ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

16 (727)
2015

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

Federal State Budgetary Educational Institution
for Higher Education
“Moscow State Linguistic University”

www.linguanet.ru

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Studies

The year of foundation – 2015

Issue 16 (727)

PEDAGOGICAL STUDIES

CONVERSATIONAL ISSUES IN THE LINGUO-DIDACTIC RESEARCH OF CROSS-CULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION

Moscow
FSBEI HE MSLU
2015

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

ВЕСТНИК
Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки и науки об образовании

Год основания издания – 2015

Выпуск 16 (727)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2015

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА ВЕСТНИК МГЛУ

академик РАО, д-р пед. наук, проф. И. И. Халеева (*председатель*);
академик РАО, д-р психол. наук, проф. Н. Н. Нечаев (*заместитель председателя*);
д-р филол. наук, проф. А. А. Гаджиев (Азербайджан);
канд. пед. наук, доц. Н. П. Баранова (Беларусь);
д-р филол. наук, проф. Г. Р. Гаспарян (Армения); д-р филол. наук, доц. И. А. Гусейнова; д-р филол. наук, проф. М. С. Имомзода (Таджикистан);
д-р филол. наук, проф. О. К. Ирисханова; д-р истор. наук, проф. А. Я. Касюк;
д-р социол. наук, проф. Г. Ф. Красноженова;
д-р филол. наук, проф. С. С. Кунанбаева (Республика Казахстан);
Ph.D., проф. Ф. Г. Лодейро (Испания); Ph.D., проф. Лю Лиминь (КНР);
Ph.D., проф. Д. С. Маркес (Испания);
д-р филол. наук, проф. А. И. Мусаев (Республика Кыргызстан);
д-р филол. наук, проф. Л. А. Ноздрина; д-р филол. наук, проф. Р. К. Потапова;
д-р пед. наук, д-р филол. наук, проф. Ю. Е. Прохоров;
д-р пед. наук, проф. М. Н. Русецкая; д-р филол. наук, проф. Т. И. Семенова;
д-р филол. наук, проф. Т. С. Сорокина; д-р филос. наук, проф. Ю. А. Сухарев;
д-р филол. наук, проф. А. Н. Тарасова; проф. Х. Ли-Янке (Швейцария);
Ph.D., проф. А. Д. Ченки (Нидерланды); д-р юрид. наук, проф. Н. А. Шулепов;
Ph.D., проф. М. Форстнер (Германия)

Редакционная коллегия серии «Образование и педагогические науки»

канд. филол. наук, проф. Л. В. Моисеенко (*ответственный редактор*);
канд. филол. наук, проф. О. И. Титкова;
д-р филол. наук, проф. Л. В. Яроцкая (*ответственный секретарь*);;
д-р филол. наук, проф. О. В. Куликова;
канд. психол. наук, доц. Е. А. Филонова;
канд. пед. наук, доц. И. К. Мельник;
канд. пед. наук, проф. И. А. Смольянникова;
канд. филол. наук, доц. М. В. Томская
д-р филол. наук, доц. Гранадского университета Энрике Керо Хервилья

Вестник входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2015

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

Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

СОДЕРЖАНИЕ

Авдонина М. Ю., Жабо Н. И.
К вопросу об использовании компьютерных технологий в процессе обучения иностранному языку магистров и аспирантов 11

Акмаева Н. Г.
К проблеме обучения студентов-юристов межкультурному профессиональному общению в поликультурном контексте 24

Баран О. В.
Интернет-ресурс *http://www.rfi.fr* как вспомогательное средство для обучения французскому языку студентов разного уровня языковой подготовки 31

Бедненко С. В.
Преподавание грамматической категории времени испанского языка студентам нелингвистических специальностей 40

Богданова И. М.
Внеаудиторная работа как один из путей реализации компетентностного подхода при заочной форме обучения 47

Бондаренко В. Е.
Особенности функционирования английского языка как *lingua franca* в России 54

Викулина М. А.
К вопросу о ранней профессионализации студентов-юристов при обучении иностранному языку 63

Гурьева Л. К.
Формирование мотивации изучения испанского языка у студентов нелингвистических специальностей 70

Данилова Н. Н., Хохлина И. М.
Дистанционные технологии в обучении: социальный, психологический и образовательный аспекты 77

Дракина Н. И.
Обучение письменной научной речи на французском языке как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции экономистов 85

Казанчян К. П.
Развитие креативного мышления в ходе обучения иноязычному профессиональному общению студентов-нелингвистов 93

Калмыкова Е. И., Негодова О. В., Бородина Е. А.
Модульный подход в профессиональной подготовке студентов нелингвистических специальностей 106

Калмыкова Е. И., Негодова О. В., Денисова Е. А. , Тухтарова Н. А.
Формирование компетенций на базе профессионально ориентированного текста 120

Колбаев К. Б., Алиева К. М.
Качество образования с позиции компетентностного подхода в условиях глобализации 141

Колбаев К. Б. , Хулхачиева Ж.
Результаты социолого-педагогического эксперимента по определению компетентности обучаемых студентов в кыргызском национальном университете 152

Комолова Е. С.
К вопросу о лексическом аспекте языковой подготовки специалистов-международников (на примере специальности «Психология») 160

Марюткина Е. В.
Учебные игры на занятиях по иностранному языку на начальном этапе обучения в языковом вузе 166

Морохова Т. С., Полунина Т. С.
Трудности перевода названий должностей финансово-экономической сферы 176

Нечаева Е. В.
Некоторые трудности обучения аудированию студентов неязыковых специальностей 183

Орбодоева Л. М.
Профессиональный интеллект и метакомпетенция в содержании лингвистического образования 191

Полуосьмак А. Д.
«Case-study» как эффективный метод обучения деловому английскому студентов нелингвистических специальностей 200

Титкова О. И.
Об алгоритме создания образовательных платформ «живого знания» 214

Фокина М. М., Шмакова О. В.
Лингвистическая и культурологическая составляющие процесса обучения иностранному языку студентов-экономистов 225

Шапкарина Е. И.
Особенности формирования навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке у студентов нелингвистических специальностей 233

Яроцкая А. В.
К вопросу о дифференциации результатов и продуктов учебной деятельности студента 239

Яроцкая Л. В.
Лингводидактическая технология интернационализации профессиональной подготовки будущего специалиста 245

CONTENTS

Avdonina M. Yu., Zshabo N. I., Terekhova S. I.
On Using Computer Technologies in a Master's and a PhD's Foreign Language Courses 11

Akmayeva N. G.
Revisiting the Problem of Teaching Student-lawyers Intercultural Professional Communication in Multicultural Context 24

Baran O. V.
Internet Resource *http://www.rfi.fr* as a Supporting Tool for Teaching French to Students of Different Levels of Language Training 31

Bednenko S. V.
Teaching the Grammar Category of Tense of the Spanish Language to Non-linguistics Students 40

Bogdanova I. M.
Extracurricular Work as a Means of Developing Professional Competence of Students Learning by Correspondence 47

Bondarenko V. E.
Pecularities of English Functioning as a Lingua Franca in Russia 54

Vikulina M. A.
Revisiting the Problem of Law Students' Early Vocational Training in the Foreign Language Course 63

Guryeva L. K.
Building up Motivation of Non-linguistics Students in Learning the Spanish Language 70

Danilova N. N., Kholina I. M.
Distance Technologies in Education: Social, Psychological and Educational Aspects 77

Drakina N. I.
Teaching Academic Writing in French as a Means of Forming Foreign Language Communicative Competence in Students of Economics Departments 85

Kazanchyan K. P.
Developing Creative Thinking in the Course of Foreign Language Professional Communication Training of Non-linguistics Students 93

Kalmykova H. I., Negodova O. V., Borodina H. A.
Module Approach to Non-linguistics Students' Vocational Training 106

Kalmykova H. I., Negodova O. V., Denisova E. A., Tukhtarova N. A.
Building up Competences in the Profession-Centric Text 120

Kolbaev K. B., Alieva K. M.
Quality of Education from Position of Competence Approach
in Process of Globalzation 141

Kolbaev K. B., Khulkhachieva Z.
The Results of Sociological Pedagogical Experiment on Determination
of the Students' Competence in KNU 152

Komolova E. S.
On the Lexical Aspect of Psychology Students Linguistic Training
(Initial Stage) 160

Maryutkina E. V.
Educational Games for Teaching Foreign Languages to Beginner-Level
University Students 166

Morokhova T. S., Polounina T. S.
Difficulties in Translating Names of Financial Positions 176

Nechaeva E. V.
Some Difficulties in Teaching Listening Comprehension
to Non-linguistics Students 183

Orbodoeva L. M.
Professional Intelligence and Meta-competence in the System
of Foreign Language Teaching 191

Poluosmak A. D.
Case-Study as an Effective Method of Teaching Business English
to Students of Non-linguistics Professions 200

Titkova O. I.
The algorithm of the "live knowledge" educational platforms creation 214

Fokina M. M., Shmakova O. V.
Linguistic and Culturological Aspects of Teaching
a Foreign Language to Students of Economics 225

Shapkarina E. I.
Peculiarities of Developing Non-linguistics Students' Foreign Language
Professional Communication Skills 233

Yarotskaya A. V.
The Problem of Differentiation between a Student's Academic Results nd Products of Academic Activity Revisited 239

Yarotskaya L. V.
Linguodidactic Technology of Internationalization of Non-linguists' Vocational Training 245

УДК 004.9 + 347.78.034 + 372.881.111.1

М. Ю. Авдонина, Н. И. Жабо

Авдонина М. Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ФЗО МГЛУ; e-mail: mavdonina@yandex.ru

Жабо Н. И., ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков Дипломатической Академии МИД РФ; e-mail: lys11@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ

Одним из эффективных способов оптимизации учебного процесса является использование информационно-коммуникационных технологий. В статье анализируется работа как при очной форме занятий, так и при организации дистанционного обучения (в частности, особенности вебинара). Выявляются преимущества электронных учебных пособий, особенности заданий, для которых компьютерные способы решения являются целесообразными.

Ключевые слова: организация учебного процесса; вебинар; перевод научного текста.

Avdonina M. Yu.

PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of the German and French Languages, D-learning / Correspondence Faculty, MSLU;
e-mail: mavdonina@yandex.ru

Zshabo N. I.

Senior Lecturer at the Department of the German and French Languages, Ministry of Foreign Affairs of the RF Diplomatic Academy;
e-mail: lys11@yandex.ru

ON USING COMPUTER TECHNOLOGIES IN A MASTER'S AND A PHD'S FOREIGN LANGUAGE COURSES

The use of information and communication technologies is one of the most effective ways to optimize the learning process. The paper analyzes the forms of work at a lesson, and in distance education (in particular, features of the webinar). The benefits of electronic textbooks are revealed, especially tasks where computer methods are sensible.

Key words: organization of educational process; webinar; scientific text translation.

Компьютерные технологии, постоянно изменяясь и совершенствуясь, предоставляют субъектам обучения инструменты для различных видов деятельности по обучению и научению. Представление и хранение информации с помощью цифровых технологий позволяет постоянно совершенствовать содержание образования. Соответственно комплексное сочетание информационных образовательных технологий, адекватный выбор их элементов позволяют достичь оптимального уровня качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения.

Целью статьи является описание и обсуждение новых способов получения и передачи информации, которые можно и нужно использовать во время подготовки материалов к занятиям и в ходе проведения занятий по практике языка на продвинутом этапе обучения.

Компьютер как инструмент является полифункциональным, что позволяет применять его в качестве источника учебной информации, в качестве сопровождающего наглядного материала, а также электронного пособия, в качестве средства контроля, и как тренажер для формирования навыков студентов. Как для обучающихся, так и для преподавателя сама по себе такая форма работы является мотивирующей. Добавим, что все виды информации могут быть использованы в режимах on line и off line.

Научная и научно-популярная аутентичная учебная информация становится многоязычной, т. е. благодаря использованию on line-переводчиков магистры и аспиранты получили возможность сопоставлять подачу материала по выбранной теме на любых языках науки. И это один из видов упражнений, который мы предлагаем для индивидуального выполнения.

Открытия, сложные разработки, научные данные получают сопровождающий наглядный материал (аудио- и видеоподдержка в различных форматах, презентации Power Point, инфографика) [23]. В этом плане мы используем чаще всего журнал *Nature*.

В качестве средства тематического, промежуточного и итогового контроля, он-лайн-тестирования [21]), а также как тренажер для формирования, совершенствования и развития знаний, умений и навыков студентов [20] компьютерные технологии используются практически на каждом занятии.

Заметим, что ИКТ могут быть использованы как на очной форме занятий, так и при организации дистанционного обучения (вебинары, конференции).

Остановимся подробнее на некоторых возможностях использования ИКТ и отдельных электронных ресурсов, применяющихся на занятиях по иностранному языку (английскому) для магистров и аспирантов.

1. Вебинар

Проведение таких встреч или презентаций осуществляется через Интернет в режиме он-лайн с предоставлением следующих опций:

- презентации Power Point;
- заранее найденное в сети Интернет видео демонстрируется в режиме реального времени;
- VoIP (аудиосвязь через микрофон персонального компьютера или других видов приборов в режиме реального времени);
- whiteboard (электронная доска) для того, чтобы участники могли написать свои комментарии;
- текстовый чат (используется в сеансах общения участников в режиме реального времени);
- удаленный рабочий стол с материалами занятия;
- совместное использование приложений;
- трансляция записи.

Поясним, что запись размещается по уникальному веб-адресу, что позволяет обучающимся, не сумевшим принять участие в вебинаре, просмотреть и прослушать ее в другое время.

В феврале 2015 г. нами проведен live class (вебинар) по теме: «Перевод текста по экологии» [8].

Целью данного занятия было обсуждение аспирантами результатов промежуточного контроля (лексические, грамматические, стилистические, терминологические нюансы при реферировании научного текста по специальности).

Этапы вебинара содержали следующее: лекцию по проблемам переводоведения с презентацией Power Point, видеосюжет по экологической тематике и непосредственно обсуждение трудностей перевода отдельных фрагментов текста, выбранных нами

из заданий промежуточного контроля (теста), которые были выполнены заранее участниками вебинара и проверены преподавателем.

Критерием выбора платформы для проведения вебинара была ее понятность с технической точки зрения для авторов данной статьи. Мы остановились на платформе Wiziq [24], с удаленным рабочим столом Virtual Classroom Software (VCS). Приложение Virtual Classroom устанавливается заранее, выбирается дата и время проведения вебинара. Это приложение позволяет оптимально организовать обучающее пространство с использованием файлов различных форматов, а именно:

– документы Word;
– презентации power Point;
– аудио / видео файлы mp3 / mp4.

Важно, что в данном формате видео- и аудиосюжеты должны иметь поддержку YouTube.

Участники (бесплатно) устанавливают приложение VCS на выбранное ими устройство (стационарный компьютер, ноутбук, планшет, смартфон, айфон).

В процессе вебинара участники и ведущие получили возможность голосового общения посредством микрофона и вебкамеры, а также письменного общения в чате.

Такой вид организации учебной деятельности мы считаем эффективным средством подготовки студентов к конференциям (и научно-практическим по основной специальности, и лингвострановедческим), но мы испытали его и как способ обсуждения результатов промежуточного и итогового контроля.

Для индивидуальных консультаций по определенной теме многопользовательский видеозвонок по Skype нам представляется более целесообразной формой общения.

2. Ресурсы научных и научно-популярных тематических сюжетов сайта Евроньюс

Сайт *Euronews* предоставляет информацию на разных языках, что дает возможность проведения сравнительного переводческого анализа текстов по специальности.

