощённое представление одной этнической группы о другой этнической группе и о самой себе, сложившееся главным образом на уровне обыденного сознания и нередко передаваемое следующему поколению [4, с.1]. Иными словами, этнический стереотип – это схематизированные и чрезвычайно устойчивые образы какой-либо этнической группы, легко распространяемые на всех её представителей. В содержании этнических стереотипов, как правило, зафиксированы приоритетные оценочные мнения о психологических особенностях и поведении людей другой национальной группы, её моральных, умственных, физических качествах, суждения об указанных качествах. **Автостереотипы** – это представление членов конкретной этнической группы о самих себе [4, с.2]. В данном случае объектом этнического стереотипа являются наиболее типичные представители своей этнической группы. **Гетеростереотипы** – это образы представителей других этнических групп, сложившиеся в данной группе [4, с.2]. Гетеростереотипы могут быть как позитивными, так и негативными, в зависимости от исторического опыта взаимодействия данных народов. В них присутствуют два компонента: относительно устойчивый набор представлений о внешнем облике представителей данного народа, о его истории, особенностях образа жизни и трудовых контактах, и ряд изменчивых суждений относительно коммуникативных и моральных качеств данного народа. Изменчивость оценок связана с меняющейся ситуацией в межнациональных и межгосударственных отношениях. Это именно та ситуация, в которой сейчас находится русский язык и культура. Причина возникновения и активного использования стереотипов в жизни кроется в так называемой “экономии мыслительных усилий”: у человека таким образом не возникает необходимости вдумываться, получать информацию самому, ему достаточно “заготовок” в виде стереотипов. Формирование и усвоение человеком стереотипов происходит различными путями. Во-первых, они усваиваются в процессе социализации и инкультурации. Поскольку стереотипы представляют собой часть культуры, то определенное представление о других группах люди усваивают с раннего детства: это касается как автостереотипов, так и гетеростереотипов. Главным образом предрассудки приобретаются в процессе общения с теми людьми, с которыми чаще всего приходится сталкиваться: родственники, друзья, более авторитетные люди и т.д. Так, например, когда дети слышат в разговоре родителей «русские слишком ленивы» или «русские только и умеют, что пить и сидеть сложа руки», они воспринимают стереотипы. Китайская студентка З. рассказывала, как ее родственница отреагировала на новость о том, что она едет учиться в Москву. Первой ее фразой было “Россия? Но там же постоянно холодно!». Во-вторых, стереотипы могут возникать через ограниченные личные контакты: как правило, это отрицательный опыт. Например, если в беседе русский человек постоянно сквернословит,

то люди могут заключить, что все русские буквально общаются при помощи обценной лексики. В этом случае стереотип приобретает исходя из ограниченной информации. И в-четвертых, особое место в образовании стереотипов занимают средства массовой информации. Возможности формирования стереотипов средствами массовой информации не ограничены как по своему масштабу, так и по своей силе. Для большинства людей пресса, радио и телевидение являются авторитетами. Мнение средств массовой коммуникации становится мнением людей, вытесняя из мышления их индивидуальные установки. Объясняя механизм формирования стереотипов средствами массовой информации, можно выделить причины их влияния на общественность:

1. Для многих людей средства массовой информации являются источником авторитетного мнения, которое не переоценивается критически. Это происходит в том случае, когда индивид не обладает достаточными знаниями для формирования собственного мнения или установки.

2. Большое значение имеет статус источника информации. Совершенно очевиден результат информационного воздействия на людей, проводимого известным политиком или общественным деятелем. Чем выше авторитет источника информации, тем, соответственно, выше доверие аудитории к этой информации. Даже если некоторые индивиды критически воспримут информацию от такого источника, то она все равно закрепится в их сознании.

3. Средства массовой информации обладают способностью как бы "снимать ответственность" за принятое решение. Всякий раз, когда человек колеблется в принятии решения, его окончательный выбор осуществляется с помощью одобрения авторитетом одного из вариантов решения [5].

Мы берем на себя смелость заявить, что многие западные средства массовой информации склонны мистифицировать и выставлять Россию в невыгодном свете. Однако мы не можем с точностью сказать, являются эти заявления правдой или вымыслом. Польское интернет-СМИ "Виртуальна Польшка" в репортаже от 30.03.2018 заявляет: **"...Россияне стали мастерами в отрицании очевидного**, творческой интерпретации действительности и выдумывании альтернативных фактов. Они понимают, что в наше время выигрывает не тот, кто обладает правдой, а тот, кто решительно стремится к поставленным целям, анализируя баланс прибыли и убытков". [6] Такое заявление формирует в умах людей образ русского-лжеца. Заголовок одной из достаточно позитивных статей о России в финской газете Etela-Saimaa от 05.04.2018 звучит так: "Как насчет короткой поездки в Санкт-Петербург? «Ну уж нет, спасибо!» – говорит финн". Финны не хотят ехать в Россию не только из-за натянутых отношений государств, но и из-за стереотипов о стране и ее народе. Наше суждение подтверждает корреспондент газеты Энни Кантола: "...Почему Россия вызывает такие эмоции – даже во время безобидного обсуждения планов на отпуск? Некоторые, словно считая себя экспертами, начинают рассуждать об огромном количестве рисков, связанных с поездками в Россию. Ведь там могут ограбить и избить, ну, или в отеле будут клопы и ужасная еда. Сам рассказчик, правда, никогда в России не был и туда не собирается" [7]. Приведенные примеры из СМИ делают очевидным вывод о возникновении и влиянии стереотипов на образ страны и народа. Рассмотрим наиболее яркие гетеростереотипы о России, закрепившиеся в сознании иностранцев и передающиеся из поколения в поколение. Ученый из Университета Теннеси (США) Сэмюэл Ф. Смит в своем труде "Examining Cultural Stereotypes Through Russians and American voices" (Изучая культурные стереотипы глазами русских и американцев) пишет о том, что на его сознание повлияли русские фильмы и скудное знание истории СССР и современной России. Он считал, что русские суровы, грубы, неряшливы, подозрительны, хитры и не блещут интеллектом [8, с.3]. Самыми яркими исследователем называет стереотипы о том, что русские постоянно пьют, строят планы о том, как отомстить Соединенным Штатам и курят. Но существуют и позитивные стереотипы. Согласно ис-

следованию Стефан В.Г., Агеева В.С., Абалакиной М., Стефаненко Т.Г. и Л. Коутс-Шрайдера, проведенному в школе Нью-Мексико, четыре главных ассоциации, приходящих на ум 117 студентам колледжа при упоминании русских людей – "гордые", "серьезные", "дисциплинированные", "сильные". Многие также отметили, что воспринимают русских как трудолюбивых, патриотичных и обладающих духом соперничества [9]. Сильными остаются также как гетеростереотипы, так и аутостереотипы о ленивых, любящих выпить, нетрудолюбивых, постоянно использующих обценную лексику русских.

Мы опросили четырех людей, изучающих русский язык и принадлежащих к разным национальностям. Два респондента – студенты Российского университета дружбы народов, живущие в России, другие два респондента учат русский язык самостоятельно. На основании их ответов были получены следующие данные:

Таблица 1

Ответы на вопросы интервью, проведенного в апреле 2018 года
среди изучающих русский язык и интересующихся русской культурой

Страна	Время проживания и учебы в России/изучения русского языка и культуры	Стереотипы в сознании до переезда/знакомства с русским языком и культурой; известные сведения о России	Стереотипы в сознании после переезда/более подробного знакомства с русским языком и культурой
Колумбия	с октября 2015 года	1. В России постоянно зима 2. Русские девушки очень красивы 3. Русские мужчины некрасивы 4. Творчество Достоевского 5. Династия Романовых 6. Григорий Распутин	1. В России холодно, но не всегда 2. Русские девушки очень красивы 3. Русские мужчины некрасивы Усилился интерес к русской истории
Южная Корея	с октября 2014 года	1. В России постоянно зима 2. Русские не улыбаются 3. Водка создана в России 4. Русские сильные и никогда не сдаются 5. Русский язык очень сложный	1. В России очень красиво 2. Русские много и искренне улыбаются 3. У русских очень добрые души 4. Русские готовы помочь в трудную минуту 5. Русский язык очень сложный
Португалия	с января 2018	1. Фирма одежды Adidas – самая популярная в России 2. Водку изобрели в России 3. Субкультура "гопники" ¹	восприятие не изменилось, стереотипы не были развенчаны, однако у респондента исчез негатив по отношению ко всему перечисленному
Германия	с марта 2018	1. Русские ужасно водят 2. Русские любят выпить 3. Русские неприветливы	1. Русские ужасно водят 2. Русские не так часто любят выпить 3. Русские очень милые люди

¹ Гопники – чаще всего молодежь из прослойки низкого социального статуса, малообразованная и не имеющая моральных ценностей, агрессивно настроенная и обладающей криминальными чертами поведения, часто происходящая из неблагополучных семей, и объединяющаяся по признакам контркультуры.

На основании приведенных рассуждений и данных исследований можно сделать вывод: стереотипы все еще сильны в сознании людей. Они являются неотъемлемой частью сознания людей в силу тех или иных причин, влияют на их сознание и межкультурную коммуникацию.

Литература

1. Ageev B. C. Межгрупповое взаимодействие / В. С. Агеев – М., 1999.
2. Lippman W. Public Opinion / W. Lippman. – New York, 1922.
3. Ерасов Б. С. Социальная культурология / Б. С. Юрасов. – М.: Аспект Пресс, 1997.
4. Шимбель Н., Собор Е. / Автостереотипы и гетеростереотипы в межнациональных отношениях // Организация работы с молодежью. – 2014. – № 3; URL: www.es.rae.ru/ovv/231-1028 (дата обращения: 14.04.2018).
5. Возникновение стереотипов // studwood.ru URL: https://studwood.ru/534839/kulturologiya/vozniknovenie_stereotipov (дата обращения: 14.04.2018).
6. Córka Skripala staje się niebezpieczna. Niezależnie co powie, Rosja nigdy się nie przyzna do ataku/ Jarosław Kociszewski // Wiadomości. – 2018. – №3.
7. Miten olisi pieni kaupunkiloma Pietarissa? – No ei todellakaan. / Etti Kantola // Etelä-Saimaa. – 2018. – №4.
8. Examining Cultural Stereotypes through Russian and American Voices / Samuel F. Smith // Trace: Tennessee Research and Creative Exchange. – 2011. – Vol. 5. – P. 3.
9. Measuring stereotypes: A comparison of methods using russian and american samples / W. G. Stephan, V. S. Ageev, C. W. Stephan et al. // *Social Psychology Quarterly*. – 1993. – Vol. 56.

Сведения об авторе

Горчеева Анастасия Игоревна, студент, РУДН, ans.seo98@yandex.ru

THE ROLE OF NATIONAL STEREOTYPES AND PREJUDICES IN LEARNING RUSSIAN

A. Gorcheeva

Abstract. The phenomenon of national stereotypes is outlined in the article below. The types of stereotypes are considered and the reasons, sources and factors of their emergence in people's mind; the examples of falsification the information about Russia and Russian people in mass media. In addition, the results of interviewing those foreigners who learn Russian language and culture are provided in the article below.

Key words: language stereotypes, stereotypes about Russia, heterostereotype

Data about the author

Gorcheeva Anastasia, student, PFUR, ans.seo98@yandex.ru

УДК 81(045)

ИНОЯЗЫЧНОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Н.Р. Ершова

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие «иноязычное коммуникативное поведение, как объект междисциплинарных исследований и возможности междисциплинарного подхода к организации учебного процесса. Описываются междисциплинарные связи иноязычного коммуникативного поведения с лингвистическими, психологическими и социальными науками, перспективы преемственности между изучаемыми дисциплинами. На примере рабочей программы по профилю "Теория и практика межкультурной коммуникации" автор рассматривает возможности предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам. Делается вывод, что понятие иноязычного коммуникативного поведения является своеобразным полем, на котором взаимодействуют и дополняют друг друга результаты исследований смежных наук. Контекст иноязычного образования в ВУЗе предоставляет содержательные предпосылки для предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профессионально значимым дисциплинам, а концепция предметно-языкового интегрированного обучения обеспечивает более глубокую межпредметную интеграцию.*

***Ключевые слова:** Обучение иностранному языку, предметно-языковое интегрированное обучение, коммуникативное поведение, иноязычное коммуникативное поведение, междисциплинарные связи*

Основной характеристикой происходящих изменений во многих сферах современной жизни, будь то политические, социальные, экономические культурные трансформации, является их интегративная направленность. Современное высшее образование не стало исключением. Именно интегративный подход к организации учебного процесса позволяет реализовать государственные стандарты, ставящих акцент на формировании современных междисциплинарных компетенций. Большинство общих и профессиональных компетенций объединяют в себе сразу несколько дисциплинарных влияний и востребованы одновременно несколькими дисциплинами. Данная ситуация объясняет тот факт, что всё большую популярность приобретает предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning), объединяющее изучение иностранного языка и специализированного предмета. Иностранный язык становится инструментом, а не самоцелью, он интегрирован в учебный процесс и придает языковому образованию практико-ориентированный характер.

В отечественной методике об использовании междисциплинарных связей в процессе обучения писали многие исследователи и специалисты (А.И. Гурьев [2], И.Д. Еремеевская [3], Е.Н. Соловова [11], Н.В. Попова [10] и др.). Технологии предметно-языкового интегрированного обучения посвящены работы Л.П. Халяпиной [13], И.И. Филипович [14], Р.Р. Зариповой [6], Э.Г. Крылова [7] и др.

Как справедливо замечают вышеуказанные исследователи, интеграционные образовательные системы не только объединяют различные ступени образования в единое целое, но и обеспечивают преемственность между изучаемыми науками и дисциплинами. Кроме этого междисциплинарные связи – это не простое объединение содержательных компонентов дисциплин, а процесс их взаимодействия и взаимопроникновения, что способствует их более глубокому пониманию, привносит дополнительные возможности повышения качества преподаваемых дисциплин без увеличения количества аудиторных часов. [10, с. 9-13].

Предметно-языковое интегрированное обучение подразумевает, прежде всего, совместную деятельность преподавателей иностранного языка с преподавателями профессиональных дисциплин. Для технических вузов подобного рода сотрудничество – настоящий вызов. Можно наблюдать разнообразие имеющихся подходов и моделей междисциплинарной координации: от создания междисциплинарных педагогических кластеров и годовых проектов до разработки систем поддержки языкового обучения на

занятиях по профессиональным дисциплинам и предметного обучения на занятиях по иностранным языкам [13, с. 152-153].

Лингвистические специальности менее подвержены подобного рода трудностям, так как зачастую большая часть профильных дисциплин ведётся преподавателями иностранного языка, что само по себе снимает проблему междисциплинарной координации. До начала переходных процессов в системе высшего образования в России практически все профильные дисциплины на факультетах иностранных языков велись на изучаемом языке. Однако в силу ряда объективных и субъективных причин, преподавание большинства теоретических дисциплин по специальности было переведено на русский язык. В настоящее время прилагаются усилия для того, чтобы вернуться к использованию иностранного языка на уроках по профильным дисциплинам.

Если в целом говорить о языковом образовании в России, то оно не перестает изменяться. Практическая значимость иностранного языка, общение на иностранном языке, поведение на языке стоят на первом месте.

Формирование общих и профессиональных компетенций, сформулированных в федеральных государственных стандартах, ведет к становлению у студентов-лингвистов иноязычного коммуникативного поведения, под которым понимается поведение представителя страны, чей язык изучается. Фактически иноязычное коммуникативное поведение (далее ИКП) является системой предписываемых лингвокультурной общностью устойчивых правил, норм и традиций общения в избранном функционально-стилистическом контексте с соблюдением кодов невербального поведения и социального символизма, игнорирование которых может привести к сбою межкультурной коммуникации [4].

Формирование ИКП при обучении иностранным языкам – процесс многоплановый и комплексный, возможный лишь благодаря междисциплинарному подходу. Дидактическая интеграция наук и дисциплин о КП позволяет обучающимся развивать навыки сопоставления и критического анализа, что постепенно перерастает в соответствующие профессионально значимые компетенции [5, 46].

Как замечает основатель теории о коммуникативном поведении И.А. Стернин, одна из трудностей описания данного понятия – неясность вопроса о том, представители какой науки должны этим заниматься, поскольку учение о коммуникативном поведении не выделилось в самостоятельную науку, хоть и имеет на это все основания. С точки зрения исследователя, «описание коммуникативного поведения должно стать предметом особой науки, которая является интегральной для целого ряда наук: этнографии, психологии, социальной психологии, социологии, психолингвистики, теории коммуникации, социолингвистики, паралингвистики, риторики, лингводидактики и собственно лингвистики. Эта интегральная наука должна синтезировать данные перечисленных наук и создать целостную картину национального коммуникативного поведения народа. Из преобладания в указанном перечне наук лингвистических и близких к ним следует, что заняться этим должны в первую очередь лингвисты и преподаватели иностранных языков» [12, с. 6-7].

При всей сложности определения дисциплинарной принадлежности понятия ИКП, его междисциплинарный характер открывает большие перспективы использования технологий предметно-языкового интегрированного обучения студентов-лингвистов. Явление ИКП находится на пересечении объектов изучения антропологических, этнографических и лингвосоциокультурных наук, что дает колоссальные возможности расширения общеобразовательного пространства за счет функционального подхода к формированию ИКП в процессе обучения иностранным языкам. Современная технология предметно-языкового интегрированного обучения меняет местами эти два объекта и позволяет говорить об обучении иностранному языку в процессе изучения ИКП.

Рассмотрим содержательные предпосылки интегрированного формирования ИКП на примере обучающихся по профилю "Теория и практика межкультурной коммуникации".

Рабочая программа данного профиля кроме непосредственно языкового модуля, состоящего из «Теории 1 и 2 ИЯ» и «Практического курса 1 и 2 ИЯ», предполагает сле-

дующие обязательные дисциплины: «Введение в проектную деятельность. Управление кросс-культурными проектами», «Коммуникация в современном поликультурном пространстве», «Культурная антропология», «Социолингвистика», «Теория и практика речевого воздействия», «Медиакоммуникация», а также дисциплины по выбору: «Введение в лингвокультурологию», «Национальное коммуникативное поведение». Опыт работы Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации Северного Арктического Федерального университета (г. Архангельск) показывает, что все эти предметы ведут преподаватели иностранного языка, что само по себе дает возможность предметно-языкового интегрированного обучения.

Взаимосвязь ИКП и культурологических наук, которые затрагиваются в рамках изучения «Культурной антропологии» и «Введения в лингвокультурологию», лежит на поверхности, так как вышеуказанные науки являются базой для осмысления влияния национальной культуры на поведение личности или группы людей. Как замечает Ю.Б. Кузьменкова, при межкультурном общении следует интерпретировать ИКП, опираясь на знание специфики культурных традиций. Именно они определяют в конкретном обществе установки и нормы, которые влияют на реализацию важнейших аспектов общения, связанных с использованием языка и передачей информации в социальных ситуациях [9, с.27-28]. Для формирования современного ИКП необходимо знать социально обусловленные нормы функционирования языка, определяющие речевое поведение его носителей в конкретной ситуации общения, связи языка с общественными процессами, а также языковую политику в целях сохранения или изменения языковых норм. В этом аспекте теории социолингвистики и ИКП дополняют друг друга.

В рамках дисциплины «Коммуникация в современном поликультурном пространстве» студенты знакомятся с различными видами коммуникации, особенностями вербальной и невербальной коммуникаций, анализируют функции мимики, жестов, позы, интонации в процессе коммуникации. Становление адекватного ИКП невозможно без знаний «языка тела». Мимико-жестовое поведение человека транслирует подтекст сказанного, дополняя или опровергая сказанное вербально. Роль невербального поведения неоспорима для восполнения пробелов в речевой коммуникации. Семиотический подход в исследовании ИКП открывает дополнительные возможности для изучения человеческого поведения, позволяя «моделировать процессы общения, использующие невербальные знаки, такие как жесты, или сложные сочетания вербальных и невербальных знаков, такие как ритуалы» [1, с.27]. В коммуникации, как правило, используют не отдельные знаки, а системы знаков. Поведение человека детерминировано системой знаковых кодов. Формирование, интерпретация, анализ, хранение и преобразование системы знаков являются неотъемлемой частью процесса становления ИКП.

Дисциплина «Коммуникация в современном поликультурном пространстве» приходится на 2 курс обучения. Знания иностранного языка не будут достаточными, если мы говорим о немецком или французском языке как первом иностранном, который изучается с нуля. В данном случае возможно варьировать тексты на русском и иностранном языке, чтобы информация, усвоенная на родном языке, была подспорьем для изучения терминологического аппарата на иностранном языке. Исследования показывают, что никакого негативного влияния на успехи по предметным дисциплинам интегрированное обучение не оказывает, кроме того оценка студентов должна осуществляться на основании их знаний и достижений, а не на основании их языковых навыков [14, с. 77].

Лингвистические дисциплины раскрывают многочисленные аспекты, характеризующие личность через призму языка и язык через призму человека. Они выявляют всевозможные лингвистические трудности родной и иноязычной коммуникации, позволяя тем самым распознавать, преодолевать и предвидеть психологические и лингвистические барьеры межкультурного общения, применяя приобретенные социокультурные и лингвострановедческие знания.

О наличии взаимосвязи ИКП и лингвистики свидетельствует хотя бы то, что, занимаясь изучением явлений, находящихся на стыке языка, общения и культуры, теория ИКП использует среди прочих лингвистические методы. Разница лишь в том, что лингвистика стремится больше узнать о языке, используя культуру исключительно как источник информации, а теория ИКП рассматривает культуру и язык равноценными объектами исследования. Кроме того, связь между языком и культурой можно выявить через огромное число категорий, среди которых В.И. Карасик называет концепт и картину мира, языковую личность и языковое сознание, этнокультурное коммуникативное поведение и этнокультурные стереотипы, универсальную и национально-специфическую лексику и др., исследования которых требуют выхода за пределы лингвистических методов [8]. Без сомнения, главным фактором общности лингвистики и ИКП является то, что одним из неотъемлемых компонентов формирования ИКП является обучение языку, т.е. объекту лингвистики. Лингвистическое содержание обучения ИКП реализуется в аспектах языка (лексика, грамматика), моделях предложений, структурах (диалог, монолог, полилог, дискурс) и жанрах речи, входящих в состав его функциональных стилей (научный, публицистический, официально-деловой, разговорный) [15]. Умение правильно выбрать в зависимости от конкретной ситуации функциональный стиль, структуру, лексическое и грамматическое оформление является ничем иным как адекватным ИКП [5, с.47-48].

Особенно важным для обучения ИКП является опыт контрастивной лингвистики, связанный с сопоставлением разных языков с целью выявления в них сходства или различий на всех уровнях языковой системы. Связь контрастивной лингвистики с преподаванием иностранных языков существует с момента ее зарождения, ибо сама потребность сравнивать родной язык с языком-целью, возникает из стремления облегчить изучение последнего. Для формирования ИКП в условиях поликультурности и многоязычия образовательного пространства ВУЗа особенно важен принцип опоры на родной язык и собственное национальное КП, а также на ранее изученные культуры и иностранные языки. Формирование ИКП является эффективным только при условии взаимодействия всех изучаемых языков и культур [5, с.48].

Непосредственно изучению и описанию КП того или иного народа или отдельных социальных групп посвящено немало работ. Среди российских исследователей, работающих над данной темой, следует отметить в первую очередь И.А. Стернина, Ю.Е. Прохорова, Л. Броснахана, Т.В. Ларину, Н.А. Лемяскину, М.А. Стернину. Появляется большое количество работ, посвященных описанию не самого КП, а языковых средств общения: речевой этикет, бизнес-коммуникация, общение по телефону, исследования по невербальному этикету (жестам и мимике) и др.

Однако, интегрированное формирование ИКП у студентов-лингвистов не должно сводиться к изучению профильных предметов на иностранном языке, когда иностранный язык является только средством обучения. Важно понимать, что для эффективного формирования ИКП с учетом междисциплинарных связей, преподаватель иностранного языка должен иметь широкий диапазон знаний, должен обладать творческим подходом, умением использовать информационные технологии в процессе обучения, а также должен взаимодействовать с преподавателями других дисциплин с целью координации содержательных элементов дисциплин. В качестве основы для такого междисциплинарного обучения могут быть междисциплинарные проблемные задания, требующие поиска решений, обсуждения вопросов, связанных с непосредственным предметом изучения других дисциплин и наук. Задача преподавателя иностранного языка найти межпредметные связи, активно использовать их при интегрированном изучении иностранного языка и ИКП, акцентируя внимание студентов на связи изучаемых иностранных языков и профессионально-ориентированных, общекультурных дисциплин [5, с.46].