Сайт Евроньюс [1] предоставляет возможность использования видео- и аудиосюжетов по выбранной тематике, загружая

приложение на iPhone, iPod touch и iPad с возможностью систематизации и добавления цифровых медиафайлов в коллекцию способом iTunes. На первых шагах материалы специально отбираются преподавателем в целях обучения реферированию и переводу научных и научно-популярных текстов. В нашем случае используются подразделы из архивов Euronews, связанные с экологическими проблемами. Это делается либо через список сюжетов раздела ***sci-tech***: *hi-tech*, *science*, *special coverage*, *futuris*, *innovation space*, *tomorrow's city*, *urban visions*, *Explorers*, *comment*: *visions*, либо по поиску с ключевыми словами *euronews knowledge* (*ecology*).

Сюжеты отличаются краткостью, актуальностью и имеют ссылки на связанные источники.

Ценным является то, что сюжеты имеют скриптовое сопровождение в режиме on / off line. Это мотивирует обучающихся совершенствовать свои навыки аудирования и аналитического чтения. Сам сюжет может быть загружен на учебный компьютер, что позволяет использовать данную информацию в режимах on и off line.

3. Обучающие ресурсы *English My Way, Words in the News, 6 Minute English*

Расположенные на сайте BBC в подразделе bbc learning English [9; 10] материалы предоставляют англоязычную информацию по различным сферам научной, социальной, культурной жизни общества, предназначенную для изучения английского языка и культуры. Данный ресурс (статьи, видео- и аудиосюжеты) позволяет использовать разноуровневые комплексы заданий в режиме on / off line для практики аудирования, аналитического чтения, реферирования и перевода научных и научно-популярных текстов, монологической речи. С точки зрения методики аппарат имеет разноуровневую организацию, мы также используем и ссылки на сопряженные неучебные источники информации. Аудио- и видеосюжеты обладают краткостью, сопровождаются скриптом, словарем и серией тестов по теме. В качестве примеров приведем досье *Unit 24: Eco-tourism,* досье *Words in the News* (English My Way) и досье 6 Minute English [14].

4. Презентации Power Point по переводоведению

Разработанные заранее преподавателем, мультимедиапрезентации по переводоведению используются нами в ходе лекций и практикумов по теории и практике перевода в качестве наглядного пособия. Эти презентации являются образцом, дают студентам наглядный пример способов оптимальной организации информации (кластерная система, тезисы, схемы и т. д.).

Целью таких презентаций является обучение различиям в устной и письменной форме высказывания, а также обучение говорению с использованием опорных слов и конструкций: обучающиеся учатся кратко излагать материал письменно с учетом традиций международного научного сообщества и в то же время говорить, употребляя коммуникативные вербальные и невербальные средства воздействия (установление контакта, деление текста, выделение главного, заполнение лакуны и пр.).

5. Презентации Power Point по специальности

Презентации Power Point по специальности выполняют разные функции в учебной деятельности.

Первый вид презентации – это готовые файлы, сделанные специалистами в данной области научного знания, выполненные на разных языках, имеющие свободный доступ в Интернете. Они используются в качестве материала для комплексного сопоставительного анализа и реферирования.

Второй вид презентации – это презентации, самостоятельно выполненные магистрами и аспирантами для мультимедиасопровождения своего доклада на занятии, а затем и выступления на конференциях и на защите своей диссертации.

Данные презентации являются одним из способов организации практики речевого общения. Кроме того, они обучают формальному выражению результатов исследований средствами изучаемого языка.

В качестве подготовительных упражнений следует давать задания по определению качества материала: предлагается оценить степень достоверности, актуальность, полноту, идеологию и другие качества, которые нужно учитывать при отборе материала для доклада.

6. Видеолекции

Комплекс видеолекций (аудиодорожка, разумеется, может быть прослушана отдельно) по определенной дисциплине – один из способов организации учебного материала по определенному курсу. Такие лекции уместны и при самостоятельной работе студентов, и в качестве дополнительных материалов по курсу. Так, в 2014 г. на экологическом факультете РУДН производились записи лекций по различным областям экологического знания (создан архив), и нами была записана лекция по переводоведению «Свойства и функционирование экологических терминов и экотерминосистем в целом в русском и английском языках» с презентацией Power Point. Для преподавателя такая форма работы также является мотивирующей [19]. Считаем, что она дает преподавателю возможность говорить в течение неограниченного количества времени. Опытный лектор позволит себе более подробно объяснить те феномены, которые вызывают трудности.

7. Использование онлайн-переводчиков и электронных словарей

По данной позиции заметим, что обучающиеся мгновенно приняли эту форму работы как совершенно необходимую, пользуются своими телефонами и другими устройствами и для уточнения сведений (энциклопедические словари), и для получения изображений, и для перевода слова, и для перевода всего текста, и для поиска сайтов по теме.

Онлайн-переводчики и мультиязычные электронные словари: Мультитран [2], Babylon [6], SDL Free translation [17], Google переводчик [7], ImTranslator [11], Intertran [12], Linguatec [13], Prompt Translator [15], Reverso [16], Systran [18], Voila [25], WorldLingo [26] особенно важны на занятиях по переводу при реферировании научного текста по специальности, при переводческом анализе текста.

Использованию данных приложений в режимах on и off line мы обучаем в целях формирования навыков отбора, сравнительного анализа полученной информации, выбора эквивалента в соответствии с нормами адекватности и точности перевода, уместности употребления в конкретной ситуации.

Первое упражнение, которое мы предлагаем сделать, это оценка качества перевода предложения на русский язык с помощью нескольких вышеприведенных программ. Например:

> What They're Saying: Environmental Advocates Point to the Trans-Pacific Partnership as a Historic Opportunity to Protect Our Oceans, Forests, and Wildlife [27].
>
> Что они говорят: защитники окружающей среды указывают на Транс-Тихоокеанское партнерство как историческую возможность защитить наши океаны, леса и дикой природы [5].

Яндекс дает хороший правильный перевод.

Продолжаем перевод статьи:

> These milestone blueprints will help us lead the world in establishing verifiable, ambitious efforts to track and crack down on illegal wildlife and fishing.
>
> Эти вехи чертежи помогут нам привести мир в установлении проверке, амбициозные усилия, чтобы отслеживать и вести борьбу с незаконной дикой природы и рыбалки.

> They also allow us to leverage global action by harnessing TPP and the power of trade as a tool to advance environmental protections.
>
> Они также позволяют нам использовать глобальные действия путем использования ТЭС и питание торговля как инструмент для продвижения экологической защиты.

Обсуждение принимает критический характер, можно добавить иронию, даже сарказм, сделать оптимистический вывод, что интеллект человека – намного более мощный инструмент. И именно им и надо пользоваться прежде всего.

Важно, чтобы обучающиеся уверенно и корректно владели этими ресурсами, поняли их слабые и сильные стороны.

8. Электронное пособие

Электронные пособия представляют собой один из способов организации учебного материала по определенному курсу и являются альтернативой печатному изданию. Для самостоятельной работы студентов в качестве дополнительных материалов по курсу «Использование информационных технологий при переводе научно-технических текстов» преподаватель должен создать свое пособие, включающее как теоретические материалы, так

и практикум для студентов. Такое пособие выкладывается на портал университета (см., например, пособие для магистров и аспирантов экологического факультета [4]).

Тема «Проблемы экологии» включена и в программу языковых вузов, поэтому приведем примеры заданий по переводу лексики этой тематики, которые студенты должны выполнить именно с использованием компьютерных навыков.

Общее задание: опираясь на материалы учебника, а также используя словари on-line (например, Multitran) и энциклопедические материалы (в частности, Wikipedia) прочтите два текста (20000 знаков [3]) и выполните следующие задания по переводческому анализу текста:

Задание 1. **1a.** Сгруппируйте выделенные единицы (приводятся 80 русских лексических единиц, заранее выявленных составителем) по семантическим признакам (общие термины экологии, озерная тематика, промышленные загрязнения...). **1b**. Ознакомьтесь с текстами о Байкале на иностранном языке (*http://whc.unesco.org/fr/list/754*). Найдите эквиваленты вышеприведенным экологическим терминам текста.

Задание 2. Опишите алгоритм поиска эквивалента термина «зеленый щелок».

Задание 3. Найдите эквиваленты единицам административного стиля изучаемых текстов, отдельно выпишите единицы, имеющие несколько эквивалентов (приводятся около 30 словосочетаний, таких как: *социально-экономические потребности региона; межведомственная комиссия*).

Задание 4. Переведите сокращения: *кабмин РФ, Росприроднадзор, Россельхознадзор, Росгидромет, Роспотребнадзор*.

Задание 5. Найдите соответствующие стилю и контексту вводные слова и выражения для следующих коммуникативных единиц: *слава Богу; Естественно, нет; Но я бы хотел отметить; Особенно; Э-э, нет...; Я бы первый огорчился* (студенты читают форумы профессиональных переводчиков и принимают один из переводов как эквивалентный в данном контексте).

Задание 6. В этом задании преподаватель дает ссылку на сайты о переводе образных выражений и стертых метафор. Переведите фрагменты, используя устойчивые словосочетания:

1. В этой победе средствам массовой информации отводилась роль ударной силы. 2. Главный аргумент совместных действий экологов и производственников – это сохранение природной чистоты Байкала. 3. Меры по экономическому развитию Прибайкалья не дали никаких результатов, так как из-за ограничения разрешенных видов деятельности Байкальская природная территория имеет низкую инвестиционную привлекательность, что сдерживает создание новых рабочих мест и развитие особой экономической зоны туристско-рекреационного типа. 4. Российские ученые предложили разобраться с ресурсами Байкала, выдвинув интересные предложения по изменению курса политики управления регионом, ликвидации «грязного» наследия Байкальского целлюлозно-бумажного комбината, превращения отходов в полезный материал.

Задание 7. Предложите вариант перевода следующих образных выражений и просторечных словосочетаний: *1) ведь мы же великие мастера обходить подобные противоречия, когда надо; 2) дел у нас по горло; 3) заповедное озеро; 4) искать и искать днем с огнем; 5) но воз и ныне там; 6) нынче получаются разнотыки; 7) обсуждение идеи скисло и затихло; 8) от программы останутся рожки да ножки; 9) ситуация в корне изменилась; 10) тут сто раз отмерь... 11) это мы проходили...*

Электронные пособия имеют важнейшую характеристику – возможность заменить материал заданий, при необходимости не меняя структуру пособия, возможность полной переработки самих заданий в соответствии с вновь разработанными министерством и университетом требованиями. Так мы, не меняя концептуально, дважды меняли содержание пособий по теоретическим дисциплинам (теоретическая грамматика, теория перевода) и в течение учебного года вносим изменения в содержание заданий практического курса, если считаем, что какая-либо тема стала более или менее актуальной.

Иногда задания индивидуализируются полностью – если тема диссертации магистра или аспиранта имеет особую специфику, если защита магистерской диссертации проходит на иностранном языке и при сдаче кандидатского минимума по иностранному языку, когда аспирант должен рассказать о своей теме.

Многие учебные организации (например, бристольская группа Jisc Digital Media [22]) предлагают помощь в разработке, а именно –

в процессе поиска, создания, управления, доставки и использования цифровых средств. Проводится обучение в виде он лайн-указаний, вебинаров, самоучителей, учебных руководств и пособий; обучение в ходе личного общения учащегося дистанционного обучения с преподавателем; индивидуализированной работы студента с руководителем.

Выводы

Использование информационно-коммуникационных технологий является одним из эффективных способов оптимизации учебного процесса. Информационно-компьютерные технологии могут быть использованы как на очной форме занятий, так и при организации дистанционного обучения (вебинары, конференции).

Новизна формы подачи материала и организации учебного пространства сама по себе способствует реализации воспитательной цели занятия, заключающейся в осознании практической и личностной значимости результатов занятия.

Благодаря новым формам достигается и развивающая цель занятия – стимулируется интерес к учебной деятельности и повышается мотивация студентов.

С нашей точки зрения, вебинар как вид организации учебной деятельности прежде всего эффективен для подготовки студентов к научно-практическим и лингвострановедческим конференциям, к участию в международных и региональных научных проектах. В современном учебном процессе при очной форме обучения такая форма работы представляется нам дополнительной и необязательной. Тем не менее мы успешно применили ее для обсуждения результатов промежуточного контроля и готовим вебинар по подготовке к устному выступлению на иностранном языке на защите магистерской диссертации. Проведенный нами вебинар вызвал положительную реакцию со стороны участников, магистры и аспиранты оценили занятие как интересное.

Разрабатывается корпус упражнений по оформлению устного высказывания на иностранном языке, по формированию навыков поиска, анализа и оценки научной информации по специальности.

Использование компьютера как на практических занятиях, так и во время теоретических курсов имеет определенные преимущества: оптимизация хода занятия на каждом этапе, повышение

эффективности занятия, повышение индивидуализации учебного процесса, модернизация самостоятельной работы студентов, повышение мотивации студентов, развитие творческого потенциала обучающихся и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евроньюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.euronews.com
2. Мультитран [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.multitran.ru/
3. *Проценко А.* Правительство пересмотрело список запретов для Байкала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rg.ru/2015/03/07/reg-sibfo/bumaga-anons.html
4. Теоретические материалы и практикум для магистров и аспирантов экологического факультета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/admin/panel.php?0x0=0x7&-0x1=38546 5.Яндекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://slovari.yandex.ru/
5. Юрков А. Бродяги на Байкале // Российская газета. – Вып. № 6293 (21) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2014/01/31/amirkhanov.html
6. Babylon. – URL: http://traduction.babylon.com/
7. Google-переводчик. – URL: https://translate.google.ru/
8. Environnemental Text Translation. Retrieved from. – URL: http://www.wiziq.com/online-class/2510819-environnemental-text-translation
9. Learningenglish. Retrieved. – URL: from www.bbc.co.uk/learning-english/
10. Lower-intermediate Retrieved from. – URL: http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/lower-intermediate/unit-24/.
11. Im Translator. – URL: http://freetranslation.imtranslator.net/
12. Intertran. – URL: http://www.tranexp.com:2000/
13. Linguatec. – URL: http://www.linguatec.net/
14. 6-minute-english. Retrieved from. – URL: http://www.bbc.co.uk/learning-english/english/features/6-minute-english.
15. Prompt Translator. – URL: http://www.online-translator.com/
16. Reverso. – URL: http://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=FR
17. SDL Free translation. – URL: http://www.freetranslation.com/en/
18. Systran. – URL: http://www.systranet.com/fr/fr/translate
19. Teacher development. Retrieved from. – URL: http://www.teachingenglish.org.uk/teacher-development

20. TeachingEnglish webinars. Retrieved from. – URL: http://www.teaching-english.org.uk/webinars
21. Teaching, Learning and Assessment. Retrieved from. – URL: http://www.cambridgeenglishteacher.org/event-list&cats=472
22. Webinars in Education. An introduction to the use of webinars and live online sessions for teaching and learning. Jisc Digital Media. Bristol. Retrieved from. – URL: http://www.jiscdigitalmedia.ac.uk/guide/webinars-in-education
23. Video in the Classroom: From exploitation to creation. – URL: https://elt.oup.com/events?cc=ru&selLanguage=en&mode=hub
24. WizIQ for Teaching. Retrieved from. – URL: https://www.wiziq.com
25. Voila. – URL: http://tr.voila.fr/
26. WorldLingo. – URL: http://www.worldlingo.com/.
27. What they are saying. Retrieved from. – URL: https://www.whitehouse.gov/blog/2015/03/31/what-theyre-saying-environmental-advocates-point-trans-pacific-partnership-historic-

УДК 37:34

Н. Г. Акмаева

ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: akmnat@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Статья представляет собой анализ подходов к проблеме подготовки юристов к профессиональному общению в условиях поликультурных контактов. Автор обобщает мнения российских и зарубежных ученых по данному вопросу и на этой основе определяет вектор развития обучения современного юриста профессиональной коммуникации. Автор делает вывод о наличии лакун в существующей системе подготовки специалиста юридической специальности и предлагает пути устранения существующих пробелов.

Ключевые слова: межкультурное профессиональное общение; поликультурные контакты; юридическая терминология; дискурсивные практики, соответствующие профессиональным потребностям юристов; профессиональное сознание.

Akmayeva N. G.

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU;
e-mail: akmnat@mail.ru

REVISITING THE PROBLEM OF TEACHING STUDENT-LAWYERS INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION IN MULTICULTURAL CONTEXT

The article offers an analysis of the current approaches and attitudes towards the problem of professional training of future lawyers to be engaged in multicultural professional communication. The author refers to Russian and foreign scientists to analyze their viewpoints on the issue and on that basis outlines the strategy of teaching present-day student-lawyers professional communication. The author comes to the conclusion that the existing system of professional training in law has a number of gaps and suggests ways to dispose of them.

Key words: intercultural professional communication; multicultural communication; legal terminology; discourse practices resulting from lawyers' professional needs; professional conscience.

Анализ литературы по вопросам обучения студентов юридической специальности межкультурному профессиональному общению показывает, что в настоящее время существуют различные подходы к формированию способности и готовности будущего юриста к полноценной коммуникации в современных условиях, характеризующихся расширением и углублением поликультурных контактов в сфере профессиональных интересов правоведов.

Одни авторы, подчеркивая решающую роль лексического аспекта языка в реализации коммуникативного акта (поскольку именно эта часть языка имеет непосредственный выход в реальный мир, в окружающую нас внеязыковую реальность [5]), в качестве приоритетного объекта освоения в процессе обучения иноязычной профессиональной коммуникации рассматривают *специальную терминологию*. Так, например, испанские авторы Росио Паломарес Перро и Кармен Амайа Гальван в своей статье, посвященной обучению специализированному англо-испанскому переводу в профессиональных целях, в качестве одного из ключевых условий понимания иноязычного текста выделяют именно знание терминологии [11].

Другие исследователи, не отрицая важности лексической составляющей (включая терминологию) в формировании иноязычной коммуникативной способности будущего юриста, обращают внимание также на необходимость ориентации учебного процесса на профессионально релевантные виды деятельности, на соответствующие профессиональным потребностям специалиста конкретного профиля дискурсивные практики [8; 10]. Так, например, Н. П. Хомякова при обучении юристов-международников профессиональному общению на французском языке считает целесообразным учитывать специфику деятельности именно французских юристов. На основе анализа оригинальных источников этот исследователь приходит к выводу, что для французских юристов типичным видом деятельности является *толкование правовых норм и фактов, обусловливающих их применение*. При этом автор обращает внимание на то, что данный вид деятельности является основным не только для французских юристов, но и для любого юриста романо-германской правовой семьи. Второй по значимости функцией юриста-франкофона автор называет *аргументацию*, которая проявляется прежде всего в способности

убеждать. Третьей функцией французского юриста автор называет *юридическое рассуждение* [9].

Результаты анализа дискурсивных практик французских юристов позволили Н. П. Хомяковой обосновать необходимость использования в учебном процессе следующих лингводидактических инструментов: cas pratiques (решение юридических задач / казусов), commentaries d'arrêt (комментирование судебных постановлений), dissertations juridiques (написание профессиональных эссе), memoires de recherche en droit (написание выпускных исследовательских работ на изучаемом иностранном языке), simultations professionnelles (комплексные технологии контекстного типа, представленные ситуациями моделирования профессиональной деятельности), jeux de roles (проведение ролевых игр), simultations des colloques / simultations scientifiques (моделирование ситуаций научного общения). Цитируемый автор подчеркивает, что использование перечисленных выше приемов обучения обусловлено результатами специальных исследований, в том числе межкультурных и междисциплинарных, и взаимодействия ученых, преподавателей и студентов, представляющих французско- и русскоязычную культуры, что и придает этому процессу характер межкультурного профессионального сотрудничества [9].

В этой связи считаем уместным обратиться к трудам правоведов, занимающихся вопросами юридической техники как «техники коммуникации в юридической среде» [2, с. 102], в частности в контексте рассматриваемой нами проблемы межкультурного профессионального общения в данной сфере проанализировать выводы ученых о различии правовых семей по характеризующему их *правовому стилю*, отражающему «как технико-юридические, так и формальные, исторические, ментальные особенности права той или иной страны» [3, с. 16].

Прежде всего в специальной литературе отмечается, что в странах прецедентного права (англо-саксонская правовая семья) средством формирования правового стиля явился судебный процесс, поэтому здесь изначально подчеркивается роль форм судопроизводства, методов рассмотрения дел и способов доказывания; преобладающее положение при этом занимает социологическая концепция правопонимания, в рамках которой *вся* профессиональная деятельность юриста отождествляется с юридической техникой.

В отличие от англо-саксонской традиции, в романо-германской правовой системе во главу угла поставлена деятельность законодателя как преимущественного источника права (отсюда понимание закона как основного и главного источника права), поэтому важнейшее место отводится совершенствованию самих текстов нормативных актов, кодификации, системности продукта законотворчества, что в полной мере отвечает позитивистской концепции, на базе которой развивается данная система. При этом в целом западный тип правового регулирования, характерный, при всем их различии, для названных выше правовых семей, основывается на признании права «универсальной ценностью», что, в свою очередь, противоречит установкам мусульманского права, существенной характеристикой которого является не столько создание права, законотворчество, сколько познание сути, интерпретация божественного замысла, изложенного в Коране; поэтому важнейшее значение придается развитию интерпретационных приемов [3, с. 16–17]. Очевидно, что подобные различия не могут не оказывать серьезного влияния на «техники коммуникации в юридической среде» в условиях межкультурных контактов и по этой причине требуют особого внимания при формировании профессиональной иноязычной компетенции современного юриста.

Актуальность разработки модели обучения юристов-международников, ориентированных на различные дискурсивные стратегии юристов, на наш взгляд, подтверждается результатами наблюдений французского правоведа Рене Давида, который замечает, что в межкультурном контексте для юриста первостепенную важность имеет правовая доктрина, так как для иностранных представителей юридической профессии она создает *различный инструментарий для работы* [7] (курсив наш. – *Н. А.*). Возникающие в связи с этим трудности могут создать впечатление, что даже близкие, на первый взгляд, правовые системы имеют значительные различия. Такое положение дел, по мнению автора, наблюдается при сопоставлении французского и немецкого права. В частности, выясняется, что у французского юриста, изучающего немецкое право, трудности вызывает не столько содержательный аспект материала, сколько *различие* используемых в этих странах *юридических произведений по форме*. Так, например, немецкие и швейцарские юристы предпочитают постатейный комментарий; во Франции

же, где подобные инструменты также существуют, однако предназначаются преимущественно для практических целей, приоритет отдается учебникам права или алфавитным справочникам [там же]. Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые полагают, что дискурсивные различия такого рода, безусловно, должны учитываться в процессе формирования межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции юристов-международников.

Вместе с тем обращает на себя внимание еще одно обстоятельство: как правило, в образовательном контексте речь идет о национально-культурной ориентации обучения межкультурной профессиональной коммуникации (на англоязычную / франкоязычную / испаноязычную культуру). Это вполне естественно для условий бикультурных деловых контактов, но не может считаться достаточным в контексте поликультурного общения, например, когда английский язык используется как *lingua franca* профессионального общения [1].

Отдельные аспекты рассматриваемого вопроса затрагивались исследователями применительно к другим предметным областям [4; 10], например, в контексте обучения межкультурному общению студентов-экономистов [6], студентов-психологов [10], студентов-документоведов [1; 10].

Так, например, К. Б. Пригожина предложила комбинацию матричной модели и кластерного подхода для создания культурных портретов участников коммерческих переговоров [6]. Тем не менее культурные портреты различных участников рассматривались ею применительно к условиям бикультурного общения, когда одна из сторон в переговорах представляет отечественную культуру, а другая является переменной величиной (англичане / французы / немцы и т. д.).

Однако активизация глобализационных процессов, очевидно, делает актуальным профессиональное общение в условиях *поликультурных контекстов*. Неслучайно сегодня общество испытывает потребность в специалистах, владеющих не одним, а несколькими иностранными языками, что подтверждается даже кратким анализом запросов работодателей на рынке труда и настойчивыми попытками преподавателей-исследователей найти адекватное

социальному заказу лингводидактическое решение проблемы. В этой связи в научном плане получил аргументацию новый подход к обучению межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации специалистов неязыкового профиля (в том числе юристов), в основе которого лежит концепция опережающего развития мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания личности [10]. Данный подход изначально ориентирован на поликультурный контекст формирования профессиональной личности и исходит из необходимости переосмысления места и роли предмета «Иностранный язык» в условиях активного развития глобализированного общества: «Из “непрофильного” в неязыковом вузе предмета “Иностранный язык” превращается в системообразующий предмет профессиональной подготовки специалиста, необходимый инструмент профессионализации в любой предметной области» [10, с. 32]. Более того, с нашей точки зрения, сегодня существуют все основания полагать, что для профессиональной сферы «Юриспруденция» предмет «Иностранный язык» может стать эффективным средством развития не только мотивационно-личностного, но и предметно-операционального аспекта профессионального сознания юриста.

В этой связи возникают важные вопросы, требующие дальнейшего исследования: во-первых, какие правовые «картины мира» являются существенными для современной поликультурной коммуникации? Во-вторых, какие межкультурные связи в этих картинах можно считать значимыми для поликультурного диалога? В-третьих, какие аспекты являются лакунарными и требуют специальных лингводидактических решений?

И, наконец, возможно ли создать эффективную модель профессиональной иноязычной подготовки современного юриста, ориентированную на поликультурный профессиональный диалог?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акмаева Н. Г., Яроцкая Л. В.* Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 7–12. – (Вест. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки).

2. *Александров А. С.* Юридическая техника – судебная лингвистика – грамматика права // Проблемы юридической техники : сб. ст. / под ред. В. М. Баранова. – Нижний Новгород, 2000. – С. 101–108.
3. *Давыдова М. Л.* Юридическая техника: проблемы теории и методологии : Монография. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2009. – 318 с.
4. *Зникина Л. С., Яроцкая Л. В.* Основы лингводидактической модели интернационализации профессиональной подготовки будущего специалиста // В мире научных открытий. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2015. – № 1.2 (61). – С. 941–952.
5. *Краева И. А.* и др. Современные образовательные технологии в области обучения иностранным языкам и культуре: Курс лекций. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 292 с.
6. *Пригожина К. Б.* Методика формирования межкультурной компетенции у участников коммерческих переговоров (английский язык) : автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2012. – 25 с.
7. *Рене Д.* Основные правовые системы современности / пер. с фр. В. А. Туманова. – М. : Междунар. отношения, 1999. – 398 с.
8. *Хомякова Н. П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) : автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2011. – 47 с.
9. *Хомякова Н. П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (фр. язык) : дис. … д-ра пед. наук. – М., 2011. – 480 с.
10. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2013. – 41 с.
11. Recursos documentales y tecnologicas para la traduccion el discurso juridico (español, alemán, inglés, italiano, arabe) / Gloria Corpas Pastor (ed.). – Granada : Interlingua Editorial Comares, 2003. – 328 p.

УДК 372.881.133.1

О. В. Баран

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: vladoxan@yandex.ru

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРС *HTTP://WWW.RFI.FR* КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ РАЗНОГО УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье проводится обзор сайта французской радиостанции RFI с точки зрения возможностей обучения французскому языку. Проводится анализ предлагаемых материалов в зависимости от уровня подготовки изучающих французских язык, дается описание упражнений и методические рекомендации преподавателю.

Ключевые слова: сайт; аудиозапись; обучение французскому языку; аутентичный материал; упражнение.

Baran O. V.

Ph.D. (Philology), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; e-mail: vladoxan@yandex.ru

INTERNET RESOURCE HTTP://*WWW.RFI.FR* AS A SUPPORTING TOOL FOR TEACHING FRENCH TO STUDENTS OF DIFFERENT LEVELS OF LANGUAGE TRAINING

The article gives a review of the French radio station RFI from the point of view of the possibilities of teaching the French language. The author provides an analysis of the proposed materials depending on the training level of French learners, a description of exercises and teaching methods recommendations.

Key-words: site; audio-recording; teaching of the French language; authentic material exercise.

Рассматривая потенциал Интернета как в качестве информационно-справочной системы, так и для образовательных целей, мы понимает, что благодаря ей идет постоянный процесс обновления информации, создаются и меняются сайты, в том числе и ведущих мировых СМИ [2–4]. В связи с разнообразием интернет-ресурсов преподаватель имеет широкий выбор материалов как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов.

Среди сайтов, предлагающих многообразный аутентичный материал на иностранных языках, наполненных, кроме того, упражнениями и методическими рекомендациями для преподавателей, особенно можно выделить сайт *http://www.rfi.fr*. Несмотря на то, что этот сайт является сайтом радиостанции, он предлагает не только аудио-, но и текстовые материалы по актуальной тематике. Общественная радиостанция (RFI) – французская радиостанция, круглосуточно передающая информацию о международной обстановке. Она представляет программы на французском и иностранных языках. RFI обладает сетью корреспондентов во всем мире и имеет 10 постоянных представительств за границей. У этой радиостанции широкая аудитория: 35,6 млн постоянных слушателей (по данным сайта), а также 4 млн визитов интернет-сайта, 393 часа вещания на французском и на иностранных языках в неделю, 60 информационных выпусков на французском языке в день (*http://www.rfi.fr*).

На сайте есть возможность выбрать язык, на котором будут представлены материалы. Помимо французского и русского, можно выбрать английский, арабский, камбоджийский, китайский, хауса (ха́уса – крупнейший по числу носителей язык чадской ветви, распространен в Западной Африке), испанский, персидский, португальский, румынский, суахили, вьетнамский. Поэтому данный сайт может быть полезен не только преподавателям французского языка и студентам, изучающим его, но и преподавателям других языков. Так, например, англоязычная аудитория может ознакомиться как с аудиоматериалами (есть возможность прослушать новости на английском языке), так и со статьями на актуальные темы, которые также представлены на английском языке.

В данной статье подробно рассматриваются возможности изучения французского языка, на которых мы и остановимся.

Для студентов, ранее не изучавших французский язык или изучавших его в школе в течение непродолжительного периода времени, может быть полезно сначала использовать русский язык интерфейса, поскольку это облегчает восприятие. В этом случае рубрики на русском языке будут следующие: *Главная*, *Россия*, *Украина*, *Кавказ*, *Центральная Азия*, *Мир*, *Европа*, *Франция*, *Стиль жизни*, *Видео*, *Культура*, *Спорт* (сайт постоянно совершенствуется и дорабатывается, поэтому количество рубрик и их

названия могут меняться). Наиболее важным для студентов является раздел **Учим французский язык** (во франкоязычной версии **Apprendre le français**, содержание которого идентично для обеих версий). В нем предлагается большое количество материалов как с упражнениями, так и с методическими указаниями для преподавателя.