Продуктивный характер междисциплинарности КП проявляется в том, что открываются новые пути для поиска эффективных современных технологий обучения и воспита-

ния. Понятие иноязычного коммуникативного поведения является своеобразным полем, на котором взаимодействуют и дополняют друг друга результаты исследований смежных наук. Контекст иноязычного образования в ВУЗе предоставляет содержательные предпосылки для предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профессионально значимым дисциплинам.

Литература

1. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: Автореф. Дис. ... докт. культурологии. Москва, 2007. 48 с.
2. Гурьев А.И. Межпредметные связи в системе современного образования / А.И.Гурьев. Барнаул: Изд-во Алт. гос. Ун-та, 2002. С.75-82
3. Еремеевская И.Д. Послевузовская подготовка учителя к реализации межпредметных связей на основе способа диалектического обучения: Автореф. дис. ... к. пед. наук / И.Д. Еремеевская; Сиб. гос. технолог. ун-т. Красноярск, 2004. 22с.
4. Ершова Н.Р. Категория «конфликтность» иноязычного коммуникативного поведения: социокультурные и дидактические аспекты // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Июнь 2014, ART 2218. – СПб. 2014 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2218.htm>, ISSN 1997-8588. (дата обращения 20.04.2018г.)
5. Ершова Н.Р. Формирование компетентностной основы иноязычного коммуникативного поведения у студентов-филологов (на примере французского и английского языков): Дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2014. – 238с.
6. Зарипова Р.Р. Моделирование обучения на иностранном языке в вузе на основе интегрированного предметно-языкового подхода: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. Йошкар-Ола, 2016. С.22
7. Крылов Э.Г. интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: Автореф. дис. ... докт. пед.наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 389 с.
9. Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. М.: Изд. дом «Сказочная дорога», 2014. 320 с.
10. Попова Н.В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения. Междисциплинарный подход. СПб. Изд-во Политех. ун-та, 2011. 248с.
11. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е.Н Соловова. М.: Глосса-Пресс, 2004. 336 с.
12. Стернин И.А. Национальное коммуникативное поведение как предмет лингвистического и методического описания // Русское и французское коммуникативное поведение. Выпуск 1. Воронеж, 2002. С.5-9
13. Халяпина Л.П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. Выпуск 2. Пермь, 2017. С. 149-157
14. Филипович И.И. Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитии компетенций // Научный вестник ЮИМ. Выпуск 4. 2015. С. 74-78
15. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. 480с.

Сведения об авторе

Ершова Наталья Рубеновна, кандидат педагогических наук, доцент, Северный Арктический федеральный университет им. М.В. Ломоносова, e-mail: n.ershova@narfu.ru

COMMUNICATIVE BEHAVIOR AS AN OBJECT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH

N.R. Ershova

Abstract. This article discusses the concept of foreign-language communicative behavior as an object of cross-disciplinary researches and the possibility of subject and language integrated learning in the higher education system. It describes the interdisciplinary links between the communicative behavior theory and the linguistic, psychological and social sciences, the prospects of continuity between studied courses. On the example of the program "Theory and Practice of Cross-cultural Communication", the author considers possibilities of the subject and language integrated studying of a foreign language and profile courses. The conclusion is drawn that the concept of foreign-language communicative behavior is a peculiar field where results of interdisciplinary researches interact and supplement each other. The context of foreign-language education in the higher education system provides substantial prerequisites for the subject and language integrated studying of foreign language and profile professional courses, and the concept of CLIL provides a deeper interdisciplinary integration.

Key words: Foreign language learning, Content and Language Integrated Learning, communicative behaviour, foreign communicative behaviour, interdisciplinary connections

Data about the author

Ershova N., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, e-mail: n.ershova@narfu.ru

УДК 378

УГЛУБЛЕНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ВУЗЕ

А.В. Зорина

***Аннотация.** Статья посвящена проблемам поликультурного образования на неязыковых факультетах в вузе. Удаляется особое внимание дисциплине «Иностранный язык», которая, по мнению автора, обладает широкими возможностями для формирования и развития поликультурности студентов. Отмечается необходимость включения и углубления поликультурного компонента на занятиях по иностранному языку с целью формирования поликультурно-направленной личности.*

***Ключевые слова:** поликультурное образование, поликультурный компонент, поликультурность, культура толерантности, студенты неязыковых факультетов, иностранный язык*

Благодаря процессам глобализации и интеграции, а также возрастающей мобильности населения, современный мир представляет собой сложное поликультурное общество. Во всех областях жизнедеятельности общества отмечается стремительный рост интенсивного взаимодействия представителей различных культур и этносов, что в значительной степени говорит о необходимости владения навыками межкультурного общения, основанного на уважении и бережном отношении к чужому культурно-историческому наследию, нравственным и духовным ценностям другого народа.

Для эффективного взаимодействия в условиях поликультурного мира личности необходимо демонстрировать умение быть толерантной по отношению к представителям иных культур, что заключается не просто в терпимом поведении человека и подавлении чувства неприязни, но в принятии их как к равно достойным членам общества. Подобную личность характеризует высокий уровень развития такого качества как поликультурность.

Поликультурность представляет собой совокупность социально-психологических характеристик, наличие которых означает способность представителей различных этносов к мирному межкультурному взаимодействию в современном многонациональном социуме. Поликультурность, являясь одним из важнейших аспектов социализации человека, «формируется в процессе *события* различных контактных субкультур» [4, с. 106].

Согласно Е. В. Бондаревской, поликультурность, как педагогическая категория, означает создание разнообразных культурных сред, в рамках которых осуществляется развитие и становление личности – приобретает опыт культуросообразного поведения, формируются навыки межкультурного общения, базовыми ценностями которого являются уважение и стремление к диалогу культур, а также происходит культурное самоопределение личности, ее культурная самоидентификация [1].

Проблемы, связанные с формированием поликультурной личности, призвано решать поликультурное образование, которое, по мнению отечественных и зарубежных педагогов и деятелей образования, направлено на оказание помощи в создании в стране демократического государственного строя, характеризующегося «толерантностью взглядов, суждений людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе... уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей» [3, с. 34]. Поликультурное образование представляет собой основу объединения многообразного этнического опыта, сосуществование общих для всех культур ценностей и права представителей всех культур без исключения на собственное национально-культурное выражение [10].

Зарубежные и российские ученые, рассматривая роль поликультурного образования, подчеркивают целесообразность внесения поликультурного компонента в учебные программы всех типов образовательных учреждений с целью расширения кругозора

учащихся, обеспечения благоприятных условий для межкультурной коммуникации [8], [12] и приобщения «подростающего поколения к этнической, общенациональной (российской) и мировой культурам в целях духовного обогащения» [7, с. 89], и сохранение «личностной культурной самобытности» [7, с. 87]. Примечательно, что об этом еще в начале XX века писала Н.К. Крупская, отметив необходимость учета этнического разнообразия учащихся при комплектации классов и роль совместной внеучебной деятельности школьников, направленной на вовлечение обучающихся в процесс межкультурной коммуникации (совместные экскурсии в краеведческие музеи, участие в национальных праздниках, изучение национальной литературы и т.д.) [6, с. 155-163].

Анализ отечественной и зарубежной научно-исследовательской литературы показал, что поликультурное образование решает следующие задачи:

– расширение представлений подрастающего поколения о культурном многообразии мира, о сходствах и различиях родственных культур; расширение знаний о культуре своего народа [11];

– формирование стремления к дружелюбному, позитивному и открытому межкультурному взаимодействию, основанному на идеях равенства, уважения и принятия всех участников общения не зависимо от их культурной, расовой, этнической или религиозной принадлежности [2], [14];

– формирование навыков взаимодействия в многонациональном социуме на принципах «диалога культур», согласно которому личность демонстрирует уважительное отношение к чужой культуре, считая ее национальное наследие не менее значимым и ценным, чем культурное наследие своего народа [7], [13];

– формирование навыка принимать людей, их образ жизни и способы выражения себя такими, какие они есть, поскольку воспитание личности происходит под влиянием норм и ценностей, принятых в ее культуре [9].

Данные точки зрения тесно связаны с нашими представлениями о задачах поликультурного образования, одна из которых, по нашему мнению, заключается в формировании поликультурной личности, личности, обладающей культурой толерантного отношения к представителям различных народов, этносов, национальностей и религий. Культура толерантности выражается в умении сохранить свою собственную этническую идентичность, не притесняя другие народы и не принижая значимость их культурного наследия.

Формирование культуры толерантности у студентов высших учебных заведений Республики Татарстан является одним из приоритетных направлений в системе высшего образования. Поликультурность – одна из ключевых характеристик региона. Студенты высших учебных заведений Татарстана представляют собой богатую национально-культурную среду. Среди студентов большинства вузов обучаются не только представители различных этносов РФ (татары, мордва, башкиры, удмурты и т.д.), но и граждане ближнего и дальнего зарубежья. В настоящее время у студентов есть хорошая возможность стать участниками различных межвузовских, региональных и международных студенческих научно-практических конференций, симпозиумов, форумов и волонтерских программ, организованных как на территории РФ (например, волонтерская программа Оргкомитета «Россия – 2018», позволяющая принять участие в проведении Чемпионата мира по футболу FIFA – 2018), так и за ее пределами, включая участие в зарубежных научных мероприятиях для студентов (студенческие обмены, гранты и т.д.).

Рабочим языком международных мероприятий, как правило, выступает английский язык, в следствии чего предъявляются высокие требования к уровню владения данным иностранным языком. Однако для установления межкультурной коммуникации между участниками общения недостаточно одного лишь хорошего уровня владения иностранным языком. Для успешного кросскультурного диалога собеседникам необходимы знания об иноязычной культуре участников общения, т.е. важно иметь представление о нормах поведения, традициях и культурных ценностях, характерных для конкретной

этнической группы. При чем, демонстрация высокого уровня владения иностранным языком ведет к тому, что партнер по общению ожидает от своего собеседника хорошего понимания специфики его культуры [6]. Игнорирование культурных особенностей, принятых норм поведения и ценностей той или иной культуры способно вызвать ряд затруднений на пути общения представителей различных культурных групп. Непонимание представителями иных национальностей друг друга вызвано этноцентризмом, при котором человек, отдавая предпочтение своему культурному сообществу, воспринимает остальные этнические группы сквозь призму ценностей и традиций, характерных для родной культуры. Низкий уровень культуры толерантности – еще одна причина возникающих разногласий и недопонимания между представителями разных культур. Неуважение ценностей чужой культуры, демонстрация явного превосходства родной культуры над другими вызывают дисгармонию в общении и обрекают межкультурное взаимодействие на провал.

Мы полагаем, что углубление поликультурного компонента на занятиях по иностранному языку в вузе призвано решить проблемы формирования поликультурно-направленной личности, личности, характеризующейся высоким уровнем культуры толерантности и обладающей навыками межкультурного взаимодействия.

Так, после завершения темы “Famous People of the UK and the USA” студентам предлагается выполнение дополнительного задания, заключающегося в подготовке презентации о знаменитых соотечественниках либо представителях науки, культуры и спорта других стран, изучение которых не входит в учебную программу дисциплины. Далее информация, представленная студентами в индивидуальных проектах, используется для создания настольной игры “Worldwide Famous”, в ходе которой студенты должны продемонстрировать знания, полученные во время защиты проектов. Для усложнения задачи и расширения кругозора, обучающихся в игру можно добавить факты из биографии ряда всемирно известных деятелей, которые не были охвачены студентами при выполнении презентаций.

Интересными, на наш взгляд, являются занятия, посвященные знакомству со сказками народов мира. Первоначально вниманию студентов предлагаются норвежские, немецкие, итальянские и т.д. сказки на английском языке. После выполнения ряда заданий, направленных на понимание текста, студенты в группах (парах) обсуждают прочитанный материал, находят сходства и различия в сказках разных народов, сравнивая их со сказками родной культуры. В качестве домашнего задания студенты готовят устное повествование одной из народных сказок своего этноса. Во время общения студентов в небольших группах происходит взаимообмен культурными ценностями, определяются общекультурные ценности, выделяются черты сходства и различия в мировоззрении представителей разных культурных сообществ.

В рамках подготовки студентов к межвузовскому мероприятию «День поэзии», на котором участники читают стихотворения знаменитых национальных поэтов на родном языке, на занятиях по иностранному языку проводится конкурс чтецов, победители которых принимают участие в «Дне поэзии». Студенты читают стихотворение на родном языке с последующим описанием основного содержания на иностранном языке.

Мы полагаем, что углубление поликультурного компонента на занятиях по иностранному языку в вузе призвано обеспечить некоторое «слияние» культур. Включение в учебную программу материала поликультурной направленности дает студентам возможность соприкоснуться с миром иных культур, представители которых являются членами непосредственно их микросоциума.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
2. Васильева А. А. Поликультурное образование в вузе как средство формирования личности студента / А. А. Васильева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 13. – С. 30-35.

3. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
4. Евлещина Н. А. Поликультурный подход в социальном воспитании / Н.А. Евлещина, Н.Н. Никитина, И.Т. Сулейманов, В.Р. Ясницкая // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2010. – № 4 (61). – С. 105-114.
5. Крупская Н. К. Избранные педагогические сочинения / Н. К. Крупская. – М, 1965.
6. Любова Т. В. Воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в формировании межкультурной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки / Т.В Любова, О.Г. Евграфова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4 (58). Ч. 3. – С. 199 – 203.
7. Матис В. И. Немецкая школа в регионах России: Монография / В.И. Матис, Т.Ф. Кряклина. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. – 215 с.
8. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г.В. Палаткина. – М, 2003. – 37 с. – Библиогр. : с. 34-37.
9. Alotaibi N. A. Teaching English as a Foreign Language: A Multicultural Perspective / N.A. Alotaibi. – URL: <http://www.digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1697&context=gradreports/> Alotaibi. Pdf. (Дата обращения: 15.04.2018).
10. Banks J. A. Multicultural Education: Issues and Perspectives (8th ed.) / J. A. Banks, C.A. Banks. – New York: Wiley, 2012. – 384 p.
11. Boos-Nünning U. Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer Vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für Ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München / U. Boos-Nünning. – Oldenbourg, 1983. – s. 24-33.
12. Kymlicka W. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights / W. Kymlicka. – Oxford: Clarindon Press, 1995. – 290 p.
13. Labaree D. F. Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals / D.F. Labaree // American Educational Research Journal. – 1997. – 34 – p. 39-81.
14. Thomas J. Cross-cultural Pragmatic Failure / J. Thomas // Applied Linguistics. – 1983. – 4 (2). – p. 91-112.

Сведения об авторе

Зорина Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Елабужского института КФУ, e-mail: azorina@mail.ru

IMPROVING THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN ENGLISH CLASSES OF THE NON-LINGUISTIC FACULTIES AT UNIVERSITY

A. Zorina

Abstract. The article is devoted to the problems of multicultural education in English classes of the non-linguistic faculties at university. The author pays special attention to foreign language classes being of the opinion that this subject has the potential to develop students' tolerance towards representatives of other cultures and ethnic groups. It is pointed out in the article that it is important to include various materials on different cultures to help young people become more tolerant and sympathetic, and to assist students from different cultural backgrounds in living side by side without aggression towards each other.

Key words: multicultural education, multicultural component, multiculturalism, tolerance, cross-cultural interaction, students of non-linguistic faculties, foreign language

Data about the author

Zorina A., PhD., Associated Professor of Elabuga Institute of Kazan Federal University, e-mail: azorina@mail.ru

УДК 8.81

ИСТОРИЧЕСКИ СЛОЖИВШИЕСЯ ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ БРИТАНСКИХ ФАМИЛИЙ И ИМЕН

Ю.И. Супрунова

Аннотация. Каждый день, слушая музыку и радио, смотря телевизор и читая книги, мы сталкиваемся с великим множеством исконно британских фамилий и имен, даже не задумываясь о том, насколько интересна, необычна и богата история их возникновения, какой извилистый путь им пришлось пройти, чтобы дойти до наших времен такими, какими они являются сейчас. В данной статье подробно рассмотрена история развития британских фамилий и имен, а также проведен анализ особенностей их словообразования.

Ключевые слова: особенности словообразования, антропонимика, английская история

Для того, чтобы разобраться в истории словообразования исконно британских имен, для начала нужно рассмотреть полную характеристику понятия «личное имя».

«Личное имя – слово, служащее для обозначения отдельного человека и данное ему в индивидуальном порядке для того, чтобы иметь возможность к нему обращаться, а также говорить о нём с другими» [9]. Роль личного имени в жизни невероятно велика. Каждого человека можно назвать не иначе как по имени, поэтому все его хорошие или плохие поступки делаются достоянием гласности благодаря имени. Личные имена употребляются не только в быту, в частных разговорах, но и в документах, в различных официальных ситуациях, в юридической практике, где малейшая неточность в записи вызывает те или иные последствия. Они могут быть популярными или, напротив, отторгаться обществом.

Психологи, историки, астрологи, богословы и филологи изучают связь между именем и личностью. Теме личного имени посвящали свои труды такие ученые – лингвисты и филологи как: В. Д. Бондалетов, Е.А. Грушко, К.Б. Зайцева, В. А. Никонов, А.И. Рыбакин, А.В. Суперанская, Л.М. Щетинин и др.

Система британских имен кардинально отличается от любой другой, что делает её неповторимой, оригинальной и во многом для нас необычной. Образованная из именованных старинных и современных, традиционных и придуманных, отличающихся друг от друга по структурным и семантическим признакам имен, она собирается в красочную картину раздела ономастики английского языка.

«Имя – это ориентир во времени и пространстве».

(А.В.Суперанская)

Подобно всем древним германским именам, англосаксы имели только одно имя, которое могло быть как простым по структуре (Fox – лиса, Red – краснокожий, румяный), так и сложным (Jefferson – сын Джеффри, Radcliffe – красный утес). Компоненты сложных имён черпались из фонда древнеанглийских именных слов. По структурным и семантическим признакам древнеанглийские женские имена ничем не отличались от имен мужских. Показателем рода имени выступал второй компонент. У мужских имен он был представлен именами существительными мужского рода: hafoc – ястреб; wine – друг. Вторым компонентом женских имен были, соответственно, имена существительные женского рода: frithu – мир; безопасность; приют; guth – война и др. Считалось, что «благожелательные именные слова магическим образом дарят своему носителю покровительство, богатство, здоровье, благополучие, отвагу, славу, почет и т.д. (Herbert – here (армия) + beorth (яркий, блестящий); Marvín – maere (известный, славный) + wine (друг, защитник)» [6, с.123].

Часто англосаксонские имена с трудом можно было отделить от даваемых людям прозвищ (Daene, Wulf, Beald). В именах употреблялся распространенный для общегерманских имён суффикс -ing, указывавший на то, что носитель является потомком того, кто указан в остальной части имени. Например, Bruning – «сын Брауна».

Одним из важнейших событий, значительно повлиявших на развитие английского языка и в том числе на образование имен и фамилий, стало вторжение в Англию норманнов в конце 8 века. Завоеватели, вставшие у власти, говорили на норманно – французском языке – разновидности старо-французского языка. Языком правительства, королевского двора, церкви, суда, школы стал нормандский диалект, поэтому в данный период детям редко давали имена среднеанглийские. Как следствие англосаксонские имена стали вытесняться именами, традиционными для завоевателей (например, Хельга, Роберт, Ричард). Также вытеснению старых англосаксонских имён значительно способствовало влияние христианской религии, пришедшей в страну вместе с норманнами в XII веке. В это время стали открываться церковные школы и монастыри, которые стали центром распространения христианской культуры. К набору личных имён прибавились библейские (John, Thomas, Mary) и латинские имена (Constantine от лат. constant – постоянный). Уйдя в народ, многие имена подверглись трансформации и зажили собственной жизнью. Например, из одной только Иоанны получилось сразу три английских имени, которые впоследствии носило и носит по сей день огромное количество представительниц прекрасного пола – Jane, Joan и Jean.

В итоге, древнеанглийские имена, употреблявшиеся на протяжении столетий, почти полностью исчезли. Выжили лишь считанные англосаксонские имена, такие как Эдгар, Эдвард, Милдред и прочие.

В XVI веке Англия становится протестантской страной. Все верующие пытались порвать "с проклятым католическим прошлым" любым доступным способом. Чтобы как можно больше отличаться от католиков, «протестанты решительно отказались давать детям имена из святцев и начали вводить в моду имена из Ветхого и Нового заветов (Эбрахам (Авраам); Сэмюэл (Самуил); Бенджамин), а также изобретать имена сами: Charity -Черити (благотворительность), Mercy -Мерси (милосердие) Hope – Хоуп (надежда). Особенно богатой фантазией обладали пуритане, они начали называть детей так: Sorry-for-Sin (Сожалею-о-Грехе), Вознесись-Поскорее Стрингер (Stand-Fast-on-High Stringer), Faith-Mы-Joy (Вера-Моя-Радость) и т.д. Как правило, люди, получившие подобные имена, старались сократить их до более созвучных с традиционными» [11].

В это же время стали появляться имена, образованные посредством слияния двух других (Maybelle – May + Belle; Lindybeth – Linda + Elizabeth; Nellian – Nellie + Ann).

Говоря о словообразовании личных имен нельзя не упомянуть такое явление, как дериваты. Дериваты включают в свой состав различные виды производных имен: сокращенные, ласкательные, уменьшительные и фамильярные (англ. short forms, pet names, diminutives, familiar forms), которые используются в неофициальной обстановке, в кругу знакомых, друзей, близких и родных. Количество дериватов точному учету не поддается. Объясняется это характером их функционирования: фантазия творцов именованных для обращения к друзьям, любимым и к детям безгранична и необозрима.

Дериваты создаются морфологическим способом словообразования, т.е. путем изменения морфемного состава полного или исходного имени. Доминирующими моделями образования английских дериватов является сокращение и аффиксальное словопроизводство.

Например, имя Elizabeth заслуживает особого внимания, т.к. от него могут образовываться более 40 дериватов: Babette, Babbette, Bess, Bessie, Bessy, Bet, Beth, Betsey, Betsie, Betsy, Betta, Bette, Bettie, Betty, Bettina, Bettine, Elsa, Elsie, Eliza, Libby, Lilibet, Lilla, Lilian, Liza, Lizbet, Lizbeth, Lise, Liselatte, Lisetta, Liz, Lizette, Lissie, Letty, Lib, Libbie.

В XI-XII вв. наиболее распространенными мужскими именами были William, Robert, Ralph, Richard. В конце XIV в. имя John было примерно у 25% всего мужского населения Англии. Дж. Хьюз, исследовавший английские фамилии, пишет, что если бы в то время где-нибудь на рынке в Уэльсе было произнесено имя John Johnes, то на него откликнулись бы либо все, либо никто: «все, потому что каждый подумал бы, что зовут его; никто,

потому что к имени не было добавлено никаких особых отличительных характеристик» [2, с.92].

Вплоть до XVIII века люди довольствовались всего одним именем и фамилией. В течение долгого времени источник имен, по сути, был один-единственный – церковные святцы. Но народных вариаций на темы церковных имен было очень много: «латинская форма *María* превратилась в английском языке в *Mary* (Мэри), которое дало уменьшительное *Molly* (Молли), а затем *Polly* (Полли). Имя *Joannes*, произошедшее от др.-евр. Йоханан ("Яхве милостив; Яхве милует (награждает)"), дало в средневековой Англии формы *Jan*, *Iohn* и *John* (Джон)» [7, с.149].

История и особенности словообразования британских фамилий не менее увлекательны и сложны.

Так же, как и в случае с именем, необходимо дать подробную характеристику самому понятию фамилия.

«Фамилия – вид антропонима. Наследуемое официальное именование, указывающее на принадлежность человека к определенной семье. Фамилия прибавляется к имени личному для уточнения именуемого лица; исторически имя личное первично, фамилия – вторична; различие между личным именем и фамилией функциональное, социальное и отчасти структурное» [5, с.154]. Так определяет термин «фамилия» словарь Н.В. Подольской.