Раздел **Учим французский язык** подразделяется на рубрики. Так, рубрика **Les exercices d'écoute** представляет собой набор аудиозаписей по разной тематике (экономика, культура, технологии и т. д.), что может быть использовано для обучения французскому языку студентов различных специальностей. Длительность каждой записи обычно не превышает 2-х минут. Работа с каждой записью делится на 2–3 или 4 части (обычно 4). В качестве примера рассмотрим запись *La cuisine africaine à Paris*. Сама запись длится 1 минуту 34 секунды. Работа с записью делится на 4 части, в каждой из которых даются упражнения. При этом та же самая запись прилагается ко всем 4-м частям, чтобы ее еще раз можно было прослушать, не возвращаясь к первой. В первой части предлагаются три упражнения после прослушивания. Эта часть фокусирует внимание слушателя на шумовом оформлении: голоса или звучание музыкальных инструментов, шум улицы или помещения, количество говорящих, темп их речи, сама атмосфера. После выполнения упражнения есть возможность посмотреть ответы и сравнить со своими (всё приводится в таблице). Упражнение можно переделать, а также ознакомиться со всем текстом аудиозаписи в письменном виде (такая возможность предоставляется после выполнения каждой части упражнений). Вторая часть проверяет понимание записи в целом и состоит из четырех упражнений: кто говорит (ведущая передачи, репортер или интервьюируемый), кто отвечает или задает вопросы или представляет собеседников, какие слова повторяет интервьюируемый (дан список слов, следует отметить нужные), откуда родом интервьюируемый и т. д. Третья часть посвящена рецепту африканского блюда. Надо выбрать ответ, почему готовится это блюдо (по традиции, по ностальгии, по обязанности), что напоминает этот рецепт, что означает слово «convivial» в данном контексте (даны три варианта ответа) и т. д. Четвертая часть озаглавлена **Des produits africains** (зд. «Африканские продукты питания») и состоит из 4-х упражнений. В первом

упражнении дан список продуктов, из которых следует выбрать те, которые используются для приготовления блюда, о котором идет речь в аудиозаписи. Остальные три упражнения проверяют понимание и внимательность слушателя: сколько раз повторяется фраза по поводу рынка в Париже, где можно приобрести продукты из Африки, какие выражения используются для указания его местоположения и т. д. Подобные упражнения будут интересны для продвинутого этапа обучения. Студенты могут их выполнять как самостоятельно, в качестве домашнего задания, с последующей проверкой в аудитории на понимание текста аудиозаписи (изложить основные моменты, составить предложения на ключевые слова), так и на занятии без предварительной подготовки. Если нет возможности задействовать компьютер и подключиться к Интернету в аудитории, преподаватель может заранее сохранить файл с аудиозаписью на любой носитель (на этом сайте возможно скачивание материалов) и дать студентам прослушать в аудитории. Впоследствии студенты дома могут проделать упражнения, предложенные для работы с данной аудиозаписью, посетив сайт (либо преподаватель использует упражнения в качестве раздаточного материала на занятии, как и сам текст аудиозаписи для отработки соответствующей лексики). Следует отметить, что все аудиозаписи к упражнениям являются отрывками передач или новостных выпусков, что является ценным аутентичным материалом.

На этом сайте преподавателям предлагаются и другие методические разработки на основе аудиозаписей по разной тематике. Так, в рубрике **Fiches pédagogiques** разработка «Iouri Loujkov, ancien maire de Moscou» («Юрий Лужков, бывший мэр Москвы») адресована как начинающим изучать французский язык, так и для продвинутого этапа обучения. Запись звучит 1 минуту 57 сек. Предлагается описать данного политика (внешность, факты биографии). Студенты должны заполнить после прослушивания записи соответствующую форму (имя, фамилия, национальность, возраст, профессия, семейное положение). Кроме этого, прилагаются и другие упражнения по тексту (следует найти прилагательные, используемые для характеристики данного политика, найти глаголы, употребленные в прошедшем и настоящем времени, найти описание его действий и темы произнесенных речей, а также их последствий и т. д.). Тематика соответствует начальному этапу

обучения, однако темп речи достаточно высокий, а запись содержит лексико-грамматический материал, который может оказаться сложным для студентов, приступивших к изучению французского языка и не изучавших его ранее. Поэтому, преподавателю в зависимости от уровня группы, следует уделить особое внимание работе с данной записью. Преподаватель может выделить понятные для студентов отрывки при возникновении сложностей на понимание всего текста. Студентам продвинутого этапа обучения данный материал поможет обогатить лексику. Предлагается также описать и других известных людей, предварительно ознакомившись с их биографией (это задание в усеченном виде можно использовать и на начальном этапе обучения).

Рубрика **Dossiers pour la classe** предлагает материалы, сгруппированные по тематическому принципу (Fêtes du monde, Politique, Sport, Environnement и др.). Рассмотрим материалы под названием *Fêtes du monde* («Праздники в мире»). Помимо разнообразных упражнений по данной теме, которые параллельно находятся в рубриках **Fiches pédagogiques** и **Les exercices d'écoute**, представлены также и статьи в форме репортажа на тему «Праздники в мире», не все из которых сопровождаются аудиозаписью, но способствуют пополнению словарного запаса студентов.

Рубрика **Outils** предлагает преподавателям методические разработки использования аудиовизуальных материалов на занятии. В разделе Le kit pédagogique преподаватель найдет ответы на многие вопросы, возникающие при работе с ними: о необходимости совместить учебник, положенный по программе, с работой с аутентичными материалами; что делать, если выбор материала и его подготовка для прослушивания на занятии занимает много времени; что делать, если у преподавателя возникают сложности при работе с техническими средствами и др. В помощь преподавателю предлагаются материалы, как выбирать и использовать радиопередачи в обучении французскому языку, опираясь, в том числе, и на структуру подачи информации, которая всегда постоянна для каждого типа радиопередачи (так, в начале выпуска новостей всегда перечисляются основные новости, которые потом представлены более детально). Таким образом, преподаватель может сразу выбрать, с чем работать: со спортивным комментарием или с главными новостями. Методисты сайта советуют преподавателю выбирать

материал в зависимости от целей обучения, темы занятия и интересов обучаемых, причем радиопередача или ее фрагмент должны быть достаточно короткими (длительность звучания – от 1 минуты и не должна превышать 5 минут). Начало и конец фрагмента должны четко определяться интонацией, а сам фрагмент должен быть логичен и понятен, будучи взятым из контекста передачи.

Эта же рубрика объединила в помощь преподавателю и изучающим французский язык полезные ссылки на другие образовательные ресурсы: *http://www.francparler-oif.org, http://www.fle.fr, http://www.lepointdufle.net, http://www.polarfle.com* и др.

Рубрика **L'actu du FLE** предоставляет информацию о различных событиях: конгрессах преподавателей французского языка, конкурсах и т. д. Дается краткое описание события на французском языке, а для более детального ознакомления приводится ссылка на соответствующий сайт.

Рубрика **TCF** (Test de Connaissance du Français – международный тест на знание французского языка) предлагает типовые задания на понимание устной речи для подготовки к сдаче данного теста. После выполнения заданий можно проверить по ключу правильность ответов. Данная рубрика может быть полезна не только тем, кто будет сдавать тест, но и изучающим французский язык в качестве дополнительных упражнений на аудирование. На усмотрение преподавателя эти упражнения могут выполняться как на занятии, так и рекомендоваться для самостоятельной работы студентов для тренировки навыков понимания устной речи.

Во франкоязычной версии сайта материал также сгруппирован как по географическому принципу (Afrique, Monde. Эта рубрика теперь подразделяется на следующие: Amériques, Asie, Europe, Moyen Orient; France), так и тематически (Economie, Culture, Sports, Sciences, Tech). Например, статью Paris: la pollution aussi nocive que le tabagisme passif можно найти как в рубрике **France**, так и в рубрике **Sciences**. Рубрика **Tech** предлагает множество текстовых материалов, относящихся к области технологий (Detekt, un logiciel pour contrer la cybersurveillance des Etats).

Сайт радиостанции (РФИ) работает в режиме он-лайн (рубрика Ecouter RFI, например, выпуски с последними новостями) и в режиме архива, т. е. можно выбрать уже прошедшие на радио передачи (Emissions). Преподавателей и студентов, несомненно,

заинтересуют новости (рубрика Ecouter RFI), которые можно скачать к себе на компьютер, либо прослушать на сайте (длительность звучания 3 или 10 минут). Новости на французском языке представлены в 3-х рубриках: *Monde* (общемировые), *Afrique* (африканского континента) и *Français facile* (более упрощенная языковая версия новостей). Различия между обычными новостями и представленными в рубрике Français facile (Ff) проявляются как в темпе речи: в Ff говорят гораздо медленнее, четче проговаривая все звуки, так и в лексико-грамматическом аспекте: в Ff прибегают к более простым конструкциям, сама лексика выбирается по частотному принципу. Интересно сравнить оба выпуска, посвященных одним событиям, но разным по лексической наполняемости. Более сильные студенты смогут предложить сравнительный анализ лексики обоих выпусков, студенты разного уровня языковой подготовки могут пересказать более сложный или более простой выпуск новостей в зависимости от своего уровня (по выбору преподавателя). Следовательно, при такой работе можно расширить словарный запас студентов за счет синонимических конструкций.

Рубрика **Les émissions** находится в постоянной разработке, видоизменяется и пополняется. Помимо новостных передач в упрощенной языковой версии (Français facile) и передач, посвященных как развитию и изменениям во французском языке, так и непосредственно языку СМИ (**La danse des mots, Les mots de l'actualité**), предлагает радиокурсы французского языка, которые представлены с комментариями, а в некоторых случаях и с переводом на 12 языков. Передача *Le français ça vous chante*? («Французский язык с песней») разделена на уроки, посвященные песням (всего их отобрано 30 – на момент написания статьи), каждый урок состоит из 2-х аудиочастей, посвящен определенной песне [1, с. 99]. В начале первой части каждого урока дается название песни, рассказываются (по-русски для русскоязычных студентов) факты из биографии певца, даются отрывки из других популярных песен и основной смысл песни, далее прослушивается сама песня. Объясняется, о чем поется в данной песне с кратким грамматическим комментарием. Так, в уроке 26 разбирается песня в исполнении Жюльена Клера (Julien Clerc), «Женщины, я вас люблю» (Femmes je vous aime) эпитеты, сопровождаемые наречием *si* – настолько «Elles sont si douces», «Elles sont si dures», «Si drôles».

После прослушивания песни также по-русски разбираются основные грамматические конструкции, приводятся примеры из песни. Обращается внимание, что каждый куплет начинается с наречия «quelquefois». Вторая часть, посвященная данной песне, предлагает ознакомиться с прилагательными, характеризующими женщин: мягкие – строгие, ранимые – капризные, смешливые – одинокие. Еще раз проигрывается часть песни, иллюстрирующая объясняемый материал. Потом эти фразы произносятся во второй раз уже диктором. Далее разбирается отсутствие глагола «être» в данных фразах: «Quelquefois si douces», «Quelquefois si drôles», форма *elles sont* подразумевается для выделения прилагательных, которые хотят подчеркнуть. Рассматривается прием помещения наречия перед глаголом во фразе «Que chaque blessure Longtemps me dure», придающая речи книжный оттенок. Разбираются используемые в песне структуры «ne…pas» и «ne…que», а также местоимение *en*, позволяющее избежать постоянного повторения существительного «femmes»: «Je n'en connais que de fragiles».

Курс *Tout un roman, le français par la littérature* («Французский как в романе») знакомит слушателей с отрывками литературных произведений. Уроки делятся на две аудиочасти. В первой части по-русски приводятся факты биографии писателя, основная мысль отрывка из романа. Далее по-французски звучит сам отрывок. Во второй части урока еще раз предлагается прослушать отрывок. Так, в первом уроке приведен диалог из романа Альбера Коэна (Albert Cohen, 1895–1981) «Красавица Господня» (Belle du Seigneur, 1968), Гран-при Французской Академии. Во втором уроке разбираются и переводятся вопросы диалога.

В рубрике *Les émissions* также представлены радиокурсы французского языка в форме детектива и приключений (L'affaire du coffret, le feuilleton policier bilingue; le Talisman brisé; Mission Europe), что позволяет изучать язык не только взрослым, но и подросткам. Для студентов экономических специальностей будет полезен курс *Comment vont les affaires? La vie d'une entreprise française*. Для всех изучающих французский язык будет познавателен курс *Parlez-vous Paris?*

Таким образом, сайт *http://www.rfi.fr* предоставляет разнообразие материалов для обучения французскому языку, в том числе и с методической поддержкой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Попова Е. П.* Использование французской песенной культуры на базе интернет-ресурсов для формирования межкультурной компетенции у студентов среднего этапа обучения // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков на современном этапе. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 91–100. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (689). Сер. Педагогические науки).
2. *Рылова Е. Ю*. Из опыта использования интернет-ресурсов в процессе освоения иноязычной культуры на факультете иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 6. – С. 41–46.
3. *Соколова Э. Я.* Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5–4. – С. 607–610.
4. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2–10.

УДК 372.881.134.2

С. В. Бедненко

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: serbed@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Изучение грамматической категории времени традиционно считается одним из краеугольных камней процесса обучения испанскому языку. Чтобы облегчить решение этой задачи наряду с анализом контекста предлагается путь переформатирования языкового мышления обучаемых с опорой на название времени, если его подробно переводить с испанского. Структурный анализ может быть применим в рамках таблицы согласования времен наклонений Indicativo и Subjuntivo, вскрывая в структуре и названии времени его особенность и характерные черты. Заложенная в латыни и сохранившаяся в испанском «математичность» языка позволяет строить учебный процесс не на заучивании грамматики, а на ее понимании через стройную логику изложения материала.

Ключевые слова: время; маркер; лингвист; мышление; Indicativo; многообразие; Subjuntivo; троичность; согласование; логика.

Bednenko S. V.

Assistant Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU;
e-mail: serbed@mail.ru

TEACHING THE GRAMMAR CATEGORY OF TENSE OF THE SPANISH LANGUAGE TO NON-LINGUISTICS STUDENTS

The study of the grammar category of tense is traditionally considered to be one of the cornerstones of learning Spanish. To ease this task, along with the analysis of the context it is necessary to change the way students think in a foreign language and it may be done by literal translation of the name of the tense from Spanish. Structural analysis can be applied here within the table of the sequence of tenses of the Indicativo and Subjuntivo, thus revealing in the structure and in the name of the tense its characteristic features. Formed in Latin and preserved in Spanish, the mathematical character of the language allows teachers to build the educational process not on memorizing grammar, but on understanding it through a coherent and comprehensive presentation of the material.

Key words: tense; marker; linguist; thinking; Indicativo; variety; Subjuntivo; triplicity; sequence; logic.

Изучение грамматической категории времени традиционно считается одним из краеугольных камней процесса обучения испанскому языку. Действительно, довольно сложно наложить многообразие времен испанского языка на три времени в русском. И, в первую очередь, конфликт возникает в сознании носителей русского языка. Им трудно психологически перестроиться с упрощенной структуры времен русского языка на разветвленную структуру времен испанского. Поэтому процесс становления временнóй языковой культуры является долгим и трудным.

Фактически изучение грамматики испанского языка – это, в основном, заучивание и повторение грамматических форм и вариантов их употребления. Чтобы облегчить решение этой задачи при обучении грамматике прибегают к анализу контекста или опираются на маркеры наречия (*всегда*, *раньше*, *часто*) и подобные, семантика которых определяет употребление той или иной временнóй формы. Это отчасти упрощает процесс изучения времен, но наряду с этим усложняет заучивание специфики употребления определенного времени: обучаемым необходимо учить больше маркерных вариантов, и они невольно опираются на тот контекст, в котором эти маркеры присутствуют, а их в речи может и не быть. И хотя такая методика принята в испанских спецшколах и в вузах, готовящих специалистов в области испанского языка, для студентов нелингвистических специальностей существуют свои особенности. Нелингвисты не так мотивированы на глубокое изучение языка. Часто он им нужен как дополнение к основной нелингвистической специальности, которое может повысить их конкурентоспособность на рынке труда. Перед ними стоит задача – выучить новый язык быстро, не вникая в его тонкости. Такая задача может быть решена только за счет переформатирования языкового мышления обучаемых. Им нужно понять, как мыслит испанец, когда он строит ту или иную фразу, что хочет сказать, используя тот или иной оборотом, почему он ставит именно это время в данной ситуации, и как изменится сама ситуация, если это время изменить. И тут на помощь приходит возможность опереться на само название времени, если его переводить с испанского.