Итальянский исследователь В. Тартамелла связывает фамилию с судьбой ее носителя, утверждая, что фамилия значительно влияет на поведение человека и, как следствие, на его статус в обществе.

Фамилий у англичан не существовало до норманнского завоевания. Они развились постепенно из прозвищ, иногда укреплялись во втором-третьем поколении, пропадая и рождаясь вновь.

В период 10 – 11 веков значительно возрастает социально-различительная функция прозвищ, заключающих в себе явные или скрытые насмешки, иронию, шутку, различные эпитеты, в том числе и прозвища, предназначенные только для посвященных. Некоторые прозвища были чрезвычайно нелестными – вплоть до вульгарностей – но многие из них исчезли, были изменены потомками после переселения и т.д.

Прозвища давались чаще всего по каким – то внешним характеристикам, виду деятельности, родовому происхождению.

По происхождению английские фамилии можно разделить на следующие группы:

1. Фамилии, образованные от названий графств, провинций, городов, деревень, полей, холмов и т.п. (*Langadune* <LONGDEN; *Montgomeri* <MONTGOMERIE; *Berchelai* <BERKLEY). Оттопонимические фамилии охватывают около 32% всех фамилий.

2. Фамилии, образованные от дериватов (Дериваты – имена имеющие сокращенную форму основы (*Dan* <*Daniel*) и личных имен (*Will* <*Wills*, *Richard* < *Dick* < *Dickens*). Ряд фамилий возник от ласкательных или уменьшительных имен, которые образовывались путем добавления суффиксов *-kin*, *-cock* (*-cox*), *-ot/-et*, *-kin* (ср. *lambkin* 'ягненок'); *Simpkin*, *Tomkinson*; *Haycock*, *Haycox*, *Wilcox*; *Hewett* ('маленький Хью'). Многие фамилии возникли из сокращенных имен родителей. В средние века имя *David* часто сокращалось в *Dawe*, отсюда фамилия *Dawe*. От *Anthony* пошла фамилия *Tonkin*.

3. Фамилии, произошедшие путем сочетаний личных имен и их дериватов с терминами родства: сын, дочь, брат, сестра, внук и т.д. Фамилии этой группы чаще всего образованы по схеме: мужское имя личное + староанглийское – сын. (*Richardson* > *Richard*, *John* > *Johnson*). Вставное *-t-* говорит о северном происхождении носителя фамилии: *Johnston* – уроженец севера Англии, *Johnson* – живет на юге страны. Генеалогические фамилии включают около 30% всех фамилий англичан.

4. Фамилии, которым дал начало вид деятельности человека. Данный тип следует подразделить на 4 класса:

1) Фамилии от названий должностей. В этой группе представлены фамилии, носители которых имели непосредственное отношение к обслуживанию короля. В то время данное занятие было привилегией, которой пользовался круг лиц, занимавших высокое положение в обществе. (Stewart, или Stuart ('королевский сенешаль'), Wardrop ('смотритель гардероба'), Barber, Spencer ('управляющий'), Says или Sayers (пробовал еду, прежде чем её подавали на королевский стол, проверяя, не отравлена ли она), Marshall (человек, сопровождающий гостей). К данному классу фамилий так же можно отнести и те, носители которых имели непосредственное отношение к церкви (Palmer). Фамилии Parker, Forester (смотрители королевских парков и угодий) и тому подобные (Foster, Ranger, Falconer, Judge и т.п.) так же относятся к данной подгруппе.

2) Фамилии от названий профессий, связанных с сельским хозяйством, сельскохозяйственными работами. Здесь так же следует отметить несколько подразделений. Первое – фамилии с основами, относящимися к уходу за животными. На севере Англии берет свое начало фамилия «Heard» (пастух). От нее отсоединяется – ard и прибавляется к названиям животных. Например, Coward (Cow + heard) – человек держащий коров, Goddard (Got + heardn) – человек, смотрящий за козами.

В наше время чаще всего встречаются те фамильные имена, обладатели которых имели самые востребованные профессии в далеком прошлом. Они составляют еще одну подгруппу. Яркий пример данному утверждению фамилия Smith, что в переводе означает «кузнец». От нее так же образовалось много других фамильных имен типа Goldsmith (человек, работающий с золотом), Redsmith (человек, работающий с оловом), Whitesmith (человек, работающий со свинцом) и т.п. Так же к самым часто встречающимся фамилиям данной подгруппы относятся Baker (женщина-пекарь была Baxter), Brewer, Farmer, Ditcher, Tyler, Slatter (slate – популярный в Англии и поныне кровельный материал).

К последней подгруппе данного класса относятся фамильные имена, оканчивающиеся на –wright. Они являются фамилиями людей, работавших по дереву. В качестве примера можно привести следующие именованья: Cartwright, Wainwright, Wheelwright. Приведенные выше примеры встречаются реже остальных во всем классе.

3) Фамилии от названий профессий, связанных с городскими ремеслами. Среди данной подгруппы много тех, что в наше время практически забыты. Например, Barker работал с корой для обработки седел, Crocker делал горшки, Reader/Reeder клал тростниковые крыши, Nomer изготовлял рога для питья, Wakeman ('сторож') будил людей. К тем, что существуют и в наше время можно отнести фамилии Mercer (торговал в розницу), Grosser (торговал оптом). Chapman (пошло от shearman 'тот, кто торговал дешево').

4) Фамилии от названий, связанных с торговлей сукном. Эти фамилии неслучайно выделены в отдельную подгруппу, так как именно это «ремесло было очень распространено во все времена и является крупным источником английских фамилий. Здесь мы встречаем Woollen, Woolley, Packer (от woolpacker), Sherman (от shear-man), Walker, Fuller, Tucker ('сукновал'), Seamer, Teazle, Comber и т.п.» [7, с.178].

Этимологический анализ английских профессионально-должностных фамилий позволяет воссоздать всю социально-экономическую структуру английского общества XI-XV вв. именно того периода, когда формировалась основа современной английской фамильной ономастики. Они составляют примерно 20% всех британских фамилий.

1. Фамилии, указывающие на поведение, духовные и душевные качества. Этот класс содержит огромное количество фамилий:

Bad, Good, Wise, Joyce, Makepeace (популярная особенно на севере Англии) и т.п.

2. Фамилии, указывающие на сходство с животными по складу ума, характера и другим признакам (Bulloc, Calf, Starling, Wolf).

3. Фамилии, которым положил начало внешний вид или определенные физические характеристики именованного. Физиологические и физические показатели нашли свое отражение в фамилиях Strong, Low, Little, Longman, Littler, Kneebone ('хромой'), Crump

('горбатый'), Cameron ('горбоносый'), Campbell ('криворотый') и т.п. Часто в прозвище, от которого произошла эта фамилия, присутствовал цвет. Иногда это был цвет носимой одежды (ярко-красная одежда-Scarlett), но обычно цветные прозвища определяли цвет лица волос или бороды. Таких именовании, как Nutbrown (Орехово – коричневый), Silverlock (Серебряный Локон), Brownbeard (Коричневая Борода) и Whitehead (Белая Голова) очень много. "Характеризующие по внешним признакам" фамилии занимают около 12% от всего количества.

4. Некоторые фамилии пошли от прозвищ, отражающих условия жизни их носителей: Poore, Rich, Ragman (от ragged man 'человек в обносках'), Masterman.

В результате первой английской переписи, данные которой были сведены в кадастровой «Книге судного дня» (Domesday Book) в 1085-86 гг., многие прозвища получили документальное закрепление (регистрацию).

Процесс превращения прозвища в наследственное фамильное имя был сам по себе продолжителен и неодинаков для разных социальных групп населения и для разных районов страны. Одним из основных факторов, способствовавших переходу прозвища в фамилию, была потеря его мотивировки, утрата информации о причинах его возникновения. Если отца Уильяма Диксона звали не Ричард, если Джон Фишер не был рыбаком, Томас Хилл не жил на холме и Алвин Ред не был рыжим, то логично предположить, что их прозвища стали наследственными.

Закрепление наследственных фамильных имен в некоторых областях Англии шло до XVII в. Но в целом то, что было привилегией знати в XII в., стало необходимым для большинства людей в те века.

Нельзя также забывать о влиянии других стран и культур на фамилии англичан. Одно из самых сильных, конечно, американское. Blake, Harrison, Collins пришли на смену Moore и Attenborough. Многие фамилии имеют германское, французское, скандинавское, или даже азиатское происхождение, например, Lee или Fitzpatrick.

Тесное взаимодействие и взаимопроникновение личных и фамильных имен в современной английской антропонимической системе приводит к тому, что часто бывает трудно отличить одни от других. В таких именовании, как William Henry, Henry James, Augustus Thomas, James Thomas и др., значения составляющих имен может быть раскрыто лишь через расположение слов; фамилия, как правило, замыкает такой словесный ряд.

Появление фамилий, как официального именовании, объединившего глав семьи и передававшегося по наследству, обусловлено логикой исторического развития. На определенном историческом этапе совокупность социальных факторов приводит к введению в антропонимическую формулу нового компонента, позволяющего четко идентифицировать человека.

История словообразования британских фамилий и имен очень богата, разнообразна и интересна. Данный лингвистический аспект английского языка довольно непросто в изучении и требует детального качественного разбора, который был произведен в представленной статье.

Литература

1. Ермолович Д.И. Англо-русский словарь персоналий. – М.: Русский язык, 1999 – 336 с..
2. Леонович О.А. В мире английских имен.-М.: Астрель, 2002. -92 с.
3. Кеннет О. Морган. История Великобритании. – М.: Астрель, 2008 – 175 с..
4. Подольская, Н. В. Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса) // Вопросы языкознания. – 1990. – № 3. – С. 40–54.
5. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Отв. ред. А. В. Суперанская. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
6. Пятигорский государственный педагогический институт иностранных языков – Пятигорск: Издательство Пятигорского государственного педагогического института иностранных языков, 1993 – 123с.
7. Рыбакин А.И. Словарь английских личных имен. – М.: Russky Yazyk Publishers, 1989. – 178с., 149с.
8. Рыбакин А.И. Словарь английских фамилий. – М.: Астрель, 2000. – 576 с..
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Имя>

10. <http://studbooks.net/2097880/literatura/vvedenie>
11. <https://kakzovut.ru/angliyskie-imena.html>
12. <http://oranzhevyioslik.diary.ru/p180984861.htm?oam>
13. <http://oxland-school.ru/istoriya-obrazovaniya-angliyskih-familiy>
14. <http://sovets.net/8522-angliyskie-familii.html>
15. <http://londonmania.ru/stories?id=108>

Сведения об авторе

Супрунова Юлия, Ученица МБОУ «Лицей №83 – ЦО» г. Казани, e-mail: suprunovayulia@icloud.com

**HISTORICALLY DEVELOPED FEATURES OF THE WORD FORMATION
OF BRITISH SURNAMES AND NAMES**

Yu. Suprunova

Abstract. Every day, listening to music and radio, watching TV and reading books, we come across a lot of primordially British names and names, without even thinking about how interesting, unusual and rich is the story of their occurrence, what a tortuous path they had to go through to get to up to our times as they are now. In this article, the history of the development of British surnames and names is examined in detail, as well as an analysis of the peculiarities of their word-formation.

Key words: features of word formation, anthroponymics, English history.

Data about the author

Suprunova Yu., Kazan school № 83, e-mail: suprunovayulia@icloud.com

УДК 378

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИЯЗЫЧНОСТИ

Е.Е. Царева

***Аннотация.** В статье рассматриваются различные подходы к феномену социокультурной компетенции, обосновывается актуальность ее формирования в рамках инженерного образования. Проведенный анализ ФГОС на предмет наличия компонентов социокультурной компетенции, выявил некоторые формулировки данной компетенции в общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций. Автор предлагает собственную технологию формирования социокультурной компетенции средствами мультиязычности, предполагая, что знание нескольких языков и культур способствует эффективной межкультурной коммуникации и профессиональной социализации будущих инженеров. В статье предложены оптимальные методы и формы реализации технологии по формированию социокультурных знаний и умений студентов.*

***Ключевые слова:** социокультурная компетенция, мультиязычность, активные методы обучения, коммуникативное поведение, межкультурная коммуникация, межкультурный тренинг*

В начале третьего тысячелетия в условиях социокультурных трансформаций актуализировалась потребность в креативно – мыслящих личностях с обширными коммуникативными умениями, способных самосовершенствоваться в культуротворческой среде. Личностные коммуникативные умения и знания иностранных языков стали критерием для претендентов на инженерные должности во многих предприятиях, поэтому к дисциплине «Иностранный язык» приковано особое внимание многих педагогов, методистов, психологов, социологов и других ученых.

Будучи учебной дисциплиной, результат усвоения иностранного языка должен быть представлен набором определенных компетенций учащихся. Если рассматривать иноязычную подготовку в инженерном вузе, то согласно ФГОС ВО в рамках дисциплины «Иностранный язык» формируется блок общекультурных компетенций в зависимости от направлений подготовки. Например, для направления 15.03.02 «Технологические машины и оборудование» предусматриваются следующие компетенции:

ОК-5: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

ОК-6: способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

ОК-7: способностью к самоорганизации и самообразованию.

Тщательный анализ этих и других общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций позволил выявить некоторые компоненты социокультурной компетенции. К ним относятся формулировки: «принятие различий и мультикультурности», «понимание и соблюдение базовых ценностей культуры», «толерантность, способность к социальной адаптации», «навыки социокультурной и межкультурной коммуникации», «готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям», «организационно– управленческая деятельность», «способность организовывать работу в малых коллективах», «решать коммуникативные задачи», «получать и обрабатывать информацию из различных источников».

Кроме того, согласно ФГОС ВО основной целью дисциплины «Иностранный язык» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной, научной, культурной и бытовой сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования [1]. Следовательно, формировать социокультурную компетенцию возможно и необходимо в рамках курса «Иностранный язык».

Азимов Э. Г., Шукин А. Н. в «Новом словаре методических терминов и понятий» определяют социокультурную компетенцию, как совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [2].

В современной педагогической литературе нет однозначной интерпретации понятия «социокультурная компетенция». Исследователи по-разному трактуют ее местоположение в общей иерархии компетенций: С.В. Патохина, Е. В. Компанцева рассматривают социокультурную компетенцию в составе иноязычной коммуникативной компетенции; S. Berns M. Kramsh C. J. Savignon в составе единой социальной компетенции; А. Э. Рахимова как основу межкультурной коммуникации; Т.А. Жукова, С.М. Козлова в качестве профессионально – личностного и интегративно – значимого качества личности. Анализ вышеизложенных понятий дает нам основание сделать вывод о том, что в педагогической науке до сих пор остается спорным содержание, местоположение, формы, методы и средства формирования социокультурной компетенции. Однако, ученые имеют общую позицию относительно наличия социокультурной компетенции в качестве основного условия для эффективного выполнения социальных ролей и профессиональной деятельности. Действительно, социокультурная компетенция служит прочным фундаментом в освоении профессиональных компетенций.

В аспекте инженерного образования социокультурная компетенция представляет собой комплексную способность к межкультурному общению в профессионально-ориентированной среде на иностранных языках и активное приобщение к общемировой науке и технокультуре. Такое личностное качество должно быть основано на знаниях культурного фона, реализуемых в межкультурной коммуникации с представителями нескольких государств, профессиональной социализации и культурной адаптации в любой точке мира.

В нашем исследовании мы рассматриваем формирование социокультурной компетенции в инженерном вузе средствами мультиязычности, где владение несколькими иностранными языками является обязательным условием. Принимая во внимание тот факт, что в инженерном неязыковом вузе преподавание второго иностранного языка не предусмотрено учебным планом, в экспериментальную группу вошли студенты, которые начали изучать новый иностранный язык (французский или немецкий) после школьной иноязычной (англоязычной) подготовки. В таком случае происходит последовательное изучение иностранных языков одной романо-германской группы с опорой на язык-посредник (английский язык). На протяжении всего курса обучения применяются сравнительно-сопоставительные методы для анализа культуры и функционального строя разных языков, выявляются различия и сходства в фонетике, лексике, грамматике, стилистике и культурного поведения двух иностранных и родного языков. При мультиязычной подготовке допускаются разные уровни владения иностранными языками от пассивного до активного. Возможность изучать другие иностранные языки имеется не только в рамках обязательной программы высшей школы, студент в праве выбрать формат дополнительного вузовского, городского образования или же изучать язык самостоятельно с помощью интернет-технологий. Для формирования социокультурной компетенции важен факт знания нескольких иностранных языков на любом уровне, готовность студентов их совершенствовать и применять в межкультурном профессиональном общении.

Для реализации поставленной задачи были применены активные методы обучения – аналитические и интерактивные, которые позволяют максимально повысить уровень познавательной активности студентов через вовлечение в мыслительную и практическую деятельность в процессе усвоения материала. Остановимся на некоторых из них.

Метод моделирования личностно-значимых социокультурных ситуаций, который развивает коммуникативные способности, умение отобрать, систематизировать и анализировать необходимую информацию [3].

Метод ситуативного социокультурного анализа, технологической основой которой является ситуация, а единицей анализа ситуации – проблема. Анализируя коммуникативное поведение героев ситуации с учетом их социокультурной среды и образа жизни, студенты учатся воспринимать межкультурные различия и меняют позицию этноцентризма на этнорелятивизм, подразумевающий уход от стереотипного мышления.

Метод межкультурного тренинга представляет собой систему приемов, направленных на освоение способов ориентации в иноязычной коммуникативной среде. Его основная задача – познакомить со стратегиями поведения путем проигрывания ситуаций, в которых, прежде всего, отражаются расхождения в обычаях, нормах, ценностях культур. Помимо этого, у студентов развивается умение слушать своего собеседника, держать себя уверенно с другими людьми, публично выступать, строить эффективную модель взаимоотношений с партнерами по коммуникации, предотвращать и конструктивно разрешать конфликты, преодолевать осложняющие общение привычки и манеры поведения [4].

Процесс формирования социокультурной компетенции подразумевает активное применение традиционных и нетрадиционных форм организации внеучебной деятельности, среди которых особое место занимают практическое участие в международных проектах, академическая мобильность, зарубежная производственная или учебная практики, международные учебно–ознакомительные поездки и др.

Если говорить о внеаудиторных мероприятиях, то они должны мотивировать студентов на изучение нескольких иностранных языков, познание их культур и образа жизни, развитие устойчивого положительного отношения, толерантности и эмпатии к другим культурам и национальностям, способствовать изучению технического терминологического базиса на нескольких иностранных языках. Примером такого воспитательного мероприятия стал конкурс «Полиглот», который прошел на базе Казанского национально-исследовательского технологического университета, где студенты решали различные проблемные коммуникативные ситуации, угадывали зашифрованные названия, относящиеся к различным языкам и культурам.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции на основе мультиязычности в инженерном вузе представляет собой сложный многоуровневый процесс, основанный на принципах гуманитаризации и гуманизации знаний и направленный на становление личностных качеств (гражданская позиция, ответственность, инициативность) и способности человека решать профессиональные задачи в процессе межкультурной коммуникации.

Литература

1. [www.fgosvo.ru](http://fgosvo.ru). URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 05.04.2018).
2. Азимов Э.Г., Шукин А.Н., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. – №9. – С. 136-143.
4. Садохин А.П. – Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / М.: КИОРУС, 2014.

Сведения об авторе

Царева Екатерина Евгеньевна, старший преподаватель, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: Cetinas@mail.ru.

TECHNOLOGIE OF FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE ON THE BASE
OF MULTILINGUALISM

E. Tsareva

Abstract. Various approaches to the phenomenon of sociocultural competence are considered, the urgency of its formation within the framework of engineering education is justified in this article. The analysis of Federal educational standard revealed some formulations of sociocultural competence in general cultural, professional and general professional competencies. The author offers its own technology for the formation of sociocultural competence on the base of multilingualism, suggesting that the knowledge of several languages and cultures contributes to the effective intercultural communication and professional socialization of future engineers. Optimal methods and forms of technology implementation for the formation of students' sociocultural knowledge and skills are described.

Key words: socio-cultural competence, multilingualism, active educational methods, communicative behavior, cross-cultural communication, cross-cultural training

Data about the author

Tsareva E., Senior lecturer of Kazan National Research Technological University, e-mail Cetinas@mail.ru.

УДК 378.4

ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК ФАКТОР УСПЕХА «МОБИЛЬНОГО» СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

А.А. Шакирова

Аннотация. Статья рассматривает влияние процесса глобализации на сферу высшего образования. Академическая мобильность студентов выступает как одно из приоритетных направлений международной деятельности вуза и как средство привлечения дополнительного дохода в бюджет вуза. Владение иностранными языками является одним из основополагающих условий участия в программах мобильности. В статье приводятся примеры некоторых европейских стран по проблеме недостаточной языковой подготовки студентов, планирующих участвовать в программах мобильности, а также путей решения данной проблемы.

Ключевые слова: студент, академическая мобильность, высшее образование, глобализация, препятствия мобильности, владение иностранным языком

Феномен глобализации на сегодняшний день имеет особую актуальность и рассматривается многими учеными на стыке наук – экономики, социологии, педагогики, юриспруденции и истории. Глобализацию часто связывают с научно-техническим прогрессом. Однако на сегодняшний день двигателем прогресса являются знания. Двигателем роста во многих странах стали «секторы знаний» [5], которые приносят выгоду и способствуют росту экономики и страны в целом.

Процесс глобализации в сфере высшего образования проявляется в процессах, именуемых интеграционными, примером которых могут служить Болонский процесс, создание образовательных альянсов, сетевых университетов, программы академической мобильности студентов, преподавателей и исследователей (Erasmus, DAAD).

Говоря об интеграционных процессах в сфере высшего образования, мы подразумеваем развитие сотрудничества между странами, а также между учреждениями высшего образования этих стран. Международное сотрудничество является одним из ведущих направлений деятельности современного вуза, что обусловлено рядом причин. Во-первых, это финансовая выгода. Ф. Г. Альтбах и Дж. Найт считают, что рынок образовательных услуг должен подчиняться рыночным правилам, добавляя, что Всемирная Торговая Организация включила услуги высшего образования в список услуг, регулируемых этим соглашением (GATS) [4, с. 7]. По этой причине международные отделы вузов заинтересованы в повышении имиджа вуза с целью привлечения большего количества иностранных студентов и преподавателей.

Похожего мнения придерживается и Н. В. Варгиз [11, с. 11], который считает, что на сегодняшний день высшее образование не имеет границ, а знания являются выгодным товаром. В связи с этим учреждения высшего образования не могут оставаться в стороне от процесса глобализации и отвечают на него привлечением иностранных студентов и иностранного капитала, что влечет за собой жесткую конкуренцию и создание рейтингов, а также финансовую выгоду, иногда в разы большую, чем в других секторах.

Во-вторых, это развитие научной и исследовательской базы того или иного университета. Сотрудничество между вузами открывает новые возможности как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава – от языковой практики и обмена культурным опытом до обеспечения доступа к новейшим научным площадкам и повышению профессиональных навыков.

Одним из направлений международной деятельности университета является развитие академической мобильности студентов. Это направление является одним из наиболее финансово выгодных, а также способствует развитию межкультурного диалога, создает почву для дальнейшего сотрудничества и обмена опытом. Под «мобильностью» мы подразумеваем ограниченное во времени (семестр, год) пребывание студента в зарубежном вузе с целью получения высшего образования с последующим возвратом в вуз

родной страны. Это классическое определение академической мобильности, представленное в рекомендациях Комитета министров Совета Европы в 1996 г., которого придерживается большинство исследователей [9].

В 2006 году число студентов, обучавшихся за рубежом составляло 2.7 миллиона человек, к 2025 году планируется увеличить их число до 7.2 миллиона студентов [7, с. 37]. К 2012 году лидерами в привлечении студентов являлись США (18% международных студентов), Великобритания (11%), Франция (7%), Австралия (6%) и Германия (5%). Любопытно, что согласно данному источнику, публикующему статистику ЮНЕСКО и ОЭСР, на шестом месте находится Россия (4%) [1]. Идея свободного перемещения между учреждениями высшего образования стран-участниц Болонского процесса обозначена в ключевых соглашениях, именуемых коммюнике. В Ереванском коммюнике 2015 года была особо подчеркнута важность содействия мобильности студентов, в особенности из зон конфликта, что обеспечит большую инклюзивность систем высшего образования стран. Однозначно можно утверждать, что академическая мобильность привлекательна как для студентов, так и для университетов во многих отношениях.