Например, *Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo*. Рассматривая это время слово за словом, термин за термином, мы постепенно рисуем полную его картину. Это время *Pretérito* – прошедшее,

оно передает событие уже состоявшееся, прошедшее, а не настоящее или будущее. Оно – *Perfecto*, совершенное. Совершенство его в том, что оно – самостоятельно, не требует никакого «подкрепления» со стороны других времен, в отличие от времени *Imperfecto*, которое опирается на время Pretérito *Indefenido* и существует на его фоне. Это время *Compuesto* – составное. Оно состоит из двух частей: вспомогательного глагола и причастия смыслового глагола. И именно эта комбинация определяет суть этого времени: за счет того, что вспомогательный глагол относится к настоящему, а причастие – к прошедшему, это время позволяет перенести события прошлого в настоящее и связать их с говорящим [1]. Так, в самой структуре этого времени заложен его смысл. Далее, это время относится к *Indicativo*, т. е. к изъявительному наклонению, в отличие от такого же по названию времени в наклонении *Subjuntivo*.

Если к подобному анализу добавить краткое сравнение с другими прошедшими временами испанского языка, то для обучаемых будет двойная польза: они быстрее усваивают изучаемое время и им проще будет изучать новые прошедшие времена: они уже концептуально ознакомлены с этой тематикой.

Подобный анализ можно продолжить и для других времен и наклонений, вскрывая в структуре и названии времени его особенность и характерные черты. Этот анализ удобен еще и тем, что он приучает опираться не на перевод фразы с русского на испанский, пытаясь вписать многообразие испанских времен в троичность русских, а ставит своей задачей изначально отказаться от перевода и настроиться на говорение на языке. Обучаемые сами учатся думать по-испански, привлекая на помощь те особенности времен, о которых им говорили. Они значительно проще усваивают тему согласования времен в испанском языке, изучение которой представляет для обучаемых определенные трудности.

Согласование времен, без которого невозможно представить грамматику испанского языка, отсутствует в мышлении субъекта русскоязычной коммуникации [2].

Процесс перехода на «испанское мышление» является длительным и трудным. Для упрощения этого процесса предлагается несколько раскрепостить сознание русскоязычных обучаемых, с одной стороны, и приблизить «испанский стандарт мышления» к русскому – с другой.

В первом случае на помощь приходит таблица времен старославянского или просто славянского языка. Беглый экскурс в историю славянской и русской лингвистики, иллюстрация таких грамматических явлений славянского языка, как перфект, аорист, имперфект, плюсквамперфект, облегчает обучаемым восприятие многовременной испанской грамматики и учит ставить каждое время на свое место. Неслучайно в дореволюционной системе образования процесс изучения современных иностранных языков шел параллельно с изучением древних языков, в том числе древнегреческого. Особой глубины здесь не требуется, но психологически становится более комфортно подходить к многовременной системе чужого языка, когда ты на примерах видишь, что и в твоем языке ранее присутствовала аналогичная структурная схема.

Времена испанского языка также хорошо структурировать в рамках таблицы согласования времен. Такая модель удобна и для изъявительного наклонения, и для *Subjuntivo*.

Таблица согласования времен изъявительного наклонения приведена ниже и отражает стройную логичную систему, удобную для запоминания. Она с самого начала ориентирует обучаемых на структуризацию времен испанского языка, «привязывая» их к этой структуре. Времена испанского языка откладываются в сознании намного проще, если обучаемые не только знают само время, но и понимают, почему оно употребляется именно в определенной временно́й ячейке.

Таблица согласования времен 1

	Modo Indicativo	
план настоящего	*I*	*план прошедшего*
Presente de Indicativo	*n*	**Pret. Imperfecto de Indicativo**
	d	настоящее в прошедшем
Pretérito Perfecto Compuesto	*e*	**Pluscuamperfecto de Indicativo**
	f	прошедшее в прошедшем
Futuro (Próximo, Simple)	*e*	**Condicional / Potencial Simple**
	n	будущее в прошедшем

Из таблицы видно, что времена изъявительного наклонения испанского языка можно выразить в двух планах: в плане настоящего и плане прошедшего. Группа времен плана настоящего связана с говорящим, который в испанском языке является главным действующим лицом речевой ситуации. Он незримо присутствует и в том случае, когда речь идет о ком-то другом, поскольку именно говорящий определяет весь коммуникативный сюжет. Поэтому времена плана настоящего группируются вокруг говорящего и не нарушают его «речевого поля». Они гармонично «выходят на сцену», каждое в свое время, дополняя друг друга. Употребление времени *Pretérito Indefenido* выводит речевую ситуацию за рамки плана настоящего [3]. Она отрывается от говорящего и переходит в план прошедшего. Здесь также представлена простая троичная система времен, свойственная русскому языку и потому удобная в употреблении.

Такая расстановка времен изъявительного наклонения имеет ряд преимуществ по сравнению с изучением времен в отрыве друг от друга. Во-первых, потому что так времена запоминаются быстрее: такое представление материала является более наглядным. Во-вторых, такой подход формирует у обучаемых навык мыслить и расставлять времена так, как это делают испанцы. А это, в конечном итоге, и является нашей основной методической задачей, решение которой, как мы уже говорили, имеет для нелингвистов свою специфику.

Конечно, для студентов-филологов представляется небезынтересным остановиться на различиях в мышлении испанцев и русских, дать хотя бы краткий экскурс в историю формирования психологических особенностей носителей языка и анализ различий в мышлении представителей греко-латинского и славянского (особенно русского) мира; но для нелингвистов он не обязателен: достаточно четкой и органичной структуры времен, краткой расшифровки ее и сопоставительного анализа каждого времени. Анализ времен удобнее всего проводить на примере сложных предложений или связанного текста, в котором хорошо выражено временно́е различие.

Изучение наклонения *Subjuntivo* имеет свою специфику, но времена этого наклонения в целом схожи по своей структуре с временами изъявительного наклонения, хотя, конечно, отличаются

от них. Кратко актив этих времен приведен ниже, хотя в испанском языке есть еще два времени – *Futuro Imperfecto de Subjuntivo и Futuro Perfecto de Subjuntivo*, которые в коммуникативном активе не участвуют, а в основном сохранились в языке законов. Иногда они присутствуют в устойчивых оборотах или употребляются современными литераторами, работающими в стиле старинных испанских романов. Комментарий этих времен приводится достаточно кратко.

Таблица согласования времен 2
Modo Subjuntivo

	Modo Subjuntivo	
план настоящего	*I*	*план прошедшего*
Presente	*n*	**Imperfecto**
Pretérito Perfecto	*d*	**Pluscuamperfecto**

Времена наклонения *Subjuntivo* схожи по названию и соответствуют троичной системе времен русского языка. Отличие в том, что времена *Presente de Subjuntivo* и *Imperfecto de Subjuntivo* при согласовании «отвечают» не только за настоящее, но и за будущее время. Это обусловлено тем, что само наклонение *Subjuntivo* передает относительную по сравнению с изъявительным наклонением речевую ситуацию. Поэтому настоящее и будущее в наклонении *Subjuntivo* приближены друг к другу.

Следует отметить, что испанцы мыслят логично, стройно и употребляют те времена, которые наиболее полно и точно передают их мысль. Целесообразно на примерах объяснить, что переход из одного временнóго плана в другой осуществляется плавно, с сохранением согласования времен внутри каждого плана.

Подводя итог, можно еще раз вернуться к специфике преподавания испанского языка студентам нелингвистических специальностей. Большей частью нам приходится иметь опыт преподавания испанского языка студентам-юристам и студентам-экономистам. У тех и других мотивация изучать иностранный язык, естественно, ниже, чем у филологов. Им нужны простые доходчивые схемы, поскольку процесс изучения языка проходит не так глубоко, как у лингвистов. В этой связи испанский язык очень удобен для

преподавания: его можно легко представить в графиках, рисунках и таблицах. Заложенная в латыни и сохранившаяся в испанском «математичность» языка позволяет строить учебный процесс не на заучивании грамматики, а на ее понимании через стройную логику изложения материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Виноградов В. С.* Грамматика испанского языка. Практический курс: учебник для институтов и факультетов иностранных языков – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1990. – 432 с.
2. *Попова Н. И.* Грамматика испанского языка: учебник. – М. : ЧеРо, 2008. – 312 с.
3. *Emilio Alarcos Llorach*. Gramática de la lengua española. Real Academia Española. – Madrid : Espasa Calpe, 2003. – 508 p.

УДК 37.018.43

И. М. Богданова

кандидат филологических наук, заведующая кафедрой английского языка ФЗО МГЛУ; e-mail: lanabogdanova@mail.ru

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена вопросам организации и проведения внеаудиторной работы студентов, обучающихся заочно. Фонетический конкурс как одна из форм внеаудиторной работы рассматривается как фактор, способствующий формированию и развитию общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также знакомит студентов с жизнью и культурой страны.

Ключевые слова: внеаудиторная работа; заочное обучение; профессиональные компетенции; самостоятельная работа; межкультурная коммуникация.

Bogdanova I. M.

Ph.D. (Philology), Head of the Department of the English Language, D-learning / Correspondence Faculty, MSLU;
e-mail: lanabogdanova@mail.ru

EXTRACURRICULAR WORK AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS LEARNING BY CORRESPONDENCE

The article looks at extracurricular work of students who study by correspondence. The organization of phonetic contest is viewed as a means of developing students' professional competence, as a way to acquaint them with the life and culture of the country the language of which they study. Participating in the contest the students acquire new skills of social and language behavior.

Key words: extracurricular work; learning by correspondence; professional competence; independent work; intercultural communication.

В процессе обучения в высшем учебном заведении наряду с решением учебных задач создаются условия для формирования у обучающихся интеллектуального и творческого потенциала личности, развития качеств, необходимых для полноценного социального взаимодействия в разных областях деятельности. Университет является базой для формирования социально активной

личности студентов. Идея всестороннего развития личности студента находит свое выражение в положениях Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Лингвистика» [4]. В соответствии со стандартом у выпускника-бакалавра должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. За время обучения в вузе бакалавр должен быть готов к выбранным им видам деятельности и приобрести определенный набор знаний и компетенций.

Профиль подготовки «Теория и практика межкультурной коммуникации» реализуется на заочном факультете МГЛУ. Его основой является сочетание лингвистики и общения, иностранного языка и коммуникации, вовлечение человеческого фактора в лингвистическое поле. При обучении ставится цель формирования поликультурной личности, одинаково хорошо владеющей знаниями как чужой, так и своей культуры. Это стимулирует появление взаимодействия по линии язык – культура – личность, способствует формированию «личности на рубеже культур».

Бакалавр, изучающий иностранный язык как базу для межкультурной коммуникации, получает знания и компетенции, необходимые для применения в различных государственных, коммерческих и общественных структурах, он должен уметь общаться с представителями иных культур. Он должен овладеть умениями и навыками ведения информационной и коммуникативной деятельности на иностранном языке в таких сферах, как политика, экономика, бизнес, управление, культура, образование, здравоохранение, туристический обмен, спорт, в социальной, научной, финансовой, банковской сферах. Приобретение знаний и компетенций происходит как в процессе изучения обозначенных в учебном плане дисциплин, так и во внеаудиторной деятельности.

При реализации компетентностного подхода внеаудиторная работа рассматривается как один из важнейших факторов, который способствует формированию и развитию профессиональных навыков обучающихся, укреплению их общекультурных качеств.

Внеаудиторная работа представляет собой необходимый компонент учебного процесса, раскрывающий систему взаимоотношений и связей обучающих и строится таким образом, чтобы она способствовала не только развитию языковых знаний, умений

и навыков у студентов, но и была нацелена на формирование познавательности, самостоятельности и активности, на развитие творческого профессионального мышления, воспитывала интерес к самостоятельной учебно-познавательной деятельности [1].

Мы рассматриваем внеаудиторную деятельность как «расширяющееся жизненное пространство, в рамках которого студент получает возможность приобретения социально и личностно значимого опыта, как синтез умений и навыков, знаний, способов деятельности и мышления, стереотипов поведения, интериоризованных жизненных смыслов и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний» [2, с. 7]. Внеаудиторная работа является неотъемлемой частью самостоятельной работы студентов вне зависимости от того, каким образом он приобретает знания в вузе – посещает ли ежедневные занятия или учится заочно. В данном случае мы рассмотрим, каким образом внеаудиторная работа может способствовать приобретению ряда компетенций при заочной форме обучения. Изучение иностранного языка заочно успешно осуществляется в МГЛУ уже в течение 85 лет.

На факультете заочного обучения разработана оправдавшая себя система, основанная на сочетании интенсивной аудиторной работы на учебно-экзаменационных сессиях и автономной работы студента между сессиями с использованием современных дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Ошибочно думать, что студент, обучающийся заочно, делает всё сам. Учебный процесс на факультете организован таким образом, что студент постоянно находится в контакте с преподавателем, общается с ним дистанционно, используя современные технологии (Интернет, скайп), или встречается с ним лично для обсуждения изученного материала и его поэтапного контроля. На аудиторных занятиях, которые проводятся на учебных сессиях дважды в год, студент демонстрирует свои успехи за то время, когда он работал в автономном режиме. На занятиях главное внимание уделяется интерактивным видам деятельности, устной работе студента, проверяется, насколько хорошо он изучил и усвоил материал за прошедший семестр, даются подробные инструкции по работе в следующем семестре.

После окончания учебной сессии студент выполняет большое количество письменных, а также устных заданий, которые

записываются на аудионоситель и отправляются преподавателю на проверку. Кроме того, каждая выполненная студентом контрольная работа (письменная и устная) должна быть защищена при личной встрече с преподавателем. Эта защита или собеседование по каждой контрольной работе длится на менее получаса и является дополнительным источником аудиторного времени, в течение которого обучающийся один на один общается с преподавателем, демонстрируя достигнутый уровень владения языком.

Такое построение учебного процесса на заочном факультете МГЛУ обусловлено спецификой обучения иностранным языкам, стремлением увеличить время общения между обучающимся и преподавателем, при непосредственном общении с которым и вырабатываются коммуникативные компетенции. Несмотря на то, что количество аудиторных часов на сессиях для заочников меньше, чем количество аудиторных часов при очной или очно-заочной формах, проведение собеседований, т. е. защита каждой контрольной работы, повышают мотивацию и результативность работы обучающегося.

Внеаудиторная работа является еще одним дополнительным источником увеличения аудиторного времени. При этом разные виды внеаудиторной работы могут способствовать развитию как общепрофессиональных, так и профессиональных компетенций, а также знакомят студентов с жизнью и культурой страны.

Рассмотрим вопросы организации и проведения конкурсов как один из видов внеаудиторной работы. В данном случае речь идет о подготовке и проведении фонетического конкурса «English Sounds in Real Life Contexts», посвященного 125-летию со дня рождения Агаты Кристи.

Данный конкурс был проведен по инициативе Центра английского языка МГЛУ. Для участия в нем были приглашены студенты всех факультетов университета, в том числе и студенты факультета заочного обучения.