Являясь одной из основных причин процесса глобализации, прорыв в области телевидео и Интернет коммуникации стал предпосылкой роста связей между людьми, находящимися в разных странах. Процесс коммуникации, без которого невозможен обмен знаниями, подразумевает владение как минимум одним иностранным языком. Таким образом, на сегодняшний день знание иностранных языков стало необходимостью.

Языком академической мобильности является английский язык. По мнению исследователя Д. Р. Сабировой, в контексте международного сотрудничества изучение иностранных языков играет ведущую роль. На сегодняшний день доминирующим языком является английский язык [2, с. 257]. Этим можно объяснить такие «популярные» направления мобильных студентов, как США, Великобритания и Австралия. Многие вузы осуществляют преподавание на английском языке – полностью или частично, что облегчает процесс обучения в рамках программ мобильности. Участие в программах мобильности дает студентам уникальный шанс погрузиться в иноязычную среду. Исследования, проведенные с бывшими участниками программы Erasmus, показали, что главным преимуществом участия в программе является именно языковая практика [8, с. 468].

Однако не все вузы готовы предложить обучения на английском языке, что может стать препятствием для студента, не владеющего языком обучения в данном вузе. Лингвистический барьер не первый год является одним из основных препятствий академической мобильности наряду с финансовыми и личными причинами [3, с. 346].

Согласно докладу “ЕНЕА in 2015”, представляющему собой отчет о внедрении основных принципов Болонских соглашений в странах-участницах [10, с. 253-254], лингвистические препятствия академической мобильности студентов преодолеваются различными способами. Германия предлагает студентам языковые курсы подготовки до участия в программах мобильности. Некоторые страны поддерживают эту тенденцию на законодательном уровне. Во Франции Закон о Высшем Образовании позволяет вводить курсы на иностранных языках, при этом, не отменяя родной, французский. В Бельгии (Фламандское сообщество) до 35% магистерских программ могут преподаваться на английском языке. В Бельгии (Французское сообщество) на уровне бакалавриата до 25 % программ могут вестись на иностранном языке, на уровне магистра – до 50%, при этом для «продвинутого» уровня бакалавра и магистра – до 100%, то есть все обучение идет на английском языке.

Статистика подтверждает эти данные [6]. Ниже представлены результаты опроса студентов, участвовавших в программах мобильности, по нескольким странам с целью выяснить, явилось ли недостаточное владение иностранным языком препятствием для их участия в программе.

Таблица 1

Недостаточное владение иностранным языком
как препятствие академической мобильности

Страны	Не является препятствием	Является умеренным препятствием	Является значительным препятствием
Франция	81%	-	19%
Германия	70%	26%	4%
Россия	39%	52%	9%
Дания	60%	25%	15%
Норвегия	55%	33%	12%

Полученные результаты наглядно представляют важность владения иностранным языком для российского студента, планирующего некоторое время обучаться в зарубежном вузе. Для большинства российских студентов плохое владение иностранным языком выступает как одно из препятствий участия в программах мобильности. Опыт некоторых европейских стран позволит более эффективно решать проблему недостаточной языковой подготовки «мобильных» студентов путем:

- создания языковых курсов подготовки для перспективных участников программ мобильности,
- создания клубов общения для приезжающих иностранных студентов,
- преподавания учебных курсов на иностранном языке,
- создания программ двойных дипломов с зарубежными вузами, предполагающими пребывание студентов в зарубежном вузе в течение определенного промежутка времени.

Вышеперечисленные механизмы определенно послужат стимулом для многих студентов, ранее не решавшихся на участие в программах мобильности. Однако мы считаем, что поддержание данных инициатив должно происходить как на институциональном, так и на законодательном уровне.

Литература

1. Образование за рубежом. – URL: www.unipage.net (дата обращения: 02.04.2018).
2. Сабирова, Д. Р. Функционирование английского языка в условиях глобализации: изменения исторического нарратива / Д. Р. Сабирова // Филология и культура. – 2013. – №1 (31). – С. 256 – 259.
3. Шакирова, А. А. Финансовая сторона академической мобильности: зарубежный опыт / А. А. Шакирова, Р. А. Валеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52-5. – С. 342 – 350.
4. Altbach, Ph. G. The internationalization of higher education / Ph. G. Altbach, J. Knight // The NEA 2006. Almanac of Higher Education. – 2006. – P. 3 –10.
5. Chen, D. H. C. Knowledge and development: a cross-section approach / D. H. C. Chen. – URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14163> (дата обращения: 01.04.2018).
6. EUROSTUDENT V. – URL: <http://www.eurostudent.eu/> (дата обращения: 20.04.2018).
7. Global student mobility 2025: forecasts of the global demand for international higher education / A. Bohm, A. Davies, D. Meares, D. Pearce. – Sydney: IDP Education Australia, 2002. – 115 p.
8. Maiworm, F. ERASMUS: Continuity and change in the 1990s / F. Maiworm // European Journal of Education. – 2001. – #36 (4). – P. 459 – 472.
9. Recommendation No. R (95) 8 of the committee of ministers to member states on academic mobility (Adopted by the Committee of Ministers on 2 March 1995 at the 531st meeting of the Ministers' Deputies) (Strasbourg, 2 March 1995). – URL: <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/mobility.pdf> (дата обращения: 21.04.2018).
10. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report / European Commission / EACEA / Eurydice. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 301 p.
11. Varghese, N. V. Globalization of higher education and cross-border student mobility / N. V. Varghese. – Paris: International Institute for Educational Planning, 2008. – 32 p.

Сведения об авторе

Шакирова Алина Альбертовна, Старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: alina-sharafeeva@inbox.ru

FOREIGN LANGUAGE AWARENESS AS AN ADVANTAGE OF A “MOBILE” STUDENT
IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

A. Shakirova

Abstract. The article presents a study of globalization in the higher education sphere. Academic mobility serves as one of the priority activities of the international cooperation between universities and as an instrument giving additional income to the university’s budget. Foreign language awareness is one of the main conditions of a student’s participation in the mobility programs. The article shows the experience of several European countries on dealing with the problem of insufficient language skills of the perspective “mobile” students.

Keywords: student, academic mobility, higher education, globalization, mobility obstacles, foreign language skills

Data about the author

Shakirova A., Senior lecturer, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alina-sharafeeva@inbox.ru

УДК 372.881.111.1

СЕМЬЯ И БРАК В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.Н. Юзмухаметова, А.А. Благовещенская, С.Е. Никитина

Аннотация. В статье рассматривается тема семьи и брака в современной английской литературе на примере романов известной британской писательницы Маргарет Дрэбл. Изучение данной темы на занятиях по английскому языку и литературе позволяет познакомить студентов с социокультурными особенностями общества и страны изучаемого языка, так как через семейную тематику автор показывает важные процессы, происходящие в современном обществе, и свое отношение к ним.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, студент, социокультурный компонент, английская литература, М. Дрэбл, семья, брак

Главной целью настоящей статьи является рассмотрение темы семьи и брака в современной английской литературе на примере романов известной британской писательницы Маргарет Дрэбл: «Вольер для птиц», «Год Гаррика», «Жернов», «Иерусалим золотой», «Водопад», «Златые миры». Изучение данной темы на занятиях по английскому языку и литературе позволяет познакомить студентов с социокультурными особенностями Великобритании, расширить их познания о жизни людей и общества страны изучаемого языка, а также сравнить некоторые важные процессы, происходящие в Великобритании, с аналогичными процессами, протекающими в настоящее время в России.

По мнению Маргарет Дрэбл, семья и отношения между членами семьи являются важной основой для дальнейшего развития характера человека, поэтому, говоря о личном становлении героев своих романов, она подробно рассказывает об их детстве, родителях, отношениях в семье. Глубоко символично, что во всех семьях отношения детей и родителей далеки от совершенства: между поколениями нет взаимопонимания, сердечной теплоты и доверия.

Ранние романы писательницы во многом отражают ее жизненный путь: это различные этапы и состояния женщины ее возраста от брака и развода к новым возлюбленным и новому браку. Закончив Кэмбридж в 1960 году, Дрэбл вышла замуж за актера Клива Свифта. Супруги провели год в Стрэтфорде-на-Эйвоне, играя в Королевском Шекспировском театре. В силу различных семейных и бытовых обстоятельств Маргарет не могла найти работу и начала заниматься писательской деятельностью.

Свои переживания и впечатления от того времени Дрэбл отразила в романе «Год Гаррика» (1964) или «Один летний сезон» [9]. Его героиня молодая домохозяйка Эмма Эванс, жена актера и мать двоих детей, живет в провинциальном городке во время подготовки к театральному сезону. Бытовые проблемы и постоянное отсутствие мужа угнетают ее. Конфликт между супругами обостряется, когда Эмма узнает об измене мужа и сама заводит роман на стороне, однако этот роман предстает как некий фарс, неудачно разыгранный спектакль, ведь героиня идет на измену скорее от скуки, а также, чтобы досадить мужу. Потерпев, по ее словам, «теплое чувство поражения» [9, с. 175], после всех произошедших событий она приходит к важному заключению: ради семьи и детей нужно научиться терпеть и закрывать глаза на многое. В конце романа возникает образ змеи, скрутившейся колечком и приросшей к животу овцы, как символ притаившейся в райских кущах опасности. Героиня, увидев ее, промолчала и прошла мимо. «Нужно просто собраться с духом и ради детей пройти не замечая. Или уж отсиживаться дома» [9, с. 177]. Библейская аллюзия (змея, убивающая овцу) напоминает героине не только о ее неудавшемся браке, но и о трагизме всего мира.

Характерно, что практически все семейные пары в произведениях Дрэбл несчастливы. Частично это связано со скептическим отношением Дрэбл к институту брака. «Я не знаю, почему некоторые люди женятся» [1, р. 30] – заявила она в одном из ин-

тервью. Кроме того, приверженность реалистическому методу требует от писательницы правдивого отображения человеческих отношений. Если в ее романах и встречаются счастливые браки, то они нарисованы схематично и даже карикатурно, как, например, «идеальная» пара Майкл и Стефани в «Вольере для птиц» (1963). Они поражают главную героиню Сару тем, что сообщают новость о своем будущем ребенке, как если бы рассказывали о предстоящем отпуске. Или брак родителей Мэри Скотт в романе «Год Гаррика» оказывается далеко не примером для подражания, когда с помощью удачно найденного символа (нижнего ящика гардероба, полного старого грязного хлама) писательница раскрывает истинную сущность Скоттов, их фальшь и лицемерие.

Пожалуй, единственная счастливая пара у Дрэбл – Дэнемы в романе «Иерусалим золотой», но это семейство представляет скорее символ, недостижимый идеал. Дэнемы неотделимы от своего золотого интерьера, великолепного дома, они – лишь часть мира Золотого Иерусалима [3].

В романах «Вольер для птиц», «Иерусалим золотой», «Водопад» Дрэбл исследует тему брака по расчету, брака-клетки. Например, в «Вольере» сестра главной героини Луиза выходит замуж за состоятельного, но ненавистного ей человека, изменяет ему, но впоследствии сама страдает от сложившейся ситуации. Дрэбл развенчивает и отвергает брак по расчету. Она рисует не только низость и ущербность традиционного брака-сделки, но и убеждает читателя в принципиальной невозможности для современной образованной и уважающей себя женщины жить в подобном союзе [2].

Особое место в творчестве Дрэбл занимает тема материнства, что также обусловлено фактами ее биографии. После развода с Кливом Свифтом в 1975 году Дрэбл одна воспитывала троих детей, то есть сама испытала все тяготы и радости материнства. Эта тема фигурирует во многих ее романах («Год Гаррика», «Жернов», «Водопад»), отражая различные его этапы: беременность, роды, кормление, материнские заботы, воспитание. Интересно, что не все героини изначально с радостью принимают материнство, которое для многих оказывается тяжким испытанием. Они разрываются между стремлением вернуть былую независимость и материнскими чувствами, и лишь намного позже осознают значимость и радость материнства.

Такое неоднозначное отношение к материнству можно увидеть в уже упомянутом романе «Год Гаррика», но гораздо глубже и драматичнее эта тема раскрывается в другом романе – «Жернов» (1965) [4]. Это история молодой незамужней матери Розамунд Стесси, которая решает воспитывать ребенка одна, в силу своих убеждений, не сообщая об этом его отцу. Преодолевая различные трудности, героиня открывает для себя совсем другой мир, о котором раньше и не подозревала. После рождения дочери она узнает истинную любовь, груз ответственности и страх за здоровье ребенка. Ей предстоит пройти через серьезную болезнь дочки, через равнодушие окружающих и в конце романа – встречу с отцом дочери, чего она так страшилась. Словно сквозь мельничный жернов «перемалываются», изменяются былые идеалы и представления, страхи и комплексы героини.

Несмотря на то, что писательница порой скептически высказывалась о браке, она всегда очень положительно относилась к материнству: «Я считаю отношения матери и ребенка великим спасением, образом бескорыстной любви, которую очень сложно, если вообще возможно, найти во взрослых отношениях» [1, р. 24]. Материнство дает возможность лучше понять других людей. Образцом материнской любви была для Маргарет ее свекровь миссис Свифт, которая создала в своей семье атмосферу любви и взаимопонимания, что сильно отличалось от родительского очага Дрэбл с его запретами и чопорностью.

Писательница отмечает, что тема взаимоотношений человека с его братьями или сестрами и родителями вызывает у нее желание писать об этом снова и снова. Одним из центральных конфликтов многих ее романов является конфликт матери и дочери (а в «Игольном ушке» – матери и сына). Фигура отца, наоборот, менее важна для Дрэбл

и часто находится в тени. Вероятно, в этом отразились отношения между Маргарет и ее родителями. Ее отец был постоянно занят и несколько отстранен от воспитания детей, хотя писательница отмечает, что он любил и всячески поддерживал семью. Ее отношения с матерью были более сложными и напряженными. Несмотря на это, она считает, что была «любимым ребенком» своей матери и материнские ожидания, и надежды повлияли на ее успехи. Они часто виделись вплоть до смерти миссис Дрэбл в 1984 году.

Печальный пример матери привел Маргарет к мысли, что «взрослая жизнь кажется невероятно подавляющей» [8, р. 51], и в течение всей своей жизни она искала доверительных, теплых отношений с другими женщинами, как бы пытаясь найти свой идеал. Первым примером стала для нее старшая сестра Антония Сьюзан, сейчас известная писательница, критик, профессор английской и американской литератур А.С. Байятт.

В произведениях обеих сестер наиболее интересными являются непростые взаимоотношения между двумя женщинами – сестрами, кузинами, подругами – отношения, которые выросли из жизни реальных сестер. В романе «Вольер для птиц» Сара Беннет пытается выйти из-под влияния старшей сестры Луизы, но в то же время хочет понять и найти с ней общий язык. Джейн Грей в романе «Водопад» говорит, что кузина Люси «была моей сестрой, моей судьбой, моим примером: ее влияние на меня было огромным» [6, р.114]. Но Джейн не только строит свою жизнь по образцу кузины, но и заводит роман с ее мужем. В романе Байятт «Игра» сестры Кассандра и Джулия, прототипами которых стали сами Байятт и Дрэбл, вступают в конфронтацию, поскольку осознают, что являются взаимопроекциями.

Наряду с автобиографическими мотивами в романах Дрэбл нашли отражение характерные для английских семей среднего класса 1960-1970-х годов процессы отстранения и разобщения между родителями и детьми, сестрами и братьями, изменение отношения к институту брака в обществе. В ее романах фигурирует мотив бегства из родного дома, утраты семейных ценностей. Клара Моэм порывает со своим семейным прошлым, покидая умирающую мать; не общаются с родителями героини «Вольера» и «Жернова». В романе «Златые миры» (1975) [5] Дрэбл пересматривает свои взгляды и изображает археолога Фрэнсис Уингейт, которая ищет свое семейное прошлое, пытается вернуться к корням. Позиция Фрэнсис ближе писательнице, нежели чем позиция ее ранних героинь. Так через семейную тематику Дрэбл показывает важные процессы, происходящие в современном обществе, и свое отношение к ним.

Итак, изучение темы семьи и брака в английской литературе является важным социокультурным компонентом обучения иностранному языку на занятиях по английскому языку и литературе в университете. На примере романов Маргарет Дрэбл студенты исследуют темы брака по расчету, развода, материнства, незамужней матери, а также проблемы взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, братьями и сестрами. Таким образом, посредством изучения литературы студенты не только приобретают знания о жизни людей и общества страны изучаемого языка, но также получают возможность критически осмыслить прочитанное [7] и сравнить социальные процессы, происходящие в Великобритании, с аналогичными процессами, имеющими место в настоящее время в России.

Литература

1. Creighton J. V. Margaret Drabble. – N.Y.: Methuen, 1985. – 127 p.
2. Drabble M. A Summer Birdcage. Harmondsworth: Penguin Books, 1977. – 208 p.
3. Drabble M. Jerusalem the Golden. – Harmondsworth: Penguin Books, 1975. – 206 p.
4. Drabble M. The Millstone. London: Weidenfeld & Nicolson, 1965. – 199 p.
5. Drabble M. The Realms of Gold. London: Penguin book, 1975. – 359 p.
6. Drabble M. The Waterfall. – London: Weidenfeld & Nicolson, 1972. – 240 p.
7. Gilmanova A.A., Nikitina S.E., Yuzmukhametova L.N., “English literature class as a way to develop critical reading” / Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 7, Issue 9, September 2017, pp. 155-160, 2017.
8. Rose E. C. The Novels of Margaret Drabble: Equivocal figures. – London: Macmillan, 1980. – 141 p.
9. Дрэбл М. Один летний сезон. – Москва: Прогресс, 1972. – 177 с.

Сведения об авторах

Благовещенская Анастасия Александровна, кандидат филологических наук, доцент Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: ablagov2008@mail.ru; Никитина Светлана Евгеньевна, старший преподаватель Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: svetlananic2011@yandex.ru; Юзмухаметова Ландыш Нургаяновна, кандидат филологических наук, доцент Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: land_yz@mail.ru.

**FAMILY AND MARRIAGE IN ENGLISH LITERATURE AS A SOCIOCULTURAL COMPONENT
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

L. Yuzmukhametova, A. Blagoveshchenskaya, S. Nikitina

Abstract. In the article the theme of family and marriage in modern English literature on the example of the novels of a well-known British writer Margaret Drabble is considered. The study of this topic at English language and literature classes allows us to acquaint students with the sociocultural features of the society and the country of the language studied, as through the family theme the author shows important processes taking place in modern society and her attitude towards them.

Keywords: education, foreign language, student, sociocultural component, English literature, M. Drabble, family, marriage

Data about the authors

Blagoveshchenskaya A., associate professor of Kazan (Volga region) federal university, e-mail: ablagov2008@mail.ru; Nikitina S., , senior lecturer of Kazan (Volga region) federal university, e-mail: svetlananic2011@yandex.ru; Yuzmukhametova L., PhD, associate professor of Kazan (Volga region) federal university, e-mail: land_yz@mail.ru

УДК 372

ОНЛАЙН КУРСЫ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ УНИВЕРСИТЕТОВ РОССИИ

И.Н. Айнутдинова, К.А. Айнутдинова

***Аннотация.** Возрождение интереса к онлайн обучению обусловлено как общими тенденциями развития современного информационного общества, так и стремлением вузов изменить вектор своей деятельности в сторону технологичности, инноваций, профессиональной ориентации, гибкости и доступности. Цель статьи – изучить и проанализировать возможности внедрения лучших примеров онлайн обучения в структуру, содержание и организацию учебного процесса университета. Результаты исследования позволяют обосновать социальную потребность в знаниях нового типа, адаптированных под запросы студентов «цифрового поколения Z»; систематизировать и конкретизировать понятийный аппарат онлайн обучения; определить типологические особенности онлайн курсов и предложить модель образовательного пространства вуза, опосредованного онлайн стратегиями, улучшающими качество и результаты обучения студентов.*

***Ключевые слова:** образование, университет, студенты, онлайн обучение, онлайн курсы, технологии, коннективизм*

Обращение к теме изучения особенностей разнообразных онлайн курсов и ресурсов, доступных сегодня для целей образования, вызвана необходимостью поиска новых оптимальных высокотехнологичных форм доставки и получения учебной информации при обучении студентов различных направлений подготовки (специальностей) университета. Популярность онлайн образования объяснима как с позиций общих тенденций развития современного общества (информатизация, технологизация, интеграция), так и конкретными задачами вузов по внедрению практико-ориентированного технологичного формата обучения, направленного на подготовку конкурентоспособных специалистов для нужд инновационной экономики и социального процветания России [3].

Доступность сети Интернет, распространение и повсеместное использование цифровых технологий, различных гаджетов и электроники во всех сферах нашей жизни, включая образование, смешали воедино понятия онлайн и дистанционного обучения [4]. При том, что оба варианта названий подразумевают обучение вне аудитории и вне непосредственного контакта с преподавателями (что требует большей самодисциплины и сознательности от студентов), по собственному ритму и графику, эти два подхода всё же имеют принципиальное различие. Кратко, эту разницу можно представить следующим образом [15].

Если понятие «дистанционное обучение» часто ассоциируется с заочной формой обучения и, по сути, указывает лишь на то, что между студентом и преподавателем существует расстояние, при этом в учебном процессе могут использоваться как традиционные, так и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях, то понятие «он-лайн обучение» означает, что изучение той или иной дисциплины, или темы также происходит вне аудитории, но однозначно при помощи Интернет-соединения. Иными словами, онлайн-обучение – это процесс получения знаний и навыков в режиме «здесь и сейчас» но при помощи компьютера или другого гаджета, подключенного к Интернету, посредством чего и происходят соединение, взаимодействие и обмен информацией [10]. Сегодня, в эпоху «диджитализации», многие ученые и практики рассматривают онлайн формат, как логическое продолжение дистанционного обучения, и используют по умолчанию оба термина либо в связке, либо равнозначно [11].

С учетом незначительных отличий, затрагивающих содержание, формы, временной интервал обучения (специалисты отмечают, что дистанционное обучение более комплексное, разнообразное по формам, содержанию, имеет более широкий временной диапазон обучения), возраст участников целевых групп и, возможно, частоту использова-

ния, в остальном дистанционное и онлайн обучение практически идентичны и обладают схожими характеристиками.

К ним можно отнести, среди прочего, индивидуальный, независимый от группы и программы темп обучения [10]; гибкий график, когда материалы доступны в любое время дня и ночи, что снимает вопросы занятости и разницы во времени; мобильность сопорой на эффективную обратную связь (feedback) с преподавателем в ходе всего периода обучения и круглосуточную службу технической поддержки [4]. Более того, дистанционное и онлайн обучение нивелируют существенный разрыв между реальностью и образовательным процессом, обеспечивая актуальность, междисциплинарность и практический характер получаемых знаний и навыков «здесь и сейчас» [10; 11; 15].

В едином смысловом контексте с дистанционным и онлайн обучением иногда употребляют также и такие термины, как «e-learning», «web-based learning», «computer-assisted learning» и «электронное обучение» [11], чтобы подчеркнуть широкие возможности получения студентами знаний и навыков средствами интерактивных веб-ориентированных инструментов и технологий или путем моделирования ситуаций реальной жизни в формате дополненной виртуальной реальности [1]. Как бы мы не называли образовательные форматы, в которых активно используется Интернет и сопутствующие этому технологии, методы, способы и средства, очевидно, что электронные онлайн курсы являются одними из самых эффективных и удобных методов дистанционного обучения. Важно, что они ещё и позволяют найти своего рода компромисс в терминологическом многообразии форматов обучения и их названий [4].

В общих чертах, любой онлайн-курс – представляет собой обучающий курс с массовым интерактивным участием, с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через глобальную сеть Интернет [5]. С учетом многообразия вариантов и средств доставки учебного контента и инструкций, условно, онлайн курсы можно отнести к форме электронного дистанционного образования. По мнению проф. В.Л. Ускова, такие курсы подразделяются на полностью онлайн-овые (100% on-line courses); смешанные, гибридные или «blended courses», где 50% обучения происходит онлайн и 50% в аудитории; офлайн-овые курсы с поддержкой системы управления обучением (например, LMS Moodle) и «перевернутые классы» (flipped classes), когда студенты изучают материал за пределами аудитории, а обсуждают полученные знания с преподавателями и однокурсниками в учебной аудитории (face-to-face) [2; 12].