Целью фонетического конкурса было поддержание и совершенствование у студентов высокого произносительного уровня, развитие творческих способностей, повышение мотивации к улучшению своего произношения. Кроме того, участвуя в конкурсе, студенты получали возможность расширить свои лингвистические и культурологические знания: им нужно были читать новые для

них художественные произведения, учить наизусть отрывки, являющиеся образцами английского литературного языка, они должны были понять все культурологические особенности выбранного отрывка для наиболее точной фонетической интерпретации текста и выделения в нем релевантной информации.

Участие в конкурсе было добровольным. В процессе подготовки к конкурсу предполагалось, что студенты самостоятельно выбирают понравившиеся им диалогические отрывки и согласовывают свой выбор с преподавателем. Произведения А. Кристи давали большие возможности для выбора отрывков для чтения. Кроме того, в условиях конкурса указывалось, что выступление студентов может сопровождаться всевозможными презентациями, иллюстрациями, инсценировками. Это пожелание давало возможность студентам-участникам не только продемонстрировать высокий уровень владения фонетическими навыками, умение находить адекватные способы презентации текста в заданных инокультурных ситуациях общения, но и проявить свои творческие способности.

Привлечь студентов, обучающихся заочно, к участию в фонетическом конкурсе, представляется достаточно сложным, прежде всего, в силу их территориальной разобщенности. Во-вторых, у них мало свободного времени, так как они заняты на работе восемь часов в день, многие имеют семьи, детей. По этой причине сложно обеспечить достаточно частые личные встречи с преподавателем для дополнительной целенаправленной работы над произношением. Кроме того, у студентов, работающих автономно, существует жесткий график выполнения самостоятельных контрольных работ, нарушать который крайне нежелательно. Тем не менее было решено пригласить участвовать в этом конкурсе студентов I и II курсов. Им были отправлены сообщения о предстоящем конкурсе, о сроках его проведения и о требованиях к отбору материала. Полученные ответы показали, что конкурс вызвал большой интерес, многие выразили желание участвовать в нем, особенно живущие в Москве и ближайшем Подмосковье. В своих письмах, написанных, как правило, по-английски, они сообщали о готовности принять участие в конкурсе.

Выразив желание участвовать в конкурсе, обучающиеся тем самым продемонстрировали, что умеют оценивать свои силы, готовы к напряженной работе и сумеют организовать свое время таким

образом, чтобы успешно совместить подготовку к конкурсу с текущей самостоятельной работой по выполнению контрольных заданий. Отбор текстов для конкурсных презентаций проходил под постоянным контролем преподавателей. Они рекомендовали такие отрывки, которые представляли собой «социально значимые, культурологически специфические “отдельности”, овладевая которыми обучаемый будет осваивать релевантные лингвокогнитивные характеристики представителя иной этнокультурной общности» [3, с. 107].

Выбранные отрывки представляли собой законченные диалоги, каждый их которых являлся образцом определенного коммуникативного акта. Среди них были такие коммуникативные ситуации, как объяснение, сообщение или обсуждение новостей, допрос подозреваемого, беседа при знакомстве и т. п. Каждый из этих диалогов при заучивании наизусть давал студентам возможность усвоить готовые лингвистические коммуникативные образцы. Работая с этими отрывками, студенты должны были не только добиваться максимально правильного произношения, но и изучить предлагаемые модели социальных ситуаций, понять этические нормы взаимодействия участников данного коммуникативного акта в инокультурном социуме.

Подготовка к конкурсу, проводившемуся в два этапа, продемонстрировала высокую заинтересованность студентов, творческий подход, желание показать наилучший результат и умение работать. За время подготовки к конкурсу студенты прочитали различные произведения А. Кристи, просмотрели фильмы, созданные по ее произведениям, подготовили презентации, сопровождающие свои выступления, придумали костюмы, реквизит, которые требовались в предлагаемой ситуации. Подготовка к конкурсу и окончательный этап – конкурсная презентация выученных наизусть и инсценированных диалогов – все это заняло шесть месяцев, с октября по март.

Завершающий этап конкурса вызвал большой интерес как среди его участников, так и среди зрителей – студентов университета. Победители получили призы и благодарность от организаторов конкурса. В числе награжденных были и студенты заочного факультета. После окончания конкурса участники написали небольшое эссе на английском языке.

Подводя итоги фонетического конкурса, отметим следующее. Студенты заочного факультета, участвовавшие в конкурсе, получили возможность приобрести новые знания и новые умения, которые направлены на развитие ряда общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. Это позволило им увеличить свой словарный запас, улучшить произносительные навыки, а произведения А. Кристи, в дополнение к рекомендованным для изучения, способствовали расширению их кругозора.

Готовя инсценировки выбранных отрывков, студенты:

– осваивали этические и нравственные нормы поведения, принятые в инокультурном социуме (см. ФГОС, ОПК-4);

– действовали в предлагаемых моделях социальных ситуаций, в которых проигрывались типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации (см. ФГОС, ОПК-4);

– использовали дискурсивные способы реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (см. ФГОС, ОПК-5);

– знакомились с особенностями различных регистров общения (см. ФГОС, ОПК-8);

– заучивали различные этикетные формулы, используемые в устной коммуникации (см. ФГОС, ОПК-10);

– использовали нормы этикета, принятые в различных ситуациях межкультурного общения (см. ФГОС, ПК-18).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Иващенко Н.П.* Активизация внеаудиторной работы курсантов в процессе обучения иностранному языку в вузах МВД России: автореф. дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 28 с.
2. *Попова В.И.* Внеаудиторная деятельность студентов: Теория и социально-педагогическая практика : автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Оренбург, 2003. – 48 с.
3. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02.»

УДК 81-119

В. Е. Бондаренко

ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: valkabon@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК LINGUA FRANCA В РОССИИ

Глобальная экспансия английского языка привела к появлению феномена англо-национального билингвизма. Статья посвящена статусу, особенностям функционирования, а также девиациям английского языка как лингва франка в современной России.

Ключевые слова: лингва франка; английский язык как лингва франка; национальные варианты английского языка; девиации.

Bondarenko V. E.

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU;
e-mail: valkabon@mail.ru

PECULARITIES OF ENGLISH FUNCTIONING AS A LINGUA FRANCA IN RUSSIA

The global expansion of the English language led to the emergence of the so-called “English-local languages bilingualism”. The article is devoted to the status, peculiarities of functioning and deviations of English as a lingua franca in present-day Russia.

Key words: lingua franca; English as a lingua franca; World Englishes; deviations.

На сегодняшний день шесть языков имеют статус международных. Это официальные и рабочие языки ООН: английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский. Владение данными языками считается престижным, они активно исследуются лингвистами, а их изучение широко пропагандируется.

Однако, как отмечается во многих изданиях, английский язык занимает исключительное положение в этом ряду [1; 3; 4; 7; 9; 12; 13; 18; 20].

По мнению З. Г. Прошиной, только к английскому языку в полной мере применимы такие определения, как «интернациональный», «мировой», «глобальный», «универсальный», «полиэтнический»,

причем все они могут быть рассматриваемы как синонимы, свидетельствующие о его положении и роли в современном мире [6]. В силу ряда причин геополитического, экономического и культурного характера мировое сообщество добровольно выбрало его в качестве языка международного общения.

Глобальная экспансия английского языка привела к отказу от парадигмы бицентричности данного языка, представленного, как ранее считалось, лишь двумя вариантами – британским и американским – в пользу плюрицентричности. Под плюрицентричностью понимается «сосуществование нескольких стандартных вариантов в письменной и устной формах на территориях, где они контактируют с другими (локальными) языками и обособлены от своих прототипических вариантов» [11, с. 124]. Плюрицентричность стала одним из основных постулатов новой концептуальной парадигмы национальных вариантов английского языка – World Englishes. При этом следует особо подчеркнуть, что «вариантами называются все World Englishes как родные, так и неродные для их пользователей» [там же].

Одной из самых распространенных и наиболее наглядных моделей, разработанных для иллюстрации многообразия вариантов английского языка, считается теория концентрических кругов B. Kachru [14]. Согласно данной теории, все варианты английского языка условно делятся на три категории:

1. варианты английского языка как родного в так называемом внутреннем круге (the inner circle), к которому относятся Австралия, Великобритания, Ирландия, Канада, Новая Зеландия, США;
2. варианты английского как второго государственного или официального во «внешнем» или «среднем круге» (the outer / extended circle), куда входят Гана, Замбия, Индия, Кения, Нигерия, Пакистан, Сингапур, Танзания, ЮАР, Филиппины и еще более 50 государств;
3. варианты английского языка как иностранного в «расширяющемся круге» (the expanding circle), который соотносится со странами, никогда не входившими в число колониальных владений стран «внутреннего круга», где английский язык был выбран обществом как средство международного общения, а образовательные учреждения уделяют его изучению особое внимание (Вьетнам, Израиль, Китай, Польша, Япония, страны Южной и Центральной

Америки) [5; 8]. Россия и республики бывшего СССР также относятся к странам «расширяющегося круга». Варианты «расширяющегося круга» используются преимущественно в сфере межкультурной коммуникации. В целом же все без исключения варианты могут выступать в этой функции. Именно поэтому носители всех вариантов должны быть подготовлены к особенностям вариантов друг друга.

Цель данной статьи – описать статус и особенности функционирования английского языка как лингва франка в России.

В целом, можно констатировать, что область функционирования английского языка в России у́же, чем в других странах «расширяющегося круга», и сводится, главным образом, к сфере международного общения. В образовании английский язык выступает как учебная дисциплина и редко используется как инструмент получения образования. Он также не является официальным языком правительственных структур и административных институтов [19].

К прагматическим аспектам функционирования английского языка в России можно отнести его использование в рекламной индустрии – английские названия товаров и услуг ассоциируются с престижем и хорошим качеством, привлекая покупателей и клиентов [16].

На территории России выходит несколько газет и журналов на английском языке (The Moscow Times, The St. Petersburg Times, Russia Herald и др.), однако большинство российских англоязычных СМИ ориентированы на внешнюю аудиторию, либо на временно или постоянно пребывающих в стране иностранцев. При этом английский язык играет важнейшую роль в межкультурной коммуникации, выступая в роли лингва франка, т. е. в качестве общего средства коммуникации для носителей различных первых языков. Например, российско-китайские или российско-японские дипломатические и деловые переговоры часто ведутся именно на английском языке [16]. В современном мире, для которого англонациональный билингвизм, т. е. знание родного и английского языка, стал фактически нормой, практически повсеместно английский язык и языки принимающих стран функционируют параллельно и оказывают влияние друг на друга. Рассмотрение подобного взаимного воздействия английского и локальных языков и стало задачей парадигмы World Englishes.

Согласно модели Э. Шнайдера, развитие вариантов английского языка в бывших британских колониях проходит в пять этапов:

1. Основание (foundation) – перенос языка в новую социокультурную среду.
2. Экзонормативная стабилизация (exonormative stabilization) – укрепление норм английского языка, используемого в метрополии.
3. Нативизация (nativization) – процесс ассимиляции в принимающих культуре и обществе, в ходе которого язык испытывает воздействие нового окружения и выражает себя в виде новой языковой модели.
4. Эндонормативная стабилизация (endonormative stabilization) – становление собственных норм, отличных от норм языка метрополии.
5. Дифференциация (differentiation) – распад нового варианта на диалекты [21].

Динамическая модель Э. Шнайдера распространяется на варианты английского языка в странах, затронутых колониальной экспансией, т. е. на страны «внешнего круга». Для стран «расширяющегося круга» из пяти этапов характерны лишь первые три: так в России сохраняется ориентация на норму британского и американского стандартов, однако наблюдаются значительные признаки нативизации, а именно – наличие девиаций, отличающих английский язык, используемый носителями в России, от других вариантов.

Под девиациями в данном случае понимаются «когнитивно обоснованные отклонения от нормы прототипического варианта, типичные для узуса лингвистически образованных пользователей, считающихся неносителями данного языка» [2, с. 92].

Подобные девиации наблюдаются на всех языковых уровнях в речи образованных российских пользователей английского языка. Так, на фонологическом уровне для российских пользователей английского языка характерны:

– неупотребление постепенно повышающейся ступенчатой шкалы (gradually ascending stepping scale);

– восходящий тон в специальных и альтернативных вопросах;

– отсутствие аспирации;

– неразграничение кратких и долгих гласных;
– оглушение конечных согласных;
– регрессивная ассимиляция согласного в середине слова;
– замена межзубного согласного [11; 16].

К девиациям морфологического уровня можно отнести:

1) использование Past Indefinite и Present Indefinite в значении Present Perfect;
2) нерегулярное использование артиклей [11].

В области синтаксиса русскоязычным носителям английского языка свойственны:

– предложное постпозитивное употребление определений при построении атрибутивных цепочек;
– неправильный порядок слов в определительной группе;
– топикализация дополнения в предложении;
– отсутствие союза в группе из трех и более однородных членов [11; 16; 19].

К наиболее типичным девиациям на лексико-семантическом уровне следует отнести:

– образование новых слов и выражений;
– перенос значения русского слова на его английский когнат [11].

К числу наиболее стабильных относятся дискурсивные девиации, в частности:

– маскулинная ориентированность и отсутствие стремления к чрезмерной политкорректности;
– чрезмерная вербализация;
– избыток императивных структур и смещение отрицания, приводящие к избыточной, на взгляд пользователей, вариантов «внутреннего круга», категоричности высказываний [16; 19].

Подобные отклонения подтверждают один из главных аргументов в пользу признания самостоятельности того или иного варианта английского языка: «Он отражает не британскую или американскую культуру, а менталитет говорящих на нем пользователей» [10, с. 202]. Даже высокообразованные пользователи, приближающиеся к акролектному[1] использованию английского

[1] «Акролект – продвинутый этап освоения второго или иностранного языка как части континуума, характеризующего речь неносителя языка» [2, с. 18].

языка «время от времени “выдают” свой фонетический, грамматический, фразеологический или прагматический акцент, проявляя тем самым свою “русскость”, “китайскость” и пр.» [там же].

До определенного момента данные отклонения могут считаться ошибками, но «в речи социума они становятся определенными тенденциями узуса, а, как известно, узус довлеет над нормой» [11, с. 126].

На сегодняшний день в общем количестве вариантов английского языка исследователи условно выделяют азиатские (Asian Englishes), африканские (African Englishes), европейские (Euro-Englishes), карибские (Caribbean Englishes) и южно-американские (South-American Englishes) [17]. Несмотря на то, что в каждом случае английский язык взаимодействует с разными по типу языками, подобные девиации часто имеют схожий характер. Так, топикализация дополнения свойственна сингапурскому варианту английского языка, нерегулярное употребление определенного артикля – японскому и китайскому вариантам, а недоупотребление перфектных времен – китайскому и индийскому [там же]. Ряд исследователей полагают, что в подобных девиациях, общих сразу для нескольких новых вариантов английского языка, могут прослеживаться зачатки новой нормы международного английского языка [10].

Знание подобных девиаций и инноваций представляется необходимым в свете того, что в реалиях современного глобализированного общества XXI в. будущим специалистам со знанием английского языка в своей профессиональной деятельности предстоит взаимодействовать с носителями вариантов не столько «внутреннего», сколько «внешнего» и «расширяющегося кругов».

Соглашаясь с мнением L. Prodromou, что “it would be irresponsible to encourage learners to assume that they can do without standard forms of the language” [15, с. 51] и признавая, что в странах «расширяющегося круга» целью обучения следует выбрать вариант английского языка, имеющий большое сходство с английским «внутреннего круга», тем не менее, отметим, что рецептивное знакомство с особенностями различных региональных вариантов английского языка расширяет языковое сознание обучающихся и вовсе не предполагает формирования продуктивных навыков воспроизведения данных вариантов [8]. Более того, научные данные свидетельствуют о том, что если подобные умения взаимодействия

на межкультурном уровне специально не формируются, то коммуниканты обречены на конфликт непонимания [13].