Также совершенно очевидно, что феномен онлайн курсов напрямую связан с появлением (1991) и развитием сети Интернет. Разработчикам и производителям онлайн курсов не оставалось ничего, как только следовать естественной логике развития веба [2]. Так, в 1995 г. у них появилась возможность публиковать информацию на статичных страницах сайтов в среде Web 1.0, использовать аудио, видео, анимацию, технологии коммуникации (электронную почту, форумы, чаты) для придания связи между пользователями некой интерактивности. С 2005 года наступило время коллаборативного веба (Web 2.0), когда появились проекты и сервисы, активно развиваемые и улучшаемые самими пользователями: блоги, wiki, социальные сети и т.д. Интернет стал средством и местом для активной коммуникации и самовыражения [8]. Далее, в 2015 году стартовал семантический (интеллектуальный) веб (Web 3.0), что знаменовало переход от сайтостроительской к юзероцентристской модели сети со множеством онлайн-сервисов, средств внесения, редактирования, поиска и отображения любого типа контента, группируемого по тематикам, запросам, значению и др. К 2025 году специалисты прогнозируют появление смарт-веба (Web 4.0), который будет адаптироваться к пользователям, подстраиваться под темп их работы или учёбы, организовывать персональные виртуальные среды, маршруты и профили (Smart Education) [9].

Сегодня, когда говорят об он-лайн курсах, зачастую имеют ввиду так называемые массовые открытые он-лайн курсы или МООКи (англ. MOOCs), которые ЮНЕСКО на-

звал среди 30 наиболее перспективных тенденций и драйверов в развитии электронного образования до 2028 года [3]. Концепцию MOOC будет непросто объяснить в двух словах с учетом достаточно сложной теории коннективизма, лежащей в её основе, и целого ряда вариантов и производных самого термина, например, cMOOC, xMOOC, SPOC, BOOC, DOCC, LOOC, MOOR, MOUC и др. [13]. Несмотря на внешнее сходство, все эти онлайн курсы призваны служить разным педагогическим задачам. В целях систематизации и конкретизации понятийного аппарата рассмотрим MOOC и некоторые из курсов, возникшие в результате эволюции онлайн образования, более подробно. Рассмотрение типологических особенностей представляется важным с точки зрения оценки потенциальных возможностей онлайн курсов для дальнейшего внедрения лучших из них в учебный процесс университета [3].

Итак, MOOC (massive open online course) – это наиболее распространенный формат онлайн образования, появление которого связывают с необходимостью упорядочения возникшего к началу 2000-х целого массива разнообразных сетевых курсов [8]. В итоге, на базе Массачусетского технологического института (MIT) начала формироваться база электронных проектов Open Education Resource (Депозитарий открытых образовательных ресурсов), которая нашла позже свое воплощение в созданном MIT консорциуме OpenCourseWare (OCW) [12]. В 2012 г. MIT и Гарвардский университет возглавили инициативу по созданию новой платформы edX для дальнейшего продвижения MOOC, значительно увеличив количество своих партнеров. Среди наиболее удачных проектов следует отметить такие платформы MOOC как Coursera, Udemy, Udacity, Khan Academy, XuetangX, Универсарииум и др. По мнению авторов, OpenupEd, общеевропейского проекта в поддержку MOOC, эти онлайн-курсы рассчитаны на большое количество участников, доступны каждому и в любом месте при условии подключения к Интернету, открыты для всех без каких-либо вступительных требований и предлагают прохождение курса совершенно бесплатно [1]. Последнее утверждение кажется сегодня достаточно спорным в свете широкой коммерциализации многих проектов, нацеленных уже не просто на любителей учиться, а скорее на людей, готовых платить за обучение [5].

Если проанализировать MOOC с позиции начальных букв, составляющих акроним, то M (massive) предполагает, что курс должен быть неким «массовым» событием с числом участников, значительно превышающим возможности классической университетской аудитории, то есть речь может идти о десятках, сотнях или даже тысячах студентов, записанных на курс [8]. Элемент «O» (open, открытый) сложно определить однозначно, поскольку это может означать, как бесплатный курс, так и отсутствие регистрации при записи на курс; или же авторы могут таким образом маркировать доступ к материалам курса, имея в виду, что открытое лицензирование материалов курса позволяет любому пользователю законно и открыто просматривать, использовать, загружать или смешивать их с собственным контентом [13]. Элемент «O» (on-line, онлайн) – еще одна отличительная особенность MOOC, ибо средством и средой передачи учебного контента является Интернет. Как говорилось ранее, развитие MOOC напрямую зависит от развития веб; это отразилось и на их эволюции за последние годы. По мнению О. Шармера, если MOOC 1.0 (One-to-Many) можно было условно обозначить как курс «один-ко-многим», где профессор читал лекцию безликой аудитории; MOOC 2.0 (One-to-One), «один-к-одному», где лекции уже совмещались с групповыми или индивидуальными заданиями, то MOOC 3.0 (Many-to-Many) уже демонстрировал массовое децентрализованное обучение по принципу «равный-равному» [14]. Сегодня мы наблюдаем переход к так называемому MOOC 4.0 (Many-to-One), который будет отличаться высокой социальной направленностью, где возможности и результаты обучения одного человека будут напрямую зависеть от усилий многих (преподавателей, студентов). Элемент «K» (course, курс) – отражает организационный характер курса, у которого есть четкая тематическая направленность, дата начала и окончания обучения, частота изучения модулей (один или два раза в неделю) и т.д. [13].

Относительная ясность данного определения МООС несколько осложняется контрастом между сМООС и хМООС. «С» в сМООС – это «коннективизм», что было основой и существенной особенностью одного из первых МООС, курса «Коннективизм и связанные знания» (Connectivism and connective knowledge, ССК08), разработанного в 2008 г. Д. Сименсом и С. Даунсом [6] на базе Манитобского университета (Канада). Цель этого курса состояла в привлечении к обучению как можно большего числа неплатежеспособных студентов из разных уголков мира, чтобы «люди могли испытать, что означает быть частью социальной, технической системы обучения, где голос учителя не является главным хабом, а лишь представляет ещё один узел в общей сети» [7]. Идея, лежащая в основе названия и содержания курса «ССК08», важна для понимания феномена сМООС, поскольку сам курс был посвящен изучению теории коннективизма [7], брал в ней начало и, собственно, строился на её основополагающих принципах, которые в общих чертах передают следующий посыл: преподавание и обучение в современную эпоху будут успешными, если люди научатся строить необходимые для этого отношения, общение и связи, опосредованные целями и задачами сотрудничества и сетевого электронного взаимодействия [6]. Мысль о создании сетевых сообществ, подключении людей друг к другу с целью развития и получения знаний, а, следовательно, создания общества знаний – является одной из ключевых характеристик МООС [6; 8].

Сегодня курсы, разработанные по модели сМООС в качестве дополнения к организации дистанционного обучения в вузе, широко внедряют в учебный процесс привычные для молодежи поколения Z цифровые инструменты и средства социального общения в сети Интернет, создавая открытые форумы, краудсорсинговые платформы, чаты и блоги пользователей (студентов, преподавателей и тьюторов), как для поддержания в интерактивном режиме связи внутри сообщества единомышленников, так и для оказания помощи при решении всевозможных проблем технического и педагогического характера [3].

Модель хМООС также относится к одним из ранних вариантов МООС. Здесь «Х» усиливала элемент «М» (массовость), подчеркивая экспоненциальное число участников курса. Первые курсы, созданные на базе Стэнфордского университета в 2011 г., были именно хМООСs. По своей форме хМООС – это, по сути, открытые электронные курсы (ЭОР или учебно-методические комплексы), включающие в себя видеолекции с субтитрами, конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены. В отличие от ЭОР, активно создаваемых, в частности, авторами данной статьи конкретно для студентов определенных направлений подготовки Казанского федерального университета, хМООСs носят глобальный характер и выходят за рамки одного университета. Авторами таких МООС также являются преподаватели ведущих университетов, но размещаются курсы на площадках популярных ресурсов онлайн-образования, создаваемых зачастую целыми кластерами вузов по территориальному или тематическому принципу, и адресованы широкому кругу потенциальных студентов, слушателей и тьюторов [3]. В процесс, в основном, вовлечены крупнейшие американские и британские университеты, которые активно участвуют в создании и распространении образовательных ресурсов, учебных курсов и программ, в том числе открытых и бесплатных; они же активно осваивают сегодня коммерческий рынок электронных образовательных услуг и онлайн образования [1].

Рассмотрим далее некоторые производные от МООС, которые уже успели снискать популярность среди определенных целевых групп пользователей.

SPOC (small private online courses) – версия МООС, используемая локально с определенными группами студентов университета, которых записывает на курс сам преподаватель (тьютор) по итогам входного тестирования. SPOC используют, в основном, в качестве ЭОР, как ключевой элемент системы смешанного обучения (blended learning) или модели «перевернутого класса» (flipped class), когда высвободившееся, за счёт дистанционной компоненты время, используется для увеличения числа семинаров и практи-

ческих занятий со студентами [12]. Результаты исследований смешанного обучения с использованием SPOC указывают на рост мотивации студентов и улучшение результатов обучения. Термин SPOC впервые применил профессор А. Фокс из университета Беркли в 2013 г. для описания своего курса MOOC в сфере корпоративного обучения [13].

SMOC (synchronous massive online course) – представляет собой синхронный массовый онлайн-курс и характеризуется лекциями, проводимыми в реальном времени в Интернете. MOUC (massive open university course) – это массовый открытый университетский курс, который считается европейской версией американского MOOC. Здесь также девизом служат массовость и открытость в смысле свободы местоположения, графика и скорости обучения, но MOUC всегда платные и связаны с кредитно-рейтинговой системой оценок ECTS [9].

BOOC (big open online course) – категория онлайн-курсов, которые в отличие от MOOC, предлагают слушателям более глубокое погружение в специфику предмета за счёт увеличения нагрузки и продолжительности занятий. LOOC (little open online course) – изначально направлены на обучение малых групп студентов, заинтересованных в освоении материала, в LMS-среде университетов и компаний; парадигма этого ЭОР базируется на том, что при старте любых MOOC наблюдается естественный отсев «лишних» студентов уже в первые дни работы курса в силу их поверхностного вовлечения в процесс обучения и т.д. [9].

DOCC (distributed open collaborative course) – формат совместно созданного усилиями нескольких территориально удаленных вузов курса; его специфика состоит в адаптации тематики, форм и подходов к потребностям различных пользователей, совместном участии в проектах, включении метода трансляции знаний от распределенной сети специалистов и экспертов по Skype и др. [13].

MOOR (massive open online research) – решает задачи интенсификации и форсирования научных исследований на платформах открытого доступа R&D (research & development); это позволяет организаторам (ведущим ученым) привлекать к научно-исследовательской и опытно-конструкторской работе талантливую молодежь (аспирантов, молодых ученых). Данный формат MOOC причисляют к наиболее перспективным сценариям развития онлайн образования.

Опыт преподавания в университете позволяет авторам сделать вывод о целесообразности дальнейшего развития сетевых электронных форм обучения студентов. В этой связи, вероятно, потребуются пересмотреть организацию образовательного пространства университета с учётом меняющихся требований как к техническому оснащению аудиторий и лекториев, так и к тому набору форм, методов, методик, технологий и средств обучения, которые бы грамотно реализовывались педагогами и отвечали запросам современных студентов, относящих себя к цифровому поколению Z. Крайне важной нам представляется организация контроля и оценки итоговых результатов обучения с применением специально разработанных тестов, электронных портфолио и сетевых журналов. При этом, очевидно, что обучение в университете может быть эффективным лишь при готовности преподавателей и студентов к применению новых моделей онлайн технологий обучения на практике, осознании ими важности междисциплинарных и практико-ориентированных знаний и навыков, принятии ими новых форм взаимодействия, основанных на сотрудничестве, партнерстве и взаимном уважении [15]. Например, обратная связь (feedback), навыки общения (networking skills), краудсорсинг (crowdsourcing) и др. – являются хорошо зарекомендовавшими себя формами взаимодействия при онлайн обучении [2]. Междисциплинарное и практико-ориентированное обучение, как продолжение идей теории коннективизма, также демонстрируют положительные результаты, ибо предлагают новую эффективную форму производства знаний и навыков, когда среда обучения условно трансформируется в реальную среду будущей профессии, а сопряжение информационных источников нескольких дисциплин воспроизводит приложение научной дисциплины к реальному миру [7].

Литература

1. Каракозов С.Д., Маняхина В.Г. Массовые открытые онлайн курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник РУДН, 2014. – №3. – С.24-30.
2. Лисицына Л.С., Першин А.А., Усков В.Л. К вопросу повышения результативности массового онлайн курса // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики, НИУ ИТМО, 2014. – №5(93). – С. 164–171.
3. Ainoutdinova, I. & Blagoveshchenskaya, A. (2017). The potential of Massive Open Online Courses (MOOCs) for revival of distance education in Russia. ICERI2017 Proceedings (16th-18th November 2017), Seville, Spain, pp. 8335-8344.
4. Ainoutdinova, I.N., Khuziakmetov, A/N., & Tregubova, T.M. (2017). Advantages and disadvantages of distance education for university students in Russia. Modern Journal of Language Teaching Methods, 7(9/2), pp. 72–86.
5. Bonk, C.J., Lee, M.M., Reeves, T.C. & Reynolds, T.H. (eds.) (2015). The MOOCs and open education around the World. Routledge, Taylor & Francis Group, 340 p.
6. Cormier, D. & Stewart, B. (2011). Life in the open: 21st century learning & teaching / Dave Cormier, Bonnie Stewart // In S. Murray, (Ed.) Proceedings of the Atlantic Universities' Teaching Showcase (2010), 14, pp. 24-31.
7. Downes, S. (2006). Learning Networks and Connective Knowledge. Collective Intelligence and E-learning, 20, pp.1-26.
8. Hollands, F.M. & Tirthali, D. (2014). MOOCs: Expectations and Reality: Full Report. Center for Benefit-Cost Studies of Education: Columbia University, 211 p.
9. Jansen, D. & Schuwer, R. (2015). Institutional MOOC strategies in Europe. Status report based on a mapping survey conducted in 2014, EADTU, 37 p.
10. King, F.B., Young, M.F., Drivere-Richmond, K. & Schrader, P.G. (2001). Defining Distance Learning and Distance Education. AACE Journal, 9(1), pp. 1–14.
11. Khan, B.H. (2001). Web-based Training. Publisher: Educational Technology Publications, Inc., Englewood Cliffs, NJ (New Jersey 07632), USA, 599 p.
12. Lisitsyna L., Lyamin A. (2014). Approach to development of effective e-learning courses. Smart Digital Futures, 262, pp. 732–738.
13. Naert, F. (2015). MOOCs, SPOCs, DOCCs and other bugs / Frank Naert / Position papers for European cooperation on MOOCs, EADTU, pp. 64–74.
14. Scharmer, O. (2017). MOOC 4.0: The Next Revolution in Learning & Leadership / Otto Scharmer / Huffpost. Retrieved from URL: https://www.huffingtonpost.com/otto-scharmer/mooc-40-the-next-revoluti_b_7209606.html (20.04.2018).
15. Warschauer, M. (2007). The Paradoxical Future of Digital Learning. Learning Inquiry, 1(1), pp. 41–49.

Сведения об авторах

Айнутдинова, Ирина Наильевна, доктор педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), e-mail: iainoutd@mail.ru; Айнутдинова, Карина Артуровна, кандидат юридических наук, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ); e-mail: karina.arturovna14@mail.ru

ONLINE COURSES: TYPOLOGICAL FEATURES AND OPPORTUNITIES FOR INTEGRATION
INTO EDUCATIONAL PROGRAMS OF UNIVERSITIES IN RUSSIA

I. Ainoutdinova, K. Ainoutdinova

Abstract. The revived interest in on-line learning has been caused by both the general tendencies in the development of modern information society and the desire of universities to change their vector of activity towards technology, innovation, professional orientation, flexibility and accessibility. The purpose of this article is to study and analyze the possibilities of integration of best on-line learning practices into the structure, content and organization of educational process of university. The results of the study allow to justify the social need in the knowledge of a new type, adapted to the needs of students of the "digital generation Z"; systematize and concretize the conceptual apparatus of on-line learning; determine the typological features of on-line courses and propose a model of educational environment of university, mediated by on-line strategies aimed to improve the quality and outcomes of students' education.

Keywords: education, university, students, on-line learning, on-line courses, technology, connectivism

Data about the authors

Ainoutdinova I., PhD, Doctor of Education, Associate professor, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: iainoutd@mail.ru; Ainoutdinova K., PhD in Law, Senior Lecturer, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: karina.arturovna14@mail.ru

УДК 372.881.111.1

СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ FACEBOOK КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Г.Р. Еремеева, К.Ю. Балашов

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию возможности применения социальной сети Facebook в образовательных целях на уроках английского языка в школе и вузе. Широкая распространенность сети Facebook среди студентов по всему миру определяет актуальность данной темы. Цель работы заключается в выявлении того, как Facebook может быть использован на уроках иностранного языка, исследовании отношения студентов к подобному применению социальной сети. В работе анализируются отзывы студентов о внедрении социальной сети в образовательный процесс, обсуждаются возможные выгоды для изучающих английский язык при использовании Facebook и его влияние на процесс обучения. Проведенный анализ показывает положительное отношение обучающихся к использованию сети Facebook в образовании. Материалы исследования могут быть полезны преподавателям английского языка, желающим совместить современные информационные технологии и традиционное обучение.*

***Ключевые слова:** английский язык, обучение, студент, преподаватель, информационные технологии, социальные сети, Facebook*

Мобильные технологии позволяют изучать иностранные языки не только на занятиях, но и дома, в транспорте и в процессе любой другой деятельности. Обучение возможно в любое время и в любом месте. Тем не менее, изучение языка с преподавателем имеет более организованный и структурированный характер по сравнению с самостоятельными занятиями с мобильным устройством. Учитель подбирает для каждого урока материалы, соответствующие уровню обучаемого, его потребностям и интересам.

Форумы, блоги, социальные сети представляют обучаемым разнообразные способы самовыражения, что может помочь педагогам привлечь интерес учеников на уроке. Поэтому неудивительно, что внимание многих исследователей направлено на изучение возможностей применения социальных сетей в образовательном процессе [1].

Предметом исследования в настоящей работе стала социальная сеть Facebook. Понимание того, как ученики могут использовать эту сеть в образовательных целях, создаст практическую базу учителям, которые хотят внедрить Facebook в образовательный процесс с целью развития языковых навыков обучаемых. Многие педагоги сейчас не рассматривают социальные сети как инструмент на уроках, и поэтому ученики не имеют представления об использовании Facebook в образовании. Основная цель работы – подчеркнуть полезность использования сети Facebook в современном изучении иностранных языков, показать широкие возможности её применения на уроках и изучить отношение обучающихся к подобному использованию.

Социальная сеть Facebook, созданная и широко используемая носителями английского языка, предоставляет удобный и знакомый ученикам интерфейс. Обучающиеся могут легко делиться фотографиями и видео с одноклассниками, писать заметки и комментарии на английском языке, следить за новостями знаменитостей, спортсменов, политиков [8].

Большинство преподавателей используют Facebook (или любую другую социальную сеть) только в организационном ключе для оповещения и доведения информации ученикам. Тем не менее, социальная сеть представляет широкие возможности для пользования ей в образовательных целях.

Основное удобство сети Facebook в том, что она позволяет обмениваться знаниями, ресурсами и информацией между собой [4]. Как результат, ученики могут делиться друг с другом новыми словами, материалами классных проектов, своими идеями и мнениями на английском языке на странице группы [7]. У преподавателя появляется возможность вовлекать в обсуждения «тихих» учеников, создавать группы для взаимодействия класса

с обучающимися по всему миру. Всё это вносит свой вклад в развитие языковых навыков обучаемых. Преподаватель может выбирать для учеников тексты и видео в соответствии с уровнем подготовки и проверять выполненные задания на уроке. У учеников также есть возможность отправлять голосовые сообщения на страницу в Facebook [3].

Социальная сеть позволяет обучающимся развивать свои языковые навыки в неформальной обстановке, при этом предоставляя им значительный образовательный опыт [2]. Полученные в классе знания ученики могут применять в реальных жизненных ситуациях, что повышает их заинтересованность в обучении [5].

Ученики чувствуют мотивацию к изучению английского языка, так как для общения в сети с носителями языка им требуется значительно улучшить свои языковые навыки при помощи чтения, письма и общения на английском языке. Они чувствуют потребность в новых словах, чтобы понимать комментарии и заметки своих друзей в сети [4].

Ещё один пример использования Facebook на классных занятиях продемонстрирован в работе Terantino Joe, Karen Graf [8]. Ученикам предложили зарегистрироваться в социальной сети, выдавая себя за носителей изучаемого языка. В созданной группе ученики и преподаватель участвовали в обсуждениях, задавали вопросы, обменивались мнениями, спорили так, как будто они действительно находились в другой стране. Чувство единства и общности целей поддерживалось обсуждениями, сообщениями и комментариями на иностранном языке, представляя ученикам языковой и культурный опыт в среде сети Facebook.

Похожее исследование проведено исследователями Petersen Sobah Abbas, Monica D'ivitini [6]. Авторы предлагают обучающимся, находящимся в стране изучаемого языка, делиться своими впечатлениями с одноклассниками на родине в сети Facebook, то есть, создавать собственные материалы по просьбам своих друзей, их потребностям. Ученики сами определяют, что им нужно, и делятся этим через Facebook.

В российской школе также был проведен эксперимент по применению социальной сети Facebook на уроках английского языка. В нем было задействовано 23 ученика. Один из учеников во время проведения эксперимента находился в США по программе студенческого обмена. Всем ученикам было предложено зарегистрироваться в сети Facebook, где специально была создана группа, объединяющая учеников и преподавателя. На странице группы ученики принимали участие в обсуждениях тем, затронутых на уроке английского. Для лучшего развития коммуникативных навыков на английском языке ученики должны были писать на этой странице только на английском языке. Ученика, находящегося за границей, преподаватель попросил создавать и добавлять на страницу группы фото- и видеоматериалы о своем пребывании в США, традициях американских семей и горожан. Преподаватель помогал этому ученику подбирать информацию в соответствии с учебным курсом и интересами остальных учеников. Заданиям для них было не только обсуждение в классе добавляемых их одноклассником записей на странице группы, но в большей степени самостоятельные ответы в комментариях, чатах и написание эссе. Высший балл возможно было получить, написав не менее 50 слов; за ответы на записи других учеников давались дополнительные баллы. Целями использования Facebook были развитие языковых умений и обмен взглядами на затронутые аспекты культурной жизни другой страны. После проведения эксперимента по использованию Facebook на уроках английского языка в школе, авторами было исследовано отношение учеников к подобному новому учебному опыту.

Для определения того, что было наиболее полезным при использовании Facebook, ученикам было предложено ответить на 8 вопросов с тремя вариантами ответа: не согласен (1), затрудняюсь ответить (2), согласен (3). Процентное соотношение ответов представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Отношение учеников к использованию Facebook на уроке

Вопрос	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен
Я ценю возможность высказывать свои мысли о культуре США в сети Facebook	4%	10%	86%
Мне понравилось делать заметки и писать комментарии в Facebook	14%	13%	73%
Я много узнал о культуре и традициях США	1%	4%	95%
Я улучшил свой английский	1%	6%	93%
Мне было удобно делиться своими мыслями на странице группы	13%	9%	78%
Участие в эксперименте требовало слишком много времени	74%	9%	17%
Участие в эксперименте было полезным для меня	3%	17%	80%
Я бы хотел продолжить использование Facebook в образовательных целях	7%	10%	83%

Когда ученикам в первый раз предложили применять Facebook на уроках английского языка, они были крайне удивлены и скептически настроены. Более того, многие из них еще не были знакомы с социальными сетями. Их представления о том, как Facebook может быть использован на уроках, были ограничены. Тем не менее, в процессе проведения эксперимента ученики проявили большую заинтересованность в материалах, представляемых их одноклассником в США, и ответах на них других учеников. Много обсуждений вызывали видео и фотографии, сделанные учеником в США. По результатам опроса 80% учеников ежедневно проверяли страницу группы, чтобы ознакомиться с новыми заметками и материалами. Использование Facebook способствовало как общению, так и языковой практике учеников.

Ученики высоко оценили возможность делиться своими мнениями о США (86%) и были удовлетворены участием в обсуждениях (73%). Они отметили (95%), что за время эксперимента получили много новых знаний и, может быть, даже больше, чем в прошлые годы обучения. Им было удобно высказывать свои мысли в сети (78%), а с само участие в эксперименте не отняло у них много времени (74%). Большинство учеников (80%) высказалось о личной пользе проведенного эксперимента, и они бы желали продолжить использование Facebook для развития своих языковых навыков (83%).

Таким образом, ученики положительно отнеслись к использованию социальной сети Facebook на уроках английского языка.

Включение социальных сетей в образовательный процесс – один из возможных путей принести на урок иностранного языка атмосферу другой страны и заинтересовать тем самым учеников в происходящем на уроке.

Существует множество способов использования Facebook в классе – от обычной рассылки информации отсутствующим ученикам до создания собственных учебных материалов и обсуждений на соответствующие темы курса. Настоящая работа показывает, что при помощи Facebook преподаватель может создавать обстановку англоговорящей страны на уроке, и как показывают результаты исследования, ученики положительно отзываются о подобном опыте. То, что ученики изучают на уроке, становится ближе к тому, с чем они столкнутся в реальной жизни.

Дальнейшие исследования могут быть обращены на изучение возможностей применения российской социальной сети ВКонтакте, как более знакомой русскоговорящим ученикам.

Литература

1. Blattner Geraldine, Lara Lomicka. Facebooking and the social generation: A new era of language learning. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 15.1. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.openedition.org/alsic/2413> (дата обращения: 03.03.2018).
2. Grgurovic Maja. Technology-enhanced blended language learning in an ESL class: A description of a model and an application of the diffusion of Innovations theory. Iowa State University, 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://lib.dr.iastate.edu/etd/11667/> (дата обращения: 10.03.2018).
3. Joshi Om. English Language Learning Using 'Facebook'. 2017. [Электронный ресурс]. <https://www.researchgate.net/publication/321331492> (дата обращения: 25.03.2018).
4. Kabilan Muhammad Kamarul, Norlida Ahmad, Mohamad Jafre Zainol Abidin. Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? // *The Internet and higher education*. 13.4. 2010. P. 179-187. [Электронный ресурс]. URL: http://www.academia.edu/831665/Facebook_An_online_environment_for_learning_of_English_in_institutions_of_higher_education (дата обращения: 02.04.2018).
5. Manan Nor Ashikin Ab, Ahmad Ashaari Alias, Ambigapathy Pandian. Utilizing a Social Networking Website as an ESL Pedagogical Tool in a Blended Learning Environment: An Exploratory Study // *International Journal of Social Sciences & Education*. 2012. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/261174650_Utilizing_a_Social_Networking_Website_as_an_ESL_Pedagogical_Tool_in_a_Blended_Learning_Environment_An_Exploratory_Study (дата обращения: 09.03.2018).
6. Petersen Sobah Abbas, Monica Divitini. Language learning: from individual learners to communities // *Wireless and Mobile Technologies in Education. WMTE 2005. IEEE International Workshop*. 2005. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.computer.org/csdl/proceedings/wmte/2005/2385/00/23850169.pdf> (дата обращения: 19.03.2018).
7. TeachThought. 100 ways to use Facebook in education by categories. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teachthought.com/technology/100-ways-to-use-facebook-in-education-by-category/> (дата обращения: 25.03.2018).
8. Terantino Joe, Karen Graf. Using Facebook in the language classroom as part of the net generation curriculum // *Language*. 2011. P. 44-47 (). [Электронный ресурс]. URL: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLEsamples/TLE_Nov11_Article.pdf (дата обращения: 09.03.2018)

Сведения об авторах

Еремеева Гузель Ринатовна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: guzeliksanova@mail.ru; Балашов Константин Юрьевич, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: kjbalashov@gmail.com

FACEBOOK AS A LEARNING TOOL FOR ENGLISH LANGUAGE CLASSES

G. Eremeeva, K. Balashov

Abstract. The article is devoted to the use of Facebook as a learning tool in English classes. Wide spread of Facebook among students all over the worlds revealed the relevance of the research. The aim of the study is to point out how Facebook is being used in the language classrooms, how students respond to the integration of this tool in courses and their attitudes towards Facebook. Special attention is paid to surveys that were administered to students participating in the research experiment. The potential benefits of Facebook and its influence on language learning are discussed. The possibility of the practical use of Facebook in language learning is shown. The analysis suggests that students respond in a positive way about the use of Facebook in education. The materials of the study can be useful for teachers who want to integrate modern technologies to traditional education and to keep up to today students' needs and interests.

Key words: problem, education, student, development, teacher, language, e-learning, social networking, IT, Facebook

Data about the authors

Eremeeva G., Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: gizeliksanova@rambler.ru; Balashov K., master student, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: kjbalashov@gmail.com

УДК 378.048.2

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ю.И. Никонова, Э.К. Григорьева, Н.К. Григорьева

***Аннотация.** Рассматриваются приемы организации самостоятельной работы с применением цифровых технологий в процессе обучения иностранным языкам на постдипломном этапе. Предлагаются виды самостоятельной работы аспирантов для углубления, закрепления и контроля коммуникативных умений. Анализируются возможности применения цифровых технологий для индивидуальной и групповой внеаудиторной самостоятельной работы. Даны рекомендации по использованию общедоступных Интернет-платформ для организации самостоятельной работы аспирантов.*

***Ключевые слова:** самостоятельная работа; преподавание иностранного языка в аспирантуре; цифровые технологии*

Обучение иностранным языкам в современном постдипломном образовании нацелено на владение иностранным языком как средством общения в профессиональной среде. Это значит, что изучение иностранного языка должно стать интегрированной частью формирования и развития научно-исследовательской компетентности. Компетентностный подход требует активного внедрения самостоятельной работы, так как он «предусматривает перевод процесса обучения на самообучение, предполагая проблематизацию содержания самостоятельной работы, познавательную самостоятельность и самооценку» [3, с. 16]. Согласно ФГОС [5] выпускник аспирантуры должен использовать современные методы и технологии научной коммуникации на иностранном языке (УК-4). Применение цифровых технологий для самостоятельной работы является эффективным способом моделирования реальной иноязычной коммуникации, например, общения с зарубежными коллегами посредством электронной почты. «Освоенные умения информационной деятельности способствуют непрерывному самообразованию и совершенствованию в профессиональной сфере, личностной мотивации иноязычного общения во всех его формах, а, следовательно, и необходимости дальнейшего изучения иностранного языка» [2, с. 57-58]. Умение использовать современные информационные технологии и сети для научно-исследовательской деятельности и эффективной коммуникации является важнейшей составляющей деятельностного компонента общекультурной [3, с. 168] и медиакомпетентности аспирантов [1, с. 55].

Другой универсальной компетенцией выпускника аспирантуры ФГОС называет «способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6)» [5]. Иностранный язык должен стать инструментом самообразования, творческого подхода к решению исследовательских задач. Задача преподавателя – сместить акцент на самообразование, личностный рост аспиранта. Основным принципом взаимодействия преподавателя и аспиранта становится опора на осмысленную самостоятельную творческую деятельность в сотрудничестве с преподавателем и другими обучающимися.

Самостоятельная работа аспирантов может быть индивидуальной и групповой, аудиторной и внеаудиторной, а также совмещать в себе эти элементы. Современные технологии позволяют усовершенствовать некоторые традиционные виды самостоятельной работы аспирантов, например, составление глоссария. Цель работы над глоссарием состоит в подборе и систематизации терминов, слов и выражений, встречающихся при изучении темы. Виртуальный глоссарий с использованием, например, Google-таблицы может стать формой групповой самостоятельной работы. Умение эффективно взаимодействовать в группе является важнейшим элементом обучения общению, в том числе иноязычному, в профессиональной среде. Цифровые технологии обеспечивают большое

разнообразии в формах совместной учебной деятельности. Проведение такого сложного типа занятия как коллоквиум возможно полностью или частично переместить в виртуальное пространство, например, с помощью Google-формы или виртуальной доски (<https://padlet.com>).

С целью ознакомления с дополнительными материалами по изучаемой теме аспирантам может быть предложено создание опорного конспекта по, например, одной из грамматических тем. Интересной формой традиционного опорного конспекта являются так называемые ментальные (или интеллектуальные) карты. Для их создания существуют различные платформы, например, <https://bubbl.us> и <https://mindmaster.com>. Подобные формы освоения иностранного языка развивают умения, связанные с поиском, сбором и обработкой информации, необходимые аспирантам для интеграции в международное научное сообщество [4, с. 167].

Современные цифровые технологии также позволяют организовать полный или частичный удаленный контроль самостоятельной работы аспирантов. В зависимости от цели, объем и формы применения цифровых технологий могут варьироваться. Проведение контрольных работ по грамматическому и лексическому материалу может быть полностью переведено в «пространство» цифровых технологий для экономии аудиторного времени. Обмен контрольными материалами может осуществляться через простую электронную почту либо с применением технологий цифровых тестовых заданий (например, Google-форма, <http://LearningApps.org>). Для закрепления, расширения и углубления знаний, умений и навыков, полученных во время аудиторных практических занятий, можно применять задания по созданию обобщающей таблицы. Интерактивная таблица создается преподавателем на общедоступной платформе (например, Google-диск), аспиранты могут вносить в нее сведения обобщающего характера в качестве закрепления пройденного материала или дополнить сведения по теме. Формой контроля может быть удаленная индивидуальная проверка преподавателем с последующим коллективным обсуждением во время аудиторного занятия. Применение цифровых технологий повышает мотивацию аспирантов, способствует обдуманному подходу к контролю и самоконтролю, снимая возможную стрессовую нагрузку аудиторного контроля. Преподавателю предоставляется возможность индивидуального подхода к оценке уровня знаний и устранению выявленных пробелов.

В условиях современного образовательного процесса цифровые технологии являются его неотъемлемой частью. Инновационное преподавание иностранного языка в аспирантуре предполагает широкое внедрение новых методов обучения. Современные компьютерные технологии помогают разнообразить самостоятельную работу аспирантов, способствуют ее более эффективному контролю преподавателем.

Литература

1. Вепрева, Т.Б., Печинкина, О.В. Медиаобразование как основа подготовки аспирантов к научной деятельности в рамках учебного курса «Иностранный язык» // Медиаобразование. – 2017. – № 2. – С. 51-61.
2. Марковина, И. Ю., Ширинян, М. В. Иностранный язык в неязыковом вузе на постдипломном этапе обучения: Потребности и перспективы (на примере медицинских вузов) // Вестник МГЛУ. – 2012. – Выпуск 12 (645) // С. 54-61.
3. Мекеко, Н. М. Теория и практика заочного обучения иностранному языку на основе компьютерных технологий: Автореф. дис. ... д-ра педаг. наук. Москва, 2009. 37 с.
4. Новицкая, А.В. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре средствами иностранного языка // Вестник СамГУ. – 2015. – № 1 (123). – С. 166-169.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования, подготовка кадров высшей квалификации, направление подготовки 22.06.01 «Технологии материалов». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 июля 2014 г. № 888 // Российская газета. – 2015. – 28 янв. – № 15.

Сведения об авторах

Никонова Юлия Ивановна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, КИЯ ЯНЦ СО РАН, e-mail: jnikonowa@mail.ru; Григорьева Эльза Кирилловна, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой, КИЯ ЯНЦ СО РАН, e-mail: kafedra_ysc@mail.ru; Григорьева Наталья Кирилловна, старший преподаватель, КИЯ ЯНЦ СО РАН, e-mail: kafedra_ysc@mail.ru

**SELF-LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES USING INFORMATION
TECHNOLOGY AT POSTGRADUATE LEVEL**

Yu. Nikonova, E. Grigorieva, N. Grigorieva

Abstract. Ways to organize self-learning using information technology for teaching foreign languages at the postgraduate level are considered. Self-learning techniques to extend, train, and control communicative skills are suggested. Use of information technology for individual and group out-class self-learning is analyzed. The practice of using free Internet platforms for self-learning are discussed.

Keywords: self-learning; learning of foreign languages at postgraduate level; information technology

Data about the authors

Nikonova Yu., Candidate of Philological Sciences, senior lecturer, Department for Foreign Languages YSC SB RAS, jnikonowa@mail.ru; Grigorieva E., Candidate of Philological Sciences, head of the department, Department for Foreign Languages YSC SB RAS, kafedra_ysc@mail.ru; Grigorieva N., Candidate of Philological Sciences, senior lecturer, Department for Foreign Languages YSC SB RAS, kafedra_ysc@mail.ru

УДК 372

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Р.Р. Нурмиева, Н.О. Першина

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования веб-квест технологий для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Подчеркивается необходимость внедрения в образовательные процессы информационных технологий. Авторы считают, что, что применение веб-квест технологий в образовательном процессе позволит совершенствовать информационную компетентность будущего профессионала, что, в свою очередь, позволит быть конкурентоспособным специалистом в быстро меняющемся информационном обществе.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, веб-квест, веб-квест технологии, интернет, студент, образование

Подготовка компетентного выпускника, обладающего сформированной социокультурной компетенцией, требует от образования интеграции традиционных методов и информационно-коммуникационных технологий, обогащенных новыми инструментами и способами действий. Наиболее эффективным средством формирования социокультурной компетенции является применение веб-квест технологий, которая основывается на не очень сложных, но проблемных заданиях.

Как известно, современный уровень компьютерных и телекоммуникационных технологий открывает новые возможности для развития адекватных средств обучения иноязычной культуре в организованном обучении иностранным языкам вне языковой среды.

Соответствие критериям конкурентоспособности и разнообразию предоставляемых услуг требует изменений в содержании обучения. Таким образом, предполагается, что иностранный язык является одной из приоритетных дисциплин в специальном вузе. Без знания иностранных языков невозможен ни один вид деятельности в современном мире, так, как только иностранный язык дает возможность специалисту-профессионалу изучать и дальше использовать новейшие достижения в области его исследований и деятельности, а также надлежащим образом вносить свой вклад в разработку какой-либо научной проблемы. Поэтому считается, что ИКТ наиболее наглядно демонстрируют изучаемый предмет – иностранный язык – в естественной обстановке [1, с. 64].

Следует отметить, дидактические возможности ИКТ. ИКТ позволяет осуществить дистанционное, индивидуальное обучение, открывает доступ к различной учебной информации (справочники, энциклопедия, пособия и т.д.), но кроме всего перечисленного ИКТ позволяет использовать в процессе обучения новые образовательные технологии, например, технологию Веб-квест.

«Quest» в переводе с английского языка – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой; также служит для обозначения одной из разновидностей компьютерных игр.

Веб-квест (Web-Quest) – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Этот метод обучения и контроля знаний, умений и навыков, отвечающий современным требованиям и особенностям образовательной среды, был разработан в 1995 г. профессорами государственного университета Сан Диего Берни Доджем и Томом Марчем. Новый метод быстро завоевал популярность как среди американских, так и среди европейских педагогов, а с конца 90-х годов прошлого столетия стал распространяться и в России.

Дизайн веб-квеста предполагает рациональное планирование времени учащихся, сконцентрированного не на поиске информации, а на ее использовании. Веб-квест позволяет:

- В каждой конкретной ситуации усвоить соответствующие конкретные дидактические цели и задачи;

- Формировать у обучающегося на каждом этапе его движения (от незнания к знанию) необходимый объем и уровень компетентности для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- Выработать у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач [5, С. 10-12].

Можно выделить следующие причины для использования веб-квестов в школе:

1. Данная технология – легкий способ включения Интернета в учебный процесс. При этом не требуется особых технических знаний как для обучающегося, так и для преподавателя.

2. Веб-квест может выполняться индивидуально, но наилучшим образом он выполняется в группе. При этом достигаются две основные цели обучения – коммуникация и обмен информацией. При работе группой более сильные ученики могут помогать другим, таким образом каждый может использовать свои способности.

Веб-квесты развивают критическое мышление. Учащиеся не просто собирают информацию, но и трансформируют её, чтобы выполнить задание, решить поставленную проблему. У них повышается мотивация, они воспринимают задание как нечто «реальное» и «полезное», что ведет к повышению продуктивности деятельности [1, с. 6-9].

Под веб-квестом понимается веб-проект, в котором часть или вся информация, с которой работают обучаемые, находится на различных веб-сайтах. Студентам дается задание собрать материалы в Интернете по той или иной теме, решить какую-либо проблему, используя эти материалы.

Берни Додж выделяет следующую структуру веб-квеста:

1. Introduction (Введение),
2. Task (Задание),
3. Process (Выполнение),
4. Evaluation (Оценивание),
5. Conclusion (Заключение),
6. Credits (Использованные материалы),
7. Teacher Page (Комментарии для преподавателя).

Однако, данная структура не является чем-то застывшим и используется только как основа, которую при необходимости можно изменить. Учитель может конструировать квест в соответствии с уровнем и потребностями своих учеников.

1. Introduction (Введение) – формулировка темы, описание главных ролей участников, сценарий квеста, план работы или обзор всего квеста. Цель – подготовить и мотивировать учащихся. Поэтому здесь важны мотивирующая и познавательная ценность.

2. Task (Задание) – четкое и интересное описание проблемной задачи и формы представления конечного результата: проблема, или загадка, которую необходимо решить; позиция, которую нужно сформулировать и защитить; продукт, который нужно создать; реферат, который должен быть создан; доклад или журналистской счет; творческая работа, презентация, постер и т.д. Задание должно быть проблемным, четко сформулировано, иметь познавательную ценность.

3. Process (Выполнение) – точное описание основных этапов работы; руководство к действиям, полезные советы по сбору информации (контрольный список вопросов для анализа информации, разнообразные советы по выполнению того или иного задания, "заготовки" Web-страниц для отчетов, рекомендации по использованию информационных ресурсов и пр.); С методической точки зрения материал должен отличаться релевантностью, разнообразием и оригинальностью ресурсов; разнообразием заданий, их ориентацией на развитие мыслительных навыков высокого уровня; наличием методической поддержки – вспомогательных и дополнительных материалов для выполнения заданий;

при использовании элементов ролевой игры – адекватный выбор ролей и ресурсов для каждой роли. Здесь можно указать ссылки на ресурсы и не выделять для них отдельный раздел.

4. Evaluation (Оценивание) – описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте. Методической оценке подлежит адекватность представленных критериев оценки типу задания, четкость описания критериев и параметров оценки, возможность измерения результатов работы.

5. Conclusion (Заключение) – краткое и точное описание того, чему смогут научиться студенты, выполнив данный веб-квест. Здесь должна прослеживаться взаимосвязь с введением.

6. Credits (Использованные материалы) – ссылки на ресурсы, использовавшиеся для создания веб-квеста. Данный раздел можно объединить с разделом Process (Выполнение).

7. Teacher Page (Комментарии для преподавателя) – методические рекомендации для преподавателей, которые будут использовать веб-квест: происхождение, цели и задачи веб-квеста, о чем он; возрастная категория учащихся (может ли быть использован другими учащимися при наличии дополнений, корректировки); планируемые результаты, опираясь на стандарты обучения (личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные); процесс организации работы над веб-квестом; необходимые ресурсы; ценность и достоинство данного веб-квеста.

Таким образом, развитие лингво-информационной компетенции учащихся возможно и целесообразно осуществлять с помощью Интернет-технологий и, в частности, технологий веб-квестов, которые обеспечивают в процессе обучения:

- виртуальную среду изучаемого языка;
- аутентичность используемых материалов, представленных в сети;
- мотивацию учащихся к самостоятельной познавательной деятельности;
- развитие информационной культуры обучаемых как необходимой составляющей общекультурной компетенции современной личности [3, С. 695-696].

Технология разработки веб-квестов – процесс длительный и непростой. Во-первых, работая над изучением какой-либо темы, преподаватель задействует обширную информацию интернет-ресурсов по определенной тематике. Во-вторых, работая над выполнением веб-квеста, студент может выбрать для себя наиболее удобный для него темп выполнения задания, вне зависимости от того, работает студент над веб-квестом индивидуально или в команде. В-третьих, веб-квест предоставляет возможность поиска дополнительной информации по теме, однако в определенных, заданных преподавателем рамках. Предварительный отбор преподавателем сайтов позволяет исключить вероятность использования студентами сайтов с неподтвержденной, ложной или необъективной информацией. Представленная в мультимедийном виде информация имеет иные свойства, чем информация, данная в учебниках. Она не ориентирована на усвоение знаний и понимание, а направлена лишь на формирование образа, не имеющего структуры. Кроме того, в Интернете различные формы информации переплетены между собой и воздействуют на психику человека с помощью эффектов: сочетания цвета, звуков и символов. Еще одна проблема заключается в том, что находящаяся в Интернете информация представлена в различных жанрах, стилях, имеет различную адресную направленность, по-разному интерпретируются одни и те же факты. «Только специалист-предметник может оценить информацию на тематическом сайте и решить, можно ли ее использовать в учебном процессе» [4, с. 97]. Преподаватель также отбирает интернет-ресурсы, ориентируясь на разные уровни языковой подготовки студентов. Оценка результатов веб-квеста имеет ряд критериев, позволяющих включить оценку не только языковых знаний, но и коммуникативных навыков, что является центральной задачей в обучении иностранному языку (умение ясно излагать свои мысли, вести дискуссию, работать в команде и т. д.).

Безусловно, ключевым преимуществом внедрения веб-квестов в учебный процесс является стимулирование студентов к самостоятельному аналитическому и креативному мышлению, вовлечение их в объективное оценивание своих собственных результатов и результатов своих коллег. Веб-квесты – это не только инновационный метод обучения и контроля полученных знаний преподавателем, но и новый метод получения (или, точнее сказать, «добывания») знаний студентами, т. е. отказ от насильственного навязывания готовых ответов. Здесь преподаватель выступает в роли помощника, который скорее направляет самостоятельный творческий процесс поиска ответов на поставленные вопросы в веб-квесте. Вопросы веб-квеста являются своеобразным «скелетом» его выполнения. Безусловно, составление хорошего веб-квеста требует времени и высокого профессионализма. Разработав серию веб-квестов к определенному курсу, преподаватель сможет использовать ее в последующие годы, не только экономя время, но и сделав процесс обучения и контроля увлекательным и современным [2, с. 24].

Веб-квесты способствуют также развитию у учащихся навыков, необходимых для человека XXI в.: умение ориентироваться в огромном потоке информации, умение анализировать, самостоятельно и творчески мыслить, объективно оценивать свои достижения, умение работать в команде, идти в ногу со временем.

Технология веб-квестов ориентирована на эффективное формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые способности, определяющие качество современного образования. Она направлена на максимальную практическую деятельность и является актуальным механизмом включения учащихся в процессы, способствующие развитию их информационных и коммуникационных умений.

Таким образом, изучив возможности использования технологии веб-квестов, мы можем сделать следующие выводы. Технология веб-квеста носит универсальный характер и может быть использована в целях развития компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний, умений из различных источников, данная технология позволяет, как пополнить знания учащихся, так и систематизировать уже имеющиеся. Технология может стимулировать познавательную активность обучаемых, так как она является новой, разнообразной формой работы, позволяет проявить себя не только учащемуся, но и учителю, как творческой личности, а, следовательно, необходима в современном образовательном процессе.

Литература

1. Горбунова Т.С. Применение аудиовизуальных средств обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Т.С. Горбунова, А.В. Фахрутдинова // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2014. Т. 218. № 2. С. 64-69.
2. Муравьева Н.Г. Использование веб-квест технологии для совершенствования социокультурной компетенции студентов вуза / Н. Г. Муравьева // Электронный научно-практический журнал «Культура и образование». – 2014. – № 9 (13). – С. 24.
3. Петрова Ф. А. Образовательный веб-квест как способ активизации самостоятельной учебной деятельности учащихся / Ф. А. Петрова // Аммосов-2014 : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., проводимой в рамках Форума научной молодежи федеральных университетов. Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова. – Киров, 2014. – С. 695-699.
4. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – С. 97.
5. Dodge B. Webquests: A technique for Internet-based learning // Distance Educator. – 1995. – № 1(2). – P. 10-13.