Хорошим способом познакомить обучающихся с различными вариантами английского языка могло бы стать включение на регулярной основе образцов языковых инноваций и девиаций в учебно-методические комплексы и другие учебные материалы. Так, участниками диалогов в учебных пособиях могут выступать не только представители стран «внутреннего круга», но и жители стран «внешнего» и «расширяющегося кругов». Это поможет сформировать у обучающихся представление о том, что английский язык – это посредник в коммуникации между гражданами всего мира.

Достаточно надежный источник сведений о локальном варианте английского того или иного региона – местная англоязычная пресса (The Times of India (Индия), South China Morning Post (Гонконг), The Straits Times (Сингапур), The Jakarta Post (Индонезия), Daily News Egypt (Египет), Buenos Aires Herald (Аргентина) и т. д.). В качестве одного из упражнений можно предложить студентам сравнить сайты англоязычных газет двух разных стран на предмет лексико-грамматических отличий.

Подобная подготовка, на наш взгляд, могла бы существенно упростить межкультурную коммуникацию для обеих сторон: в нашем случае это помогло бы представителям других лингвокультур лучше понимать пользователей английского языка из России, а нам– стремиться в своем межкультурном профессиональном иноязычном общении к использованию английского языка, приближающемуся к норме его носителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бородина Д. С.* Английский лингва франка – за и против: ученые записки Таврического национального ун-та им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т. 24 (63). – № 1. – Ч. 1. – С. 324–331.
2. *Жукова И. Н.* Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович ; под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 632 с.

3. *Кабакчи В.В.* Английский язык межкультурного общения – новый аспект в преподавании английского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 84–89.
4. *Кабакчи В. В*. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 232 с.
5. *Камшилова О.Н.* Английский язык как lingua franca: функция языка или языковая форма? // Известия российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2006. – № 6 (16). – С. 61–74.
6. *Прошина З. Г.* Английский язык и культура народов Восточной Азии. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2001. – 476 с.
7. *Прошина З.Г.* Английский язык как посредник в коммуникации народов Восточной Азии и России (проблемы опосредованного перевода) : автореф. дис. …д-ра филол. наук. – Владивосток, 2002. – 38 с.
8. *Прошина З.Г.* Вариантность английского языка и межкультурная коммуникация // Личность. Культура. Общество. Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – 2010. – Т. 12. – Вып. 2 (55–56). – С. 242–252.
9. *Прошина З.Г.* Глобальность и локальность английского языка в образовательных системах азиатских стран // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – № 3 (35). – С. 14–19.
10. *Прошина З.Г.* Динамика развития английского языка в его региональных вариантах // Вестн. Иркутского гос. лингвист. ун-та. Серия Филология. – 2012. – № 2 (18). – С. 200–206.
11. *Прошина З.Г.* Дистинктивные признаки вариантов английского языка неродного для его пользователей / Вестн. Череповецкого гос. ун-та. – 2014. – № 3 (56). – С. 123–128.
12. *Тер-Минасова С. Г.* Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? / Вестн. Московского гос. ун-та. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – Вып. 2. – С. 31–41.
13. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, незыковой вуз) : автореф. дис. …д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.
14. *Kachru B. B.* Models for non-native Englishes // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures / R. Quirk and H. G. Widdowson (eds.). – Cambridge, 1985. – P. 11–30.
15. *Prodromou L.* Is ELF a variety of English? // English Today. – 2007. – Vol. 23. – № 2. – P. 47–53.
16. *Proshina Z.* English as a Lingua Franca in Russia // Intercultural Communication Studies. – 2008. – Vol. 17. – № 4. – P. 125–140.

17. *Proshina Z.* Eurasian English in Russia // Культурно-языковые контакты: сб. науч. тр. – Вып. 10 / отв. ред. З. Г. Прошина. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – P. 91–99.
18. *Proshina Z.* Russian English: Myth or Reality // Intercultural Communication Studies. – 2014. – Vol. 23. – № 1. – P. 14–27.
19. *Proshina Z.* Russian English: Status, Attitudes, Problems // The Journal of Asia TEFL. – Seoul. – 2006 Summer. – Vol. 3. – № 2. – P. 79–101.
20. *Proshina Z.* English-Russian language contacts / Z. Proshina, B. Ettkin // World Englishes. – 2005. – Vol. 24. – № 4. – P. 439–444.
21. *Schneider E. W.* The dynamics of New Englishes: from identity construction to dialect birth // Language. – 2003. – Vol. 79. – № 2. – P. 233–281.

УДК 378

М. А. Викулина
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: vikulina_maria@ mail.ru

К ВОПРОСУ О РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

При обучении иностранному языку студентов-юристов профессионализацию целесообразно начинать с первого курса. Специально подобранные общеязыковые и профессионально ориентированные тексты позволяют ставить перед студентами профессионально релевантные задачи и вырабатывать пути их решения, параллельно формируя специальную лексическую компетенцию. Значительную роль при формировании необходимых компетенций играет использование кейсовой технологии.

Ключевые слова: ранняя профессионализация; чтение специальных текстов; формирование специальной лексической компетенции, использование кейсовой технологии, решение профессионально релевантных задач, ознакомление с правовой системой страны изучаемого языка, адекватный уровень предметной компетенции.

Vikulina M. A.
Assistant Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU;
e-mail: vikulina_maria@ mail.ru

REVISITING THE PROBLEM OF LAW STUDENTS' EARLY VOCATIONAL TRAINING IN THE FOREIGN LANGUAGE COURSE

In teaching foreign languages to law students, vocational training should start in the first year of education. Carefully selected texts in general and professional English allow to set professionally relevant tasks nourishing the students' ability to work out solutions and forming professionally specific lexical competency. Case study plays the leading part in shaping necessary skills.

Key words: early vocational training; reading professional literature; forming professionally specific lexical competency; the use of case study; solving professionally relevant tasks; familiarizing with the law system of an English-speaking country (of the "language under study" – speaking country); adequate command of the knowledge of the subject.

Сложившаяся в начале нового тысячелетия образовательная ситуация характеризуется высокой динамикой образующих ее процессов. По этой причине сегодня требуются такие подходы к развитию профессиональной личности в условиях вузовского обучения, которые учитывали бы как темп социальных изменений в обществе, так и стремительное обновление специального знания во всех предметных областях. И юридическое образование не является исключением. Более того, формирование глобализированного пространства предъявляет особые требования к уровню развития иноязычной коммуникативной способности современного юриста, его готовности реализовать себя как профессионала в условиях «диалога культур». Это связано с тем, что специальная сфера общения специалистов в области юриспруденции «настолько органично “вплетена” в ткань национально-культурного развития этноса, что без предварительно сформированного “вторичного” лингвокогнитивного основания в профессиональной области, по крайней мере, у одного из партнеров по коммуникации взаимопонимание между коллегами из разных культурных социумов оказывается труднодостижимым, а нередко вообще невозможным» [5, с. 36].

Представляется, что именно в силу подобной общекультурной обусловленности юридической «картины мира» исследователи, занимающиеся вопросами обучения студентов юридической специальности иноязычной профессиональной коммуникации, думают, что на первом этапе обучения иностранному языку данного контингента предпочтение необходимо отдавать «общему языку» (ограничиваясь отдельными профессиональными фактами), на среднем этапе обучения профессиональный и общекультурный компоненты «уравниваются в правах», а на старших курсах приоритетным объектом освоения становится профессиональная составляющая коммуникации [3]. Данный подход вполне обоснован логически, однако в значительной степени он опирается на логику «экстенсивного» обучения, при котором «в обучении иноязычной профессиональной коммуникации профессиональный компонент получает значимую реализацию лишь на продвинутых этапах обучения, при достаточно высоком уровне сформированности системы предметно-специализированных способов деятельности средствами родного языка» [4, с. 4], что не может удовлетворить

общество в эпоху бурных перемен, требующих адекватных образовательных решений.

Проблемной зоной в экстенсивных методических системах является сосредоточенность на предметно-операциональном аспекте профессионального сознания, в то время как его мотивационного-личностный компонент не получает необходимого внимания со стороны преподавателей иностранного языка [4]. Вероятно, по этой причине, оценивая уровень профессионализации на начальном этапе обучения студентов-юристов, И. П. Павлова полагает, что на первых двух курсах практическое преподавание иностранного языка никак не связано со спецификой будущей профессии юристов [2]. В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что именно в это время объектом целенаправленного развития становятся не только и не столько профессиональные знания и умения, сколько ценностно-смысловые установки юристов, формируемые на основе складывающегося понимания роли и места юриспруденции в общей системе знания человечества, гуманистического и гуманитарного содержания предмета.

В этот период важное место отводится чтению художественной литературы и профессионально ориентированному анализу созданного в ней «автопортрета культуры».

В процессе обучения студентов-юристов чтению профессионально ориентированных текстов используется и популярная классика (например, детективы А. Кристи), и оригинальные рассказы современных авторов.

Материалы подбираются с учетом следующих факторов:

– их аутентичности и современности (т. е. должен быть современный язык изложения, а также затрагиваться актуальные проблемы современного законодательства страны изучаемого языка);

– наличие социолингвистической и социокультурной информации (которая является основой для вербального и невербального поведения в ситуациях профессионального общения);

– новизны информации (студенты должны почерпнуть для себя что-то новое).

Морально-правовая проблематика, всегда представляющая интерес для студентов, позволяет вывести их на общую дискуссию и поработать над «неподготовленной речью» (формат полилога). Обучающимся также может быть предложено найти и сделать

презентацию релевантной страноведческой информации (формат монолога), ответить на вопросы аудитории по ее содержанию (формат диалога), обозначить правовые нормы, регулирующие вопросы, затронутые в рассказе, в странах изучаемого языка (что позволяет развивать навыки монологической речи).

Мы полагаем, что подобная работа является эффективной подготовкой к использованию кейсовой технологии, которая активно применяется на последующих курсах и, как известно, является современным и перспективным приемом обучения профессионально ориентированному иноязычному общению. Как замечает Т. Б. Межова, это стимулирует развитие мыслительной активности студентов в связи с обретением уже известного в науке знания или получением нового знания в области профессиональных интересов [1]. Такой подход способствует повышению мотивации, развивает креативность и видение альтернативных путей решения проблемы (что крайне важно для юристов), позволяет развивать речевые навыки, прививать морально-этические нормы.

Как известно, источники для создания кейсов можно разделить на первичные (случаи из профессиональной практики) и вторичные (художественная, публицистическая, научная литература). Мы полностью разделяем точку зрения Т. Б. Межовой [1] по данному вопросу и в учебном процессе также активно пользуемся всем арсеналом источников для создания различных типов кейсов; при этом в каждом конкретном случае выбор зависит от специфики изучаемого материала, этапа учебного процесса, интересов и потребностей студентов.

В этой связи хотелось бы заметить, что тексты для чтения уже на первом курсе не просто аутентичны, они имеют элементы профессиональных документов, отмечены употреблением специальной терминологии, которая легче усваивается в условиях конкретной ситуации, предлагаемой для анализа. Каждый рассказ, по сути, представляет собой отдельный «кейс».

Перед обучающимся могут быть поставлены различные профессионально релевантные задачи, например:

– составить «бриф» дела, т. е. вычленить наиболее значимые факты, имеющие отношение к делу и влияющие на его квалификацию;

– проследить и определить тактику работы юриста (главного героя детектива, полиции) с этим делом; например, в случае

произведения А. Кристи «Смерть на Ниле» студентам предлагается не только проследить методы работы Э. Пуаро, но и сопоставить его метод и метод полиции, проанализировав недостатки и преимущества каждого;

– изложить свое мнение относительно решения суда или исхода дела; при наличии специальных знаний студентам предлагается сравнить подход к данной проблеме в зарубежном и в российском праве (особый интерес в этом плане представляет отличающееся от континентальной системы англо-саксонское право).

В рамках *практикума по профессиональной коммуникации* студентам предлагается модуль «Введение в специальность», который представляет собой первичное ознакомление с правовой системой страны изучаемого языка (на иностранном языке). В данном курсе за счет тщательного подбора учебных материалов активно формируется терминологическая база осваиваемой предметной области.

Так, уже с первого дня изучения иностранного языка студентам предлагаются следующие темы к изучению:

– что такое право, мораль, справедливость, закон, конституция;

– источники права страны изучаемого языка (законодательство, прецеденты, обычаи);

– история правовой системы страны / стран изучаемого языка (процесс формирования общего права в Англии и Уэльсе, создание системы судов, право справедливости и т. п.);

– первые юридические документы в стране изучаемого языка (Великая хартия вольностей, Закон о Хабеас Корпус и т. п.);

– история судопроизводства и системы наказаний в стране изучаемого языка;

– отрасли права (деление на частное и публичное, отрасли публичного права, отрасли частного права);

– принципы и средства судебной защиты в уголовном (публичном) праве и в гражданском (частном) праве;

– законодательная власть (парламент, палаты парламента, законотворчество).

Тексты, освещающие перечисленные выше темы, не являются профессионально узкими: они все еще содержат достаточно большой процент общей лексики, но при этом позволяют студентам усвоить базовые термины, специфические словосочетания,

типичные для языка права грамматические конструкции. Более того, они формируют у обучающегося представление об особенностях правовой системы страны изучаемого языка, сообщая ему социолингвистическую и социокультурную информацию.

На втором курсе модуль «Введение в специальность» становится еще более профессионально «насыщенным».

Студенты осваивают следующие темы:

– судебная система Англии и Уэльса;

– реформы в области судопроизводства;

– подготовка специалистов юридических специальностей – судей, солиситеров, барристеров;

– судопроизводство и апелляции;

– альтернативные методы решения спора;

– правоохранительные органы.

В процессе обучения юристов профессиональной иноязычной коммуникации представляется целесообразным использовать мультимединые средства, аудиозаписи, обучающие фильмы, видеолекции, актуальные статьи из периодических изданий – все это позволяет «вписать» учебный процесс в широкий социальный контекст и таким образом стимулирует развитие мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания.

Хотелось бы также отметить еще одно важное слагаемое успеха обучения специалистов-нелингвистов межкультурному иноязычному профессиональному общению, а именно – адекватный уровень предметной компетенции преподавателей иностранного языка в осваиваемой студентами предметной области. Часть наших коллег сочли необходимым получить второе высшее образование по специальности «Юриспруденция»; кроме того, важную роль в повышении квалификации преподавателей ИЯ играют специальные семинары и консультации, организуемые профилирующими кафедрами, а также стажировки в зарубежных университетах, готовящих специалистов аналогичного профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Межова Т. Б.* Использование кейсовой технологии при обучении студентов-юристов профессиональному иноязычному общению на темы уголовного и деликтного права // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. – М. : ИПК МГЛУ «Рема»,

2011.– С. 39–46. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Серия Педагогические науки).
2. *Павлова И. П.* О ранней профессионализации обучения иностранному языку // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 47–54. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Серия Педагогические науки).
3. *Хомякова Н. П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): дис. … д-ра пед. наук. – М., 2011. – 480 с.
4. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз): автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.
5. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : дис. … д-ра пед. наук. – М., 2013. – 454 с.

УДК 372.881.134.2

Л. К. Гурьева

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области экономики ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: cargon-dar@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Предметом рассмотрения данной статьи является мотивация как система, имеющая свои специфические особенности. В период обучения в вузе большое значение приобретает формирование профессиональной внутренней мотивации, которая влияет на мотивацию изучения предметов, поэтому особое внимание уделяется причинам снижения мотивации изучения иностранного языка, в данном случае испанского, у студентов неязыковых специальностей. Анализируются стратегии создания педагогических условий, оказывающих положительное воздействие на мотивацию изучения этой дисциплины.