Сведения об авторах

Нурмиева Расиля Рафиковна, старший преподаватель, Казанский федеральный университет, e-mail: rasilya_nurmieva@mail.ru; Першина Наталья Олеговна, старший преподаватель, Казанский федеральный университет, e-mail: nastenka_pershina2403@mail.ru

USING WEB-QUEST TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

R.R. Nurmieva, N.O. Pershina

Abstract. The article deals with the usage Web-Quest technologies for the development of foreign language communicative competence of students. The necessity to introduce information technologies into the educational process is stressed. The authors consider that that using Web-Quest technologies in the educational process allows improving the information competence of the future professional, which in its turn will allow the specialist to be competitive in a rapidly changing information society.

Key words: foreign language communicative competence, web-quest, web-quest technologies, Internet, student, education

Data about the authors

Nurmieva R., Senior lecturer, Kazan Federal University, e-mail: rasilya_nurmieva@mail.ru; Pershina N., Senior lecturer, Kazan Federal University, e-mail: nastenka_pershina2403@mail.ru

УДК 378.147: 004.738.5

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Г.И. Сосновская, А.А. Кирпичникова

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития новых образовательных технологий как объективные вызовы, обусловленные ускоряющимися инновационными процессами, происходящими в системе современного образования.

Внимание читателя обращается на классификацию типов дистанционных образовательных технологий и особое внимание уделяется наиболее перспективному направлению интернет технологий – электронным образовательным ресурсам.

Ключевые слова: студент, обучение, дистанционные образовательные технологии, очное образование, лексические навыки, техника перевода

Современные масштабы изменений, происходящих в условиях «информационного взрыва», затрагивают все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и систему образования. Сегодня образование становится непрерывным процессом, который продолжается в течение всей жизни человека: ведь только таким образом он сможет адаптироваться к ускоряющимся инновационным процессам, происходящим в обществе, и в образовании в том числе. Поток знаний постоянно увеличивается, традиционная система образования уже не способна удовлетворить все потребности обучающихся.

В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого (учение, а не преподавание). Отсюда возникает необходимость в такой системе образования, которая позволит гибко оперировать ею так, чтобы это было удобно обучаемому. И, кроме того, обучаемый должен научиться самостоятельно приобретать знания, работать с информацией и применять эти знания для решения разнообразных проблем окружающей действительности.

Решение этой проблемы развивается в направлении освоения новых образовательных технологий и внедрения их в образовательный процесс. На современном этапе бурное развитие дистанционных технологий обучения обеспечивает новые подходы к самостоятельному обучению. Иностранный язык, являясь средством общения и познания, занимает особое место в системе образования. Кроме того, для отработки и овладения навыками общения, необходима языковая среда. И, если нет возможности практиковать общение в реальных условиях, возникает необходимость создания воображаемых ситуаций, позволяющих стимулировать общение на изучаемом языке. Как следствие использование дистанционного обучения для отработки грамматических и лексических навыков, развития практики перевода, обучения различным типам чтения и навыкам аудирования становится эффективным и актуальным.

В зависимости от уровня владения языком используются различные аспекты обучения. На начальном этапе это могут быть грамматические упражнения, которые позволят закрепить и проверить усвоение грамматических навыков. На среднем уровне становится больше лексических упражнений. На завершающем этапе обучения идет работа с текстами информативного характера с профессиональной и общенаучной направленностью, а также отбатывается техника перевода с одного языка на другой и техника обратного перевода [4].

В качестве примера можно привести электронные образовательные ресурсы, разработанные преподавателями Казанского федерального университета. Мы видим, что там присутствуют как грамматические и лексические упражнения, так и задания на работу с текстом. Особенно важно использовать дистанционное обучение при отработке аспекта профессионально ориентированный английский (professional English) со студентами

неязыковых направлений, а также при обучении студентов-лингвистов в ходе работы над аспектом домашнее чтение.

Дело в том, что для освоения научных и художественных текстов требуется длительное время, а значит, нет возможности разбирать их непосредственно на парах. Поэтому, пожалуй, единственный верный путь здесь – дать такие тексты на самостоятельное рассмотрение в рамках дистанционного обучения. О популярности электронных образовательных ресурсов может свидетельствовать тот факт, что в Казанском университете в образовательном процессе используется 97 электронных образовательных программ и еще 238 программ разрабатываются в различных подразделениях Института международных отношений, истории и востоковедения [9].

Одним из бесспорных достоинств дистанционного обучения, которое предусматривает обучение на расстоянии с использованием компьютерных технологий, является то, что каждый студент может работать в своём режиме, соответствующем его способностям и уровню подготовки. Кроме того, дистанционное обучение полностью совместимо с очной формой обучения. Оно не только не противоречит традиционным формам обучения, а наоборот, интегрируясь с ними, содействует более полному раскрытию интеллектуальных способностей студентов, позволяет организовывать индивидуальные процессы обучения, развивает коммуникативность в образовательной информационной среде [5].

Интеграция очных и дистанционных форм обучения позволяет разгрузить аудиторские занятия от рутинных видов деятельности, требующих разного времени для разных студентов и наполнить занятия более творческими видами заданий, направленных на развитие профессиональных навыков.

Дистанционное обучение предполагает:

- тщательное и детальное планирование деятельности студента преподавателем; весь учебный материал должен быть составлен в соответствии с Рабочими программами и нормами владения иностранным языком;
- важным фактором отбора учебного материала становится приоритет аутентичности и эффективности методических разработок и способов их подачи;
- наличие постоянной обратной связи, когда контроль осуществляется либо с помощью электронных средств, либо при личной встрече. На протяжении всего курса обучения преподаватель должен контролировать и оценивать работу студента;
- самостоятельную работу студента. В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная работа студента, а не преподавателя;
- наличие мотивации, осознания продвижения по дистанционному курсу;
- подготовку преподавателей.

Преподаватели, осуществляющие образовательный процесс с использованием дистанционного обучения должны быть не только высококвалифицированными специалистами в своей области, но и владеть компьютерными технологиями.

В дистанционном обучении выделяют несколько типов дистанционных образовательных технологий: корреспондентская, кейс, телевизионная, вахтовая, мобильная, теле-присутствия и интернет.

- Корреспондентская технология заключается в том, что доставка учебных материалов и обучение проводится через обычную почту;
- Кейс-технология предполагает доставку комплекта учебных материалов и инструкций по организации самостоятельной работы обучаемого с использованием различных транспортных средств, включая «транспортную» логистику [5];
- Телевизионная технология использует спутниковые каналы связи для организации образовательной деятельности;
- Вахтовая технология предполагает выезд группы преподавателей с необходимым учебным обеспечением к студентам в определённом учебном заведении;

– Технология теле-присутствия воспроизводит ситуацию, когда дистанционно обучающийся как бы «присутствует» в очном учебном процессе посредством дистанционно– управляемого мобильного технического устройства, которое снабжено видеочкамой и аудиоаппаратурой;

– Интернет технология является самой широко используемой и быстро развивающейся в настоящее время. Одной из разновидностей интернет технологий являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР) [2].

Таким образом, электронные образовательные ресурсы помогают, с одной стороны, значительно разнообразить образовательный процесс, так как рутинные задания выполняются студентами самостоятельно и проверяются они системой автоматически, преподаватель же может потратить освободившееся время на задания творческие. С другой стороны, они и студентам дают определенную степень свободы, позволяя выполнять задания в удобном для них режиме.

Безусловно, в настоящее время преподавание иностранных языков практически невозможно без использования дистанционного обучения, об этом свидетельствует наличие огромного количества не только обучающих программ в интернете, но и даже приложений для мобильных телефонов, например, *LinguaLeo*, которые можно использовать для отработки лексического и грамматического материала. Однако существует и ряд проблем, связанных с применением дистанционного обучения при преподавании иностранных языков. И одна из них – текущий контроль результатов учебной деятельности студентов.

Дело в том, что контроль должен сопровождать все этапы учебного процесса, решение каждой учебной задачи [7], а сами способы контроля должны представлять собой способы осуществления «механизма обратной связи, как средства управления формированием межкультурной компетенции» [8; с. 173]. При традиционном преподавании иностранных языков контроль осуществляется преподавателем непосредственно в рамках занятия, и с одной стороны, это приводит к тому, что приходится тратить много времени не на объяснение нового материала, а на анализ ошибок, но с другой, в этом случае можно быть совершенно уверенным, что студенты поймут свои ошибки и в следующий раз постараются их не допускать. Что же касается обучения дистанционного, то здесь вариантов контроля несколько:

– преподаватель проверяет выполненные студентами работы и отправляет им анализ положительных моментов и допущенных ошибок в письменной форме;

– контроль осуществляется автоматически, как, например, при формате тестирования, когда студенты выполняют задания и тут же видят, где и какие ошибки они допустили;

– комбинирование ручного и автоматизированного контроля.

Очевидно, что именно последний вариант является наиболее предпочтительным, поскольку некоторые виды работ, такие как эссе, невозможно проверить автоматически, а другие, напротив, не требуют вмешательства преподавателя, например, тесты по грамматике. Следует отметить и один неоспоримый плюс: при применении дистанционного обучения не приходится тратить аудиторное время на контроль. Более того, именно дистанционное обучение именно дистанционное обучение позволяет осуществлять контроль регулярно, и как отмечает Л. В. Яроцкая, «... как ожидание контроля, так и его результаты стимулируют учебные действия учащихся, являются дополнительным мотивом их учебной деятельности» [8; с. 171].

Что же касается сложностей, то они связаны, в первую очередь, с необходимостью развивать мотивацию и осознанность студентов. В данном случае только они сами решают, внимательно ли прочитать отчет преподавателя о допущенных ими ошибках или ограничиться осознанием того, что положительная оценка получена, проанализировать ли допущенные в тесте ошибки или опять же ограничиться осознанием того, что необходимое количество баллов набрано.

Итак, при применении дистанционного обучения на первый план для преподавателя выходит мотивирующая функция, а не функция контроля. По замечанию Н.П. Абубакировой, при использовании дистанционной платформы устанавливаются более тесные учебные контакты между преподавателем и студентами, а также между студентами группы, что и способствует повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка [1]. Кроме того, появляется возможность создания индивидуальной траектории изучения иностранного языка и условий самостоятельной тренировки с целью усвоения лексико-грамматического материала, приобретению речевых навыков, развитию умений самоконтроля и самооценки.

Литература

1. Абубакирова Н.П. Опыт использования дистанционного обучения как составляющей учебного процесса по иностранному языку в неязыковом вузе / Н.П. Абубакирова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – № 12 (698) – 2014 – С. 149-157.
2. Андреев А. А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Электронный журнал Cloud of Science. – 2013. – № 1. – с.14-20. – <http://cloudofscience.ru>
3. Артамонова Л. А., Архипова М.В., Ганюшкина Е.В., Делягина Л.К. и др. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – №2(1). – с.28-33.
4. Белецкая И. Е. Дистанционное обучение английскому языку // International journal of experimental education. – 2011. – №8. – с.92.
5. Ильясова А. М., Сосновская Г. И. Кейс-технология в образовательном процессе и её влияние на формирование межкультурной языковой коммуникативной компетенции / А.М. Ильясова, Г.И. Сосновская // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IXМеждународной научно-практической конф. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2016. – ISBN 978-5-00019-712-7/ – С/ 40-45.
6. Мовчан И.Н. К вопросу об использовании технологий дистанционного обучения в ВУЗе // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/09/37153>
7. Павлова И. П. Проблемы развивающего обучения иностранным языкам: традиции и новации // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – С. 9–30. – (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 567. Сер. Педагогические науки).
8. Яроцкая Л. В. Контроль процесса формирования межкультурной компетенции // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 163–174. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки).
9. Luiza Kajumovna Karimova, Anna Andreevna Kirpichnikova, 2016. Application of information analysis system in the sphere of historical education: advantages and problems. The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – PP. 769-772.

Сведения об авторах

Сосновская Гольнар Ильшатовна, Старший преподаватель, Казанский федеральный университет, e-mail: sosnovskaya.golnar@gmail.com; Кирпичникова Анна Андреевна, Кандидат филологических наук, Старший преподаватель, Казанский федеральный университет, e-mail: kirpanna@yandex.ru

THE DISTANCE LEARNING AS A KEY COMPONENT OF CONTINUOUS LEARNING PROCESS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES

G. Sosnovskaya, A. Kirpichnikova

Abstract. The article analyses the issues of new educational technologies development as them being objective challenges, which come into existence due to accelerating innovative processes, occurring in the system of higher education.

The paper focuses the reader's attention on the classification of distant educational technologies types and particular attention is paid to the most perspective direction in the Internet technologies – electronic educational resources.

Key words: student, teaching, distant educational technologies, full-time education, lexical skills, translation technique

Data about the authors

Golnar Sosnovskaya, Senior Lecturer, Kazan Federal University, e-mail: sosnovskaya.golnar@gmail.com; Anna Kirpichnikova, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Kazan Federal University, e-mail: kirpanna@yandex.ru

УДК 327.8

РИМСКИЕ ГРАЖДАНСКИЕ ЦЕНОСТИ. ВЗГЛЯД ИМПЕРАТОРА-ФИЛОСОФА

А.О. Кудратов, Е.А. Венидиктова

Римская система ценностей имеет свои имманентно присущие черты. Последние проявляют себя в поступках исторических героев. Интерес представляет устойчивость этих представлений, зародившихся в период Республики, но продолжающих существовать и на закате Империи.

Ключевые слова: Римская республика, Учение об идеальном гражданине, Система ценностей

Система ценностей являет себя только через представления личностей, несёт на себе отпечаток эпохи и в принципе имеет те же характеристики, которые мы бы могли назвать, говоря о морали в целом. Поэтому можно говорить о её историчности, о её эволюции. Для данной работы главным является выявление тех изменений, которые претерпели традиционные римские гражданские ценности в представлениях Марка Аврелия. О самом наличии таковых ценностей, не называя их, упоминает М. Поленц [4]. Однако термин традиционные ценности – условный. Связан он с нашей гипотезой, согласно которой римские республиканские – они же полисные – ценности продолжают своё существование после крушения республики. Традиционные ценности, таким образом, несут на себе отпечаток республиканского строя. Также позволяет объединить их под одним термином смысловая, и даже терминологическая общность. Они реконструируются через Сципиона, Катона, Полибия, Саллюстия и, главным образом, Цицерона.

Мотив общего дела, общего назначения довольно выпукло проступает в «Размышлениях» Марка Аврелия и зачастую совпадает с понятием гражданственности. Он выступает в качестве мотивации. Стремление к общему благу, таким образом, для Марка Аврелия как и в традиционной системе ценностей является эталоном. Более того, он высвечивает данный вопрос и в философском аспекте: «...благо разумного существа в общности, а что мы рождены для общности, давно доказано» [1.5,16]. Данный тезис также подтверждается неоднократными указаниями на необходимость любой деятельности, если только её цель благо [1.9,23;7,5;5,33;6,7;3,5]. Подчёркивается, что именно для этой высокой цели человек и рождён [1.5,1; 8,12]. Марк Аврелий проводит мысль об общности интересов о неразрывной связи города и гражданина [1.5,22; 6,54]. Кроме того, подчёркивается тезис, свойственный традиционной римской системе ценностей, что связь гражданин-государство основана на законе [1.10,33].

Однако же, здесь стоит остерегаться, чтобы не спутать смыслы. Город в «Размышлениях» помимо своего обычного представления, предстаёт также как образ всего мира. По контексту не всегда можно однозначно разделить два смысла. Но для данного источника свойственно смешение, наложение друг на друга образов и терминов философских и общественных, что представляет для нас дополнительный интерес.

Новым в сравнении с традиционной системой является то, что если раньше отсылка к общему благу могла только подразумеваться, теперь она явная. Кроме того, Марк Аврелий уделяет внимание и каждому конкретному человеку по этому поводу он пишет: «...человек, отщеплённый от одного хотя бы человека, отпал уже от всей общности» [1.10,8]. Общественное, таким образом то, что всеохватно связывает людей. «Люди рождены друг для друга» [1.8,59].

Второй составляющей традиционной римской гражданской этики было благоговение перед предками. Последнее покажется ещё более убедительным, если взять во внимание, что «реминисценции прошлого у римлян вообще никогда окончательно не угасали» [3]. Стоит отметить, что эти ценности, тоже не есть некие абстракции. Они прямое руководство к действию и рассматриваются именно с этой точки зрения. В действии же они и проявляются.

У Марка Аврелия мы увидим неоднозначное в этом плане отношение. В целом, относительно традиционной системы в его представлениях роль предков явно ниже. В этом отношении всё представляется достаточно ясным. Объяснение этих изменений можно найти исходя из этики позднего стоицизма. Да и сам Марк Аврелий объясняет эту перемену достаточно ярко.

«Так же имена прославленных когда-то людей нынче некоторым образом – забытые слова: Камилл, Цезон, Волез, Дентат; а там понемножку, и Сципион с Катонем, затем и Август, потом Адриан, Антонин. Всё переходчиво, всё быстро становится баснословным, а вскоре и полное забвение всё погребает. И это я говорю о тех, кто некоторым образом великолепно просиял, потому что кто не таков, тот, чуть испустив дух, уже «незнаем, неведом» [1.4, 33, см. также 3,3; 8,31].

Возникает резонный вопрос. Если не в предках искать эталона добродетели, то где? Также незамедлительно приходит на ум мысль, о наследии покинувших этот мир людей. Почему оно не берётся в расчёт? Ещё большую смуту наводит единственный в своём роде фрагмент, в котором Марк Аврелий пишет: «В Эбресских записях содержалось наставление непременно хранить память об одном из древних, державшихся добродетели» [1.11, 26]. Мы сталкиваемся с пренебрежительным, в известной степени, отношением к предкам и в то же время, находим предложение хранить память об одном из древних. Как объяснить такую непоследовательность?

Во-первых, «Размышления» не несут в себе чётко выстроенную философскую систему. Это произведение является медитацией, духовным упражнением и поиском ответов на конкретные насущные вопросы [2]. Во-вторых, стоит отметить, что под «державшимися добродетелей» может пониматься человек различного рода. И в этом, на наш взгляд, кроется ответ на вопрос.

В этом случае всеми красками начинает играть наше разделение этики гражданской и философской и как следствие взаимодействие понятий гражданин и философ в рамках этой этики. Для Марка Аврелия, как видно из текста, уход граждан не представляется столь интересным. Что же касается философов, то к их наследию он регулярно обращается.

Таким образом, благое действие теперь всецело подчинено общему благу, без ссылки на предков и прошлое. Здесь нет преклонения перед предками, и всё происходящее не проверяется на соответствие им. Зато есть общество здесь и сейчас.

Вся ответственность, значимость с прошлого переходит на настоящее время. «И ещё помни, что каждый жив только в настоящем и мгновенном. Остальное либо прожито, либо неясно» [1.3,10]. А в настоящем времени Марк Аврелий предлагает «исходя из наличного, подвигаться вперёд рассудительно, держась того, что представляется справедливым» [1.10,12]. Главное, таким образом, в действии – справедливость. Это добродетель, которая напрямую соответствует идее общего блага. Что означает отсылка к первому аспекту гражданской этики – общему благу.

Развивая тему об общем благе, следует отдельно сказать о справедливости. Не вызывает сомнений, что в данном тексте она имеет первостепенное значение. Именно посредством неё достигается общее благо. Справедливость является божественной [1.6,17] и именно из неё по словам Марка Аврелия возникают остальные добродетели [1.11,10]. Из вышесказанного можно сделать вывод, что для Марка Аврелия все добродетели связаны с общественным благом. Что подкрепляет наше утверждение о его – общественного блага – значимости.

Достаточно было сказано о двух аспектах римской системы ценностей, один из них – идею общего блага рассмотрели подробнее. Но здесь важно сказать, что всё это имеет смысл только в контексте действия, что невозможно без наличия субъекта.

Если мы говорим о традиционной римской системе ценностей, то для неё характерно, что всё государство держится на законе. Также на законах держатся права и свобода

граждан. Причём, важно отметить, что эти формулировки показывают динамичные явления: и функционирование государства на основе законов, и использование своих прав гражданами – это процесс. Поэтому важно нормальное функционирование законов на практике, что в свою очередь зависит от граждан.

В итоге: государство и гражданин взаимозависимые единицы. Функционирование этой системы основано на праве, которое должно соответствовать заветам предков и идее общего блага. Эта взаимосвязь по представлениям римлян может существовать, только если гражданин следует заветам предков и идее общего блага, что также проявляется в отношении граждан к закону.

Марк Аврелий в свою очередь тоже придаёт большое значение действию, а значит, в поле рассмотрения подпадает субъект его совершающий. «Не в переживаниях, а в деятельности добро и зло разумного гражданственного существа, как и добродетель его и порочность в деятельности, а не в переживаниях» [1.9, 16]. Для Марка Аврелия также характерен тезис о взаимной зависимости гражданина и города. В данном случае это означает, что помимо 2-х составных частей римской гражданской этики необходимо рассмотрение субъекта и его действий.

Начиная разговор об этом, нужно сказать, что рассмотрение проблемы изменения, трансформации римской системы ценностей, неизменно сопровождается вопросом о соотношении этики гражданской и этики философской (в нашем случае стоической). Связанно это в первую очередь с тем, что как далеко мы бы не начали поиски традиционной римской системы ценностей, мы обязательно найдём следы греческой философии. В свете этого тезиса в римской системе ценностей, на наш взгляд, в любой период её развития можно найти два взаимодействующих друг с другом идеала: идеал гражданина и идеал философа-стоика.

Применительно к «Размышлениям» Марка Аврелия идеал гражданина изменился, во-первых, в плане того, что теперь он не только и не столько гражданин Рима, сколько гражданин всего мира. «Город и отечество мне, Антонину, – Рим, а мне, человеку, – мир. А значит, что этим городам на пользу, то мне только и благо» [1.6, 44]. Ему не важно, и не нужно одобрение общества, он не признаёт его героев, но именно на благо этого общества направлены все его действия.

Идеал философа можно рассмотреть там, где его оттеняет определение того, как Марк Аврелий понимает философию. Философия для Марка Аврелия представляет следующее: «Если бы у тебя и мать была сразу, и мачеха, ты бы и эту почитал, а всё-таки постоянно ходил бы к той. Вот так у тебя теперь придворная жизнь и философия: ходи почаще туда и у той отдыхай, из-за которой ты способен принять эту другую, и она тебя» [1.6,12].

Философия вносит раскол между личными ценностями и общественными. Последнее, так как посредством философии наблюдаются абстрагировано, могут восприниматься критически, не как данность, а как феномен субъектности[5].

Одна из сентенций Марка Аврелия выглядит следующим образом: «не снискать мне славу философа». Однако в том, каким он предстал в исторической памяти, есть компромисс – Его называют император-философ.

Литература

1. Марк Аврелий Антонин. Размышления. СПб.: Наука. 1993. 248 с.
2. Адо П. Духовные упражнения и античная философия. СПб.: «Степной ветер». 2005. С. 133.
3. Штаерман Е.М. От гражданина к подданному// Культура древнего Рима. М.: Наука. 1985. С. 23.
4. Поленц М. Стоя. История духовного движения. СПб.: Quadrivium. 2015. С. 755.
5. Мухаметзянова Ф. Г., Шабельников В. К., Осьмина Е. В., Коржова Е. Ю., Рудыхина О. В. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах. Казань: Издательский центр Университета управления «ГИСБИ», 2016.– 252 с.

Сведения об авторе

А.О. Кудратов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия, e-mail: alik.kudratov@gmail.com, Венидиктова Е.А., кандидат исторических наук, ИМОИВ КФУ

**ROME CIVILIAN CAPITALS.
VIEW OF THE IMPERATOR-PHILOSOPH**

A. Kudratov, E. Venidiktova

***Abstract:** The Roman system of values has its own specific features. These features manifest themselves in the actions of historical heroes. Interest for the researcher is the stability of the ideas that originated in the Republic, but continue to exist at the end of the Empire.*

***Keywords:** The Roman Republic, the doctrine of the ideal citizen, the system of values*

Data about the authors

A. Kudratov, Student, Kazan Federal University, Kazan, Russia, e-mail: alik.kudratov@gmail.com, E. Venidiktova, Candidate of Historical Sciences, Kazan Federal University, Kazan, Russia

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ТЕКСТА В РЕДАКТОРЕ MICROSOFT WORD

Объем статьи не менее 8 страниц (не менее 24000 знаков с учетом пробелов) без учета иллюстраций (рисунки, фото, графики, диаграммы) в указанном ниже формате. Материалы меньшего объема по решению редакции могут быть размещены в рубрике «Краткие сообщения».

Формат страницы – А4.

Ориентация – книжная, в тексте допускаются таблицы в альбомном варианте.

Все поля – 2 см.

Выравнивание текста – по ширине.

Абзацный отступ – 1 см. Не использовать для установления абзацного отступа клавиши «Пробел» и «Табуляция»!

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12 пт. Межстрочный интервал – 1,5.

Автоматическая расстановка переносов – Есть.

Перед знаками <, >, =, +, -, %, №, единицами измерения, инициалами и после них ставится пробел.

В числовом промежутке перед тире и после него пробелы не ставятся: Пример: 23–30, XIX–XX, 1890–1896.

Используются русские кавычки: « », но: для текстов и слов на английском языке – — | или " "

Заголовки. Жирный шрифт. В конце точек нет. Главы – прописными, подзаголовки – строчными буквами. В заголовках нет абзацного отступа, нет переносов. Предлоги, союзы располагаются на второй строке заголовка.

Рисунки размещаются на странице с первым упоминанием или следующей за ней странице. Перед и после рисунка пропускается строка. Затем «Рис. № (если более одного рисунка). Название рисунка». Каждый рисунок должен быть сгруппирован

Таблица не должна выходить за поля листа. Для этого: курсор на таблице – щелкаем правой кнопкой мыши, выбираем слово «Автоподбор», а затем «По ширине окна». Слово «таблица» располагается по правому краю, если в тексте более одной таблицы – указывается номер, ниже – название по центру. После названия пропускается строка.

Перед и после таблицы пропускается строка.

Таблица 1

Название таблицы

Формулы. Набираются в редакторе формул *Math Type* или встроенном редакторе формул (начиная с 2007). Не размещать сканированные формулы! Латинские буквы наклонные, русские – прямые. Слова «где», «здесь» после формулы – без абзацного отступа. Формулы располагаются по центру, их нумерация – по правому краю. Нумерация формул только при наличии ссылок на них в тексте.

Сноски (ссылки) см. приложение.

Для оформления списка литературы редакция использует государственный стандарт на библиографическое описание ГОСТ Р 7.0.5–2008) «Оформление затекстовых ссылок». Многие отечественные журналы переходят на международные стандарты, что не является нарушением.

Избегайте ссылок на законодательные акты, нормативные документы (ГОСТы) и вторичные источники!

ОБЩЕПРИНЯТАЯ СТРУКТУРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ

УДК – получаете в научной библиотеке предоставив сотрудникам текст или заголовок статьи и аннотацию.

2 пропущенные строки

ЗАГОЛОВОК – содержит основные ключевые слова, нельзя использовать аббревиатуры и формулы, не более 12 слов.

1 пропущенная строка

Инициалы и фамилия автора (авторов через запятую).

1 пропущенная строка

Название организации

1 пропущенная строка

Аннотация – от 150 слов. Включает: актуальность темы исследования, постановку проблемы, цели и методы исследования, результаты и ключевые выводы. Аннотация соответствует структуре статьи.

1 пропущенная строка

Ключевые слова: 6–10 слов или устойчивых словосочетаний, по которым будет в дальнейшем выполняться поиск статьи. Ключевые слова отражают специфику темы, объект и результаты исследования.

1 пропущенная строка

Можно добавить раздел Основные положения – содержат 3–5 пунктов, кратко отражающие ключевые результаты исследования.

1 пропущенная строка

Благодарности (если нужно), где автор выражает: признательность коллегам за помощь; благодарность за финансовую поддержку исследования.

2 пропущенные строки

Текст статьи включает в себя:

Введение – актуальность темы исследования, обзор литературы по теме, постановку проблемы, формулировку цели и задач исследования.

Методы – детально описываются методы и схема экспериментов/наблюдений с тем, чтобы позволить другим учёным воспроизвести результаты, пользуясь лишь текстом статьи; описывают материалы, приборы, оборудование, выборка, и условия проведения экспериментов/наблюдений.

Результаты – демонстрируются фактические результаты исследования (текст, таблицы, графики, диаграммы, уравнения, фотографии, рисунки).

Обсуждение – содержит интерпретацию полученных результатов исследования, включая: соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

Заключение – содержит краткие итоги разделов статьи без повторения формулировок, приведенных в них.

1 пропущенная строка

Литература – включает только источники, использованные при подготовке статьи, отмеченные в теле статьи, оформленные в соответствии со стандартом, принятом в журнале.

1 пропущенная строка

Автор (ы) публикации – содержат ФИО и аффилиации авторов (место основной работы авторов); очерёдность упоминания авторов зависит от их вклада в выполненную работу; в аффилиации указывается место работы авторов или название организации, выполнившей исследование, город, страна; название организации (рус. / англ.) должно совпадать с названием в Уставе; при транслитерации ФИО автор должен придерживаться единообразного их написания во всех статьях; желательно использовать *ORCID*, *Researcher ID* и иные идентификаторы.

2 пропущенные строки

После чего следует **английский блок**, содержание которого соответствует метаданным русского варианта в следующем порядке каждый раздел с новой строки: *Title, Abstract, Keywords, Highlights, Acknowledgments. Authors of the publication.*

Приложение

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ ЗАТЕКСТОВЫХ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК В СООТВЕТСТВИИ С ГОСТ Р 7.0.5–2008

Принцип единообразия описания должен быть соблюден.

Обратите внимание «Затекстовые ссылки» помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация в порядке упоминания в тексте (1, 2, 3, ...), в порядке упоминания в тексте для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке.

Отсылки к затекстовым ссылкам

Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок, имя автора (авторов), название документа, год издания, обозначение и номер тома, указание страниц. Сведения в отсылке разделяются запятой.

Отсылки оформляются единообразно по всему документу: или через указание порядкового номера затекстовой ссылки, или через указание фамилии автора (авторов) или названия произведения. Отсылка оформляется следующим образом: [10, с. 37] или [Карасик, 2002, с. 231], при наличии нескольких авторов — [Карасик, Дмитриева, 2005, с. 6-8].

Внимание на знаки, разделяющие различные сведения и то, что каждая новая область начинается с заглавной буквы).

Схема описания

Заголовок описания. Основное заглавие: Сведения, относящиеся к заглавию / Первые сведения об ответственности; Последующие сведения об ответственности. Сведения об издании. Выходные данные.

Например,

Ларьина О.А. Социальная работа: уч. пос. / под ред. И.С. Росина. Ч. 1. М.: Просвещение, 2002. 175 с.

Примеры приведены из официального издания:

ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». М., 2008. 44 с. (Система стандартов по информ., библиограф. и изд. делу).

Книга, изданная одним автором

1. Валукин М.Е. Эволюция движений в мужском классическом танце. М.: ГИТИС, 2006. 251 с.

2. Гареев А.М. Оптимизация водоохраных мероприятий в бассейне реки (географо-экологический аспект). СПб.: Гидрометеиздат, 1995. 190 с.

Книга, изданная двумя, тремя авторами

1. Никонов В.И., Яковлева В.Я. Алгоритмы успешного маркетинга. М., 2007. 300 с.

2. Василенко В.М., Назаров И.М., Фридман Ш.Д. Мониторинг загрязнения снежного покрова. Л.: Гидрометеиздат, 1985. 182 с.

Книга, изданная четырьмя и более авторами

1. Формазюк Н.И., Марков В.Ф., Макурин Ю.Н., Иванов П.Н., Брусницина Л.А., Двойнин В.И. Очистка промышленных стоков от тяжёлых металлов: уч. пос. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2005. 85 с.

Книги, изданная под заглавием

1. Нестационарная аэродинамика баллистического полёта / под ред. Ю.М. Липницкий [и др.]. М., 2003. 176 с.

Книги с указанием подзаголовочных данных

1. Экономика и политика России и государств ближнего зарубежья: аналит. обзор, апр. 2007 / РАН, Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. М.: ИМЭМО, 2007. 39 с.

2. Шапкин А.С. Экономические и финансовые риски: оценка, управление, портфель инвестиций. 3-е изд. М.: Издательский дом «Дашков и К», 2004. 536 с.

Многотомные издания

Многотомное издание в целом

1. Дальневосточный международный экономический форум (Хабаровск, 5–6 окт. 2006 г.): материалы / Правительство Хабар. края. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2006. Т. 1–8.

2. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 22 т. / под ред. М.Б. Храпченко. М.: Худож. лит., 1978–1985.

Отдельный том

1. Брэм А.Э. Жизнь животных: в 3 т. Т. 2. Птицы / под ред. А.М. Никольского. М.: Терра, 1993. 324 с.

2. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2. Поэмы / под ред. Т.П. Голованова. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Наука, 1999. 575 с.

Энциклопедии, словари, справочники

1. Большая энциклопедия психологических текстов / авт.-сост. А. Карелин. М.: Эксмо, 2005. 416 с.

2. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. М.: Проспект, 2006. 496 с.

3. Павлов И.Ю., Вахненко Д.В., Москвичев Д.В. Биология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 576 с.

4. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Ф. Губский. М.: Инфра-М, 2005. 576 с.

5. Энциклопедия государственного управления в России: в 4 т. / под общ. ред. В.К. Егорова. М.: РАГС, 2004.

Т. 1: А – Е. 2004. 344 с.

Т. 2: Ж – Л. 2005. 352 с.

1. Реймерс Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник. М.: Мысль, 1990. 637 с.
Книга, имеющая два места издания

1. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика: теория речевой деятельности: уч. пос. для студентов педвузов. М.: Астрель; Тверь: АСТ, 2006. 319 с.

2. Гиммерверт А. Майя Кристалинская М.: Олимп; Смоленск: Русич, 1999. 480 с.

Комплексные библиографические ссылки

1. Байгулов Р.М. Развитие научно-технического потенциала региона // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. 2007. № 3. С. 13–15; Его же. Подходы к оценке стоимости объектов интеллектуальной собственности // Вестн. КрасГАУ. 2006. Вып. 14. С. 42–46.

Авторефераты и диссертации

1. Фенухин В.И. Этнополитические конфликты в современной России: на примере Северо-Кавказского региона: дис. ... канд. полит. наук. М., 2002. 190 с.
2. Фенухин В.И. Этнополитические конфликты в современной России: на примере Северо-Кавказского региона: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2002. 25 с.
3. Лыкова Н.Н. Генезис языка права: начальный этап (на материале французских и русских документов X–XV веков): дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2005. 410 с.
4. Питькова О.А. Феномен виртуальной реальности в контексте бытия человека: опыт философского анализа: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Магнитогорск, 2005. 46 с.

Аналитическое описание

Статьи из энциклопедий

1. Губкин О.П. Каслинское литье: Уральская историческая энциклопедия / под ред. В.В. Алексеева. Екатеринбург, 1998. С. 256–257.
2. Древний Египет: Большая историческая энциклопедия / под ред. С.В. Новикова. М., 2004. С. 360–362.

Статьи из сборников

1. Ермаков Д.В., Свиридов А.В., Ибатулина Ю.Р. Извлечение катионов меди (II) с помощью коллоидных сорбентов // Известия Челябинского научного центра. 2004. № 1 (22). С. 164–168.
2. Беляев С.Д. Алгоритм расчета долгосрочных целевых показателей качества воды в водном объекте // Экологическая безопасность государств-членов Шанхайской организации сотрудничества. X международный симпозиум и выставка «Чистая вода России»: сб. материалов. Екатеринбург, 2008. С. 296–301.

Статьи из журналов и газет

1. Ефимова Т.Н., Кусакин А.В. Охрана и рациональное использование болот в Республике Марий Эл // Проблемы региональной экологии. 2007. № 1. С. 80–86.
2. Анкудинов К.Н. Напролом: размышления о поэзии Ю. Кузнецова // Новый мир. 2005. № 2. С. 137–152.
3. Даниленко О.А. Язык конфликта как объект лингвосоциологии // Социс. 2006. № 4. С. 89–98.
4. Беляев С.Д. Использование целевых показателей качества воды при планировании водохозяйственной деятельности // Водное хозяйство России. 2007. № 3. С. 3–17.

Нормативные документы

1. Водный кодекс Российской Федерации от 3 июня 2006 г. № 74-ФЗ. Собрание законодательства РФ, 2006, № 23, ст. 2380; 2006, № 50, ст. 5279; 2007, № 26, ст. 3075.
2. О внесении изменений в статью 30 закона Ненецкого автономного округа «О государственной службе Ненецкого автономного округа»: закон Ненец. авт. окр. от 19 мая 2006 г. № 721-ОЗ: принят Собр. депутатов Ненец. авт. окр. 12 мая 2006 г. // Няръяна вындер (Крас. тундровик) / Собр. депутатов Ненец. авт. окр. 2006. 24 мая.
3. Федеральный закон от 10 января 2002 № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды». Собрание законодательства Российской Федерации, 2002, № 2, ст. 133; 2004, № 35, ст. 3607; 2005, № 1, ст. 25; № 19, ст. 1752; 2006, № 1, ст. 10; № 52, ст. 5498; 2007, № 7, ст. 834; № 27, ст. 3213.
4. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть четвертая от 18 декабря 2006 г. № 230-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 24 ноября 2006 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 8 декабря 2006 г.: введ. Федер. законом Рос. Федерации от 18 декабря 2006 г. № 231-ФЗ // Парламент. газ. 2006. 21 декабря; Рос.

газ. 2006. – 22 декабря; Собр. законодательства Рос. Федерации. 2006. № 52, ч. 1, ст. 5496. С. 14803–14949.

5. Об индивидуальной помощи в получении образования: (О содействии образованию): федер. закон Федератив. Респ. Германия от 1 апреля 2001 г. // Образовательное законодательство зарубежных стран. М., 2003. Т. 3. С. 422–464.

6. Государственный доклад о состоянии окружающей природной среды Чувашской Республики в 1998 году / Гос. ком. Чуваш. Респ. по охране окружающей среды. Чувашия: Чебоксары, 1999. 108 с.

7. СанПиН 2.1.5.980–00 «Санитарные правила и нормы. Гигиенические требования к охране поверхностных вод».

8. СанПиН 2.1.4.1116-02 «Питьевая вода. Гигиенические требования к качеству воды, расфасованной в ёмкости. Контроль качества».

9. ОСТ 15.372-879 «Охрана природы. Гидросфера. Вода для рыбоводных хозяйств. Общие требования и нормы».

10. ГН 2.1.6.1338-03 «Предельно допустимые концентрации (ПДК) загрязняющих веществ в атмосферном воздухе населённых мест».

Стандарты, технико-экономические и технические документы

1. ГОСТ Р 7.0.4–2006. Издания. Выходные сведения. Общие требования и правила оформления. М., 2006. II, 43 с. (Система стандартов по информ., библи. и изд. делу).

2. ГОСТ Р 7.0.5–2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. М., 2008. 44 с. (Система стандартов по информ., библи. и изд. делу).

3. ГОСТ 7.80–2000. Библиографическая запись. Заголовок: Общие требования и правила составления. М.: Изд-во стандартов, 2000. 10 с.

4. Методические указания по разработке нормативов предельно допустимых вредных воздействий на поверхностные водные объекты / МПР России, Госкомэкологии России. М. 1999. 36 с.

5. Методические указания по разработке нормативов допустимого воздействия на водные объекты. Утв. Приказом МПР России от 12 дек. 2007 г. № 328, зарегистрированным в Минюсте РФ 23 янв. 2008 г., рег. № 10974.

6. РД 52.24.622-2001. Методические указания проведения расчёта фоновых концентраций химических веществ в воде водотоков. Введ. 01.01.2002. Взам. «Временных методических указаний по расчёту фоновых концентраций химических веществ в воде водотоков». Изд-во стандартов, 2002. 63 с.

Патенты

1. Приёмопередающее устройство: пат. 2187888 Рос. Федерация. № 2000131736/09; заявл. 18.12.00; опубл. 20.08.02, Бюл. № 23 (II ч.). 3 с.

2. Патент 2187888 РФ. Приёмопередающее устройство: № 2000131736/09; заявл. 18.12.00; опубл. 20.08.02, Бюл. № 23 (II ч.). 3 с.

3. Патент 2210012 РФ, МПК6 А82 В 6/119. Узел крепления труб / А.Л. Радчук; Науч.-исслед. ин-т технологии твёрдых металлов при Ростовском ун-те. – № 2001129424; заявл. 01.11.2001; опубл. 19.03.2002, Бюл. № 12. 5 с.

4. Патент 2118298 РФ. Способ очистки природных и сточных вод, содержащих ионы железа тяжёлых и цветных металлов / В.В. Свиридов, А.В. Свиридов; опубл. 27.08.98, Бюл. № 26. 4 с.

5. Патент 2215695 РФ. Способ очистки природных и сточных вод, содержащих катионы щелочно-земельных и щелочных металлов с большим ионным радиусом / В.В. Свиридов, А.В. Свиридов, А.Ф. Никифоров; опубл. 10.11.2003, Бюл. № 31. 3 с.

6. Патент 1126210 РСФСР, МКИ С 25 В 11 /03. Биполярный электрод для электрохимических процессов / Пеллерги А.; опубл. 23.11.98, Бюл. № 43; приоритет 29.11.98. № 27690 А-95. 8 с.

Неопубликованные документы

Отчёты о НИР

1. Разработка компьютерной модели по регулированию режимов работы Юмагузинского и Нугушского водохранилищ на р. Белая на территории Республики Башкортостан. Т. 1 // Отчет по НИР / ФГУП РосНИИВХ, рук. А. П. Лепихин. Пермь, 2008.

Приказы и письма

1. Об утверждении Перечня организаций (экспертных центров), определенных для проведения экспертизы декларации безопасности гидротехнических сооружений, поднадзорных Федеральной службе по экологическому, технологическому и атомному надзору: приказ Федеральной службы по экологическому, технологическому и атомному надзору от 23 янв. 2009 г. № 17.

Архивные документы

1. Полторацкий С.Д. Материалы для «Словаря русских писателей, исторических и общественных деятелей и других лиц» // ОР РГБ. Ф. 223 (С.Д. Полторацкий). Картон 14–29.

2. Полторацкий С.Д. Материалы к «Словарю русских псевдонимов» // ОР РГБ. Ф. 223 (С.Д. Полторацкий). Картон 79. Ед. хр. 122; Картон 80. Ед. хр. 1–24 ; Картон 81. Ед. хр. 1–7.

Материалы конференций, совещаний, семинаров

1. Беляев С.Д. Алгоритм расчета долгосрочных целевых показателей качества воды в водном объекте // Экологическая безопасность государств-членов Шанхайской организации сотрудничества. X международный симпозиум и выставка «Чистая вода России» / сб. материалов. Екатеринбург, 2008. С. 296-301.

2. Василенко С.Л. Принцип синергетического действия питьевой воды // IV Международный Водный Форум «Аква – Украина 2006»: материалы / Укр. Водная ассоциация, 2006. С. 296-297.

3. Библиотеки и ассоциации в меняющемся мире: новые технологии и новые формы сотрудничества: материалы конф. / IV Международная конференция «Крым 97», Судак, Авт. Респ. Крым, Украина, 7–15 июня 1997. Т. 1. М., 1997. 311 с.

4. От массовой публичной библиотеки: Материалы семинара (10–11 нояб. 1992 г., Москва) / Моск. Библ. ассоц., Рос. гос. б-ка для слепых. М. 1993. 137 с.

5. Экватэк–2008: каталог / материалы VIII Международной выставки «Вода: экология и технология» / Москва, МВИ, 3–6 июня 2008. М., 2008. 337 с.

Картографические издания

Карты, атласы

1. Национальный атлас России: в 4 т. Т. 2. Природа. Экология. М.: Роскартография, 2007. 495 с.

2. Атлас мира. М.: БЕЛЛСИ: АСТ; Баланшиха: Астрель, 2002.

3. Австрия: справоч. / сост. и подгот. к печати ФГУП «Новосиб. картогр. ф-ка» / под ред. А.В. Молостова [и др.]. 6-е изд., 2002.

Электронные ресурсы

Ресурсы удалённого доступа

1. Дирина А.И. Право военнослужащих Российской Федерации на свободу ассоциаций // Военное право: сетевой журн. 2007. URL: <http://www.voennoepravo.ru/node/2149> (дата обращения: 19.09.2007).

2. Василенко С.Л. Принцип водной энтропии // Всеукр. науч.-практ. интернет- конференция «Пространство и время современной науки»: материалы / ТК Меганом, 2006. С. 1–2: http://socium.sitcity.ru/lttext_2104195627.phtml.

3. Directive 2000/60/EC of the European Parliament and of the Council of 23 October 2000 establishing a framework for Community action in the field of water policy // Official Journal of the European Communities. 22.12.2000. L 327. P. 1–72. Режим доступа: http://ec.europa.eu/environment/water/water-framework/index_en.html.

Ресурсы локального доступа

1. Энциклопедия животных Кирилла и Мефодия. М.: Кирилл и Мефодий: New media generation, 2006. 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM).

Иностранная литература (см. в интернете по ссылкам)

Гуманитарные науки. Социальные науки / Harvard Citation Style (Harvard Referencing)
Гуманитарные, естественные, социальные, исторические науки / Chicago (Turabian) Style (CMOS)

Этот вариант ошибкой не будет

1. Vannote R.L. The river continuum concept. Can J. Fish. Aquat. Sci, 1980. V. 37. P. 130–137.

2. Adler M.J. & Ioan E. Formulation and solution for problems dispersion in groundwater / Hydrological, Chemical, Biological Processes of Transformation and Transport of Contaminants in Aquatic Environments. Proceedings of the Rostov-on-Don symposium. IAHR Publ. No. 219, 1994. P. 149–157.

3. Sukhenko S.A., Krissinel E.B. & Mikhailov S.A. Impact of river regulation on mercury transport / Hydrological, Chemical and Biological Processes of Transformation and Transport of Contaminants in Aquatic Environments. Proceedings of the Rostov-on-Don symposium. IAHR Publ. No. 219, 1994. P. 285–292.

4. Literathy P. Water Quality Monitoring in the Danube River Basin / Monitoring Tailor-made II. An international workshop on information strategies in water management. 1996. P. 213–221.

5. Pearce D., Markandya A. & Barbier E. Blueprint for a Green Economy, London: Farthscan, 1989. 786 p.

ВНИМАНИЮ ДЛЯ ПОСТУПАЮЩИХ В МАГИСТРАТУРУ!

В ИМОИиВ КФУ в 2018 году будут реализованы следующие программы магистратуры:

41.04.05 Международные отношения (2 года, очно)

- Диалог и партнерство цивилизаций;
- Всемирное культурное наследие: международный менеджмент;
- Восток в системе глобальных и региональных международных отношений;
- Мировая политика и международный бизнес;
- Цифровая дипломатия;
- Архитектура многополярного мира.

41.04.05 Международные отношения
(2 года 6 месяцев, заочно)

- Мировая политика и международный бизнес;

46.04.01 История
(2 года, очно)

- Источниковедение и методы исторического исследования;
- Сравнительные модели исторического развития стран Востока и Запада;
- История России: социокультурные и этнополитические исследования;
- Историческая урбанистика;
- История, экономика и культура тюркских народов.

46.04.01 История
(2 года 6 месяцев, заочно)

- Историческая политология;

50.04.03 История искусств
(2 года, очно)

- Реставрация историко-культурного наследия;
- История искусств тюрко-мусульманского мира.

50.04.03 История искусств
(2 года 6 месяцев, заочно)

- Реставрация историко-культурного наследия;

43.04.02 Туризм
(2 года, очно)

- Международный туризм;

43.04.02 Туризм
(2 года 6 месяцев, заочно)

- Международный туризм;

43.04.02 Туризм
Сетевая магистратура
(2 года, очно)

- Организация и технология международного и внутреннего туризма;

46.04.03 Антропология и этнология

(2 года, очно)

- Общий профиль;
- Этническая история народов Урала и Поволжья.

45.04.02 Лингвистика

(2 года, очно)

- Теория перевода, межкультурная и межъязыковая коммуникация;
- Теория и методика преподавания иностранных языков и культур;
- Теория коммуникации и международные связи с общественностью;
- Сравнительно-сопоставительное языкознание в аспекте изучения истории и культуры народов.

45.04.02 Лингвистика

(2 года 6 месяцев, заочно)

- Теория и методика преподавания иностранных языков и культур;
- Менеджмент в языковом образовании.