Ключевые слова: мотивация; виды мотивации; снижение мотивации; формирование мотивации; статус языка; роль преподавателя.

Guryeva L. K.

Assistant Professor at the Department of Linguistics and Professional
Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU;
e-mail: cargon-dar@yandex.ru

BUILDING UP MOTIVATION OF NON-LINGUISTICS STUDENTS IN LEARNING THE SPANISH LANGUAGE

The article deals with motivation as a system possessing its own features in the learning process. In tuition, building up profession-centric inner motivation is considered to be of great importance, for it affects students' motivation in taking up relevant subjects. Thus, special emphasis is laid on the factors leading to its diminishment in non-linguistics students learning a foreign language, namely Spanish. Strategies of forming up the pedagogical framework promoting a positive effect on motivation of foreign language learning are subject to analysis.

Key words: motivation; types of motivation; diminishment of motivation; building up motivation; the status of the language; the role of the tutor.

В XXI в. международное взаимодействие в экономике, политике, культуре и образовании делает иностранные языки все более востребованными в практической деятельности человека. Одним

из мотивов изучения любого языка в вузе является сам язык (спрос на данный язык в сфере бизнеса, возможность в будущем использовать его в профессиональной деятельности и т. п.).

В этом смысле испанский язык представляется весьма перспективным. В результате политических событий начала второго десятилетия XXI в. происходят качественные изменения характера международных связей России. Наше государство, поддерживая налаженные и развивающиеся в течение десятилетий связи с Испанией, в том числе в сфере образования, все больше внимания уделяет контактам со странами Латинской Америки. Развиваются отношения с Бразилией, которая, наряду с Россией, Индией, Китаем и ЮАР, входит в состав международного альянса БРИКС.

На повестке дня этого блока стоит и принятие в его состав Аргентины. В Бразилии, государственным языком которой является португальский, испанский язык имеет статус второго языка среди дипломированных специалистов, которые с легкостью общаются на нем. В Аргентине, как и в других странах Латинской Америки, испанский – основной язык государства и населения.

Таким образом, сложившаяся политическая ситуация повышает значение испанского языка в наше время и тем самым мотивирует интерес учащихся к данному предмету.

Безусловно, для студентов одним из важнейших мотивов изучения испанского языка является его высокий статус в современном мире. Как известно, испанский язык является самым распространенным в мире после китайского по числу носителей языка и третьим в мире по числу говорящих на нем (после китайского и английского).

Согласно последним исследованиям, к началу XXI в. число людей, говорящих на испанском языке, достигло 495 млн чел. (включая тех, для кого он является вторым разговорным языком).

Испанский язык является официальным не только для самой Испании, но и для 18 стран Латинской Америки, а также для африканского государства Экваториальная Гвинея.

Испанский язык распространен в США, где на нем говорят 25 млн человек, причем в некоторых штатах он принят в качестве официального языка.

При всех своих неоспоримых достоинствах, испанский язык в период обучения требует, как и любой другой иностранный язык,

довольно значительных усилий со стороны студентов, что в некоторых случаях является причиной снижения мотивации учащихся. Собственно, само понятие мотивации являлось и является предметом пристального внимания отечественных и зарубежных исследований.

Так, с точки зрения немецкого исследователя Х. Хеккаузена [4], мотивация складывается из разнообразных процессов, которые осуществляют функцию саморегуляции на отдельных фазах поведенческого акта.

В своей книге «Мотивация и деятельность» Х. Хеккаузен отмечает, что деятельность человека мотивирована, т. е. направлена на достижение цели. Но эту цель не следует смешивать с мотивацией. От мотивации зависит выбор между возможными действиями. От нее зависит и то, как и в каком порядке будут использованы различные способности. Мотивация придает учебной деятельности личностный смысл [4].

Мотивация состоит из побуждений, ценностных ориентаций, мотивов, целей, потребностей и т. д. Знание этих побуждений дает возможность преподавателю оказывать влияние на отдельные составляющие мотивации.

Исследователи мотивации выделяют два вида мотивации изучения иностранного языка – внешнюю и внутреннюю.

Внешней мотивацией считается та, которая не связана с непосредственной деятельностью. В обучении ее составляют мотивы получения оценки и одобрения, т. е. ученик старается ради получения отметок и поощрения. Это способствует самоутверждению личности учащегося, его спокойствию, позволяет избегать неприятных ситуаций в отношениях с родными и близкими или с преподавателями, повышает его статус в общении с товарищами.

Основным стимулом в обучении является внутренняя мотивация, которая побуждает и мотивирует деятельность.

Внутренняя мотивация проявляется в стремлении к новизне. В случае со студентами нелингвистических специальностей новым является содержание знакомой им уже по предыдущему обучению темы в области экономики, которая изложена на иностранном языке, в данном случае на испанском. Предлагаемые преподавателем статьи или материалы, которые студенты находят по просьбе преподавателя, содержат новую дополнительную информацию по

профессиональной тематике. Это является еще одним стимулом к изучению иностранного языка. Чем больше накапливается знаний в процессе обучения языку, тем качественнее конечный продукт усилий студента – понимание иностранного текста. Чувство удовлетворения, являющееся следствием успешного выполнения задания, становится мощным побудительным фактором внутренней мотивации.

Основная задача преподавателя – помочь учащемуся осознать его успехи в освоении языка. Творческие задания (сочинения на заданную тему, участие в ролевой игре на базе ситуаций из области экономики и бизнеса и т. д.) дают учащемуся возможность создать что-то новое, используя и совершенствуя свои знания.

В работах исследователей выделяется учебная мотивация как частный вид мотивации. Учебная мотивация (по Б. Вернеру [5]) содержит следующие компоненты:

– гражданский (обучение как подготовка к будущему);

– подготовительный (приобретение знаний и навыков);

– социальной идентификации с преподавателем (соответствует требованиям преподавателя и высоких достижений учащегося);

– социальной идентификации с родителями (соответствует ожиданиям родителей в области учебы и поведения);

– переживания (связан с привлекательностью учебного материала и его разнообразием);

– материальный (обучение как предпосылка материального обеспечения в будущем);

– значения (приобретение и поддержание высокого социального статуса среди своих сверстников).

Особо следует выделить познавательный компонент – один из основных стимулов в обучении. Здесь представляется важной роль преподавателя в развитии познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации. Познавательный интерес в сочетании с профессиональной мотивацией – залог успешного обучения. В работах исследователей мотивация рассматривается как сложная система, имеющая особенности на различных этапах жизнедеятельности.

Говоря об учебной мотивации, необходимо представлять себе причины снижения мотивации учащихся. Обычно выделяют две

группы причин, т. е. причины, зависящие от преподавателя, и причины, связанные со студентами [2].

Причины, зависящие от преподавателя:

– просчеты в отборе учебного материала, что может вызвать перегрузку или недогрузку учащихся;

– низкий уровень владения современными методиками преподавания;

– неудовлетворительный уровень взаимоотношений с учениками, что может быть связано с личностью преподавателя;

– неумение преподавателя заинтересовать учащихся своим предметом.

Причины, зависящие от студентов:

– низкий уровень знаний, ограниченный кругозор;

– отсутствие навыков самостоятельного обучения;

– пассивное отношение к жизни (в том числе к обучению);

– неумение строить отношения в коллективе [2].

Таким образом, задачей преподавателя является выявление и исправление сниженной мотивации у тех учащихся, у которых наблюдается это явление, а также создание условий для формирования положительной мотивации при изучении иностранного языка.

В исследованиях А. И. Гебос [1] можно найти перечисление условий для формирования положительной мотивации. Условия следующие:

– осознание целей обучения;

– понимание теоретической и практической значимости получаемых знаний;

– эмоциональная форма изложения;

– профессиональная направленность учебной деятельности;

– выбор заданий, создающий проблемные ситуации;

– наличие положительного психологического климата на занятиях.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать выводы: для формирования внутренней мотивации студенту необходимо осознавать практическую значимость полученных знаний для будущей профессиональной деятельности.

Этому могут способствовать разумно подобранные преподавателем тексты и статьи, ролевые игры, диалоги по заданным ситуациям, творческие задания и исследовательская работа.

Преподаватель должен ориентироваться в специальности, которую изучает студент, быть коммуникабельным, представлять себе цели, которые ставят перед собой учащиеся, стараться сделать занятия эмоционально наполненными.

На формирование внешней мотивации влияют следующие факторы:

– осознание студентами успеха в освоении материала или причин неудач;

– коммуникативная направленность;

– познавательность занятия.

Мобильность и интернационализация предполагают регулярные поездки с учебной целью наиболее успешных студентов, что служит важным стимулом к учению и улучшает навыки владения языком. Возможность провести семестр в стране изучаемого языка является одним из значимых факторов формирования положительной мотивации. При этом задача преподавателя, учитывая реальную возможность вре́менного обучения, а в некоторых случаях и продолжительного пребывания студентов в высших учебных заведениях в стране изучаемого языка, обеспечить студентов необходимой информацией лингвострановедческого характера и подобрать материалы, содержащие сведения о событиях, которыми живет Испания и испаноязычные страны.

Например, работа над статьей из испанской прессы, посвященной сепаратистским настроениям в Каталонии, может служить основой как для повторения и закрепления пройденных грамматических тем, так и для выполнения учебных заданий по поиску материала, дающего ответ на следующие вопросы:

Каков экономический потенциал области Каталония?

Какова роль Каталонии в экономике Испании?

Какую политику проводит испанское правительство в вопросах развития автономных областей Испании?

Какие языки имеют статус официальных в Каталонии и какова политика испанского правительства в отношении основного языка государства и языков, имеющих статус официальных в отдельных областях страны?

Какие события в России нашли живой отклик в Каталонии (присоединение Крыма)?

В чем их суть и отличие от сложившейся ситуации в Испании? и т. п.

Желательно, чтобы студенты подготовили дома краткое сообщение по этим вопросам (распределив их заранее), а часть следующего урока следует посвятить обсуждению подготовленных сообщений.

Таким образом, статья по злободневным вопросам может служить источником для повторения уже пройденного материала, для приобретения новых знаний страноведческого характера, для совершенствования умения анализировать информацию, а также для развития навыков перевода.

Подводя итоги, следует отметить, что большое количество работ, посвященных вопросу мотивации, с учетом психологии и методики преподавания, дает основу для дальнейшего развития вопросов формирования положительной мотивации изучения иностранных языков у студентов нелингвистических специальностей. Положительная мотивация является мощным стимулом для успешного развития языковых компетенций и получения необходимых современному человеку знаний в области этикета, культуры, техники диалогичного и группового общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гебос А. И.* Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: тез. докл. V Всесоюзного съезда психологов СССР. – 1977. – Ч. 1. – С. 55–87.
2. *Зайцева С. Е.* Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://na-journal.ru/2-2013-gumanitarnye-nauki/283-formirovanie-motivacii-izuchenija-inostrannogo-jazyka-u-studentov-nejazykovyh-specialnostej
3. *Хамедова Г. Н.* К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.osu.ru/2012_2/48.pdf.
4. *Хеккаузен Х.* Мотивация и деятельность. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
5. *Werner B.* A theory of motivation for some classroom experiences // Journal of Educational Psychology. – 1999. – 240 p.

УДК 37.018.43

Н. Н. Данилова, И. М. Холина

Данилова Н. Н., кандидат филологических наук, декан факультета заочного обучения МГЛУ, заведующая кафедрой немецкого и французского языков факультета заочного обучения МГЛУ; e-mail: danani@list.ru

Холина И. М., кандидат филологических наук, доцент, заместитель декана факультета заочного обучения МГЛУ; e-mail: kholina@mail.ru

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ: СОЦИАЛЬНЫЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются проблемы использования дистанционных технологий (ДТ), их сочетания с традиционными методами в процессе обучения. Авторы уделяют внимание образовательному, психологическому, социальному аспектам, анализируя достоинства и недостатки обучения при применении ДТ.

Ключевые слова: дистанционное обучение; дистанционные технологии; информационно-коммуникационные технологии; социальная среда; образовательная среда; проблема национально-культурной идентичности; андрагогический подход; субъект учебно-познавательной деятельности.

Danilova N. N.

Ph.D. (Philology), Dean of the D-learning / Correspondence Faculty; Head of the Department of the German and French Languages, D-learning / Correspondence Faculty, MSLU; e-mail: danani@list.ru

Kholina I. M.

PhD. (Philology), Deputy Dean of the D-learning / Correspondence Faculty; Associate Professor at the Department of the English Language, D-learning / Correspondence Faculty, MSLU; e-mail: kholina@mail.ru

DISTANCE TECHNOLOGIES IN EDUCATION: SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS

The article looks at the problem of information and communication technologies applied for distance education. Opening up new opportunities, they exceed the possibilities of the traditional learning process. However, it would be a mistake to ignore their potential shortcomings. The authors of the article analyze the advantages and disadvantages of distance education technologies focusing their attention on social, psychological and educational aspects of their application and on the necessity to complete them with traditional methods and strategies.

Key words: distance education; distance education technologies; information and communication technologies; social environment; educational environment; the problem of national and cultural identity; andragogy approach; subject of educational and cognitive activities.

В настоящее время растет интерес к дистанционной образовательной деятельности. При этом как апологеты, так и противники такого вида образования для его описания используют термины «электронное обучение» [2], «дистанционное образование» и «дистанционное обучение» [1] и даже «дистантное образование» [3]. И хотя многие исследователи пытаются по-разному толковать указанные понятия, часто термины, их обозначающие, используются недифференцированно. В самом общем плане дистанционное образование понимается как обучение на расстоянии с использованием современных средств телекоммуникации и информационных технологий. Представляется, что суть обучения, которое, согласно ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012), определяется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [6, с. 4] при использовании современных технических средств не меняется, а меняется лишь система «доставки» учебного контента, способы интерактивного общения с преподавателем, а также появляется возможность интеграции с внешними информационными системами. Следовательно, мы, скорее, должны говорить о дистанционных технологиях, применяемых в различных формах образования, чем о дистанционном образовании как новой форме обучения, что фактически отражено в ст. 17 Федерального закона об образовании, где говорится только о трех формах образования, а именно – очной, очно-заочной и заочной [6].

Исследователи отмечают, что «появление интерактивных информационных сетей, воплощающих различные способы коммуникации, которые впервые объединили в одной системе письменные, устные и аудиовизуальные способы общения, по своей революционности сопоставимо с появлением в Греции … алфавита» [7, с. 48]. И это действительно так. Информационные технологии

ведут к значительным изменениям в социальной и образовательной средах. Рассмотрим социальный аспект внедрения дистанционных технологий.

Дистанционные технологии (далее – ДТ) делают образование доступным для многих слоев населения, включая людей, территориально удаленных от учебных и научных центров, иностранных студентов, женщин в декретном отпуске и молодых мам, работающих по скользящему графику и людей с ограниченными физическими возможностями. Простой доступ при уменьшении затрат является стимулом для развития ДО во многих университетах мира. Так, в статье «Все “за” и “против” дистанционного обучения» приводится пример Стэнфордского университета, который предлагает для ДО около 25 % от примерно 200 курсов [8].

Если образование станет доступным представителям любых социальных групп, то одним из социальных следствий информатизации общества будет изменение его структуры: «Не первенство будет определяющим, как это происходило в течение всей предыдущей истории человечества, а неравенство, порожденное личностными ограничениями» [7, с. 48]. Из этого следует, что одной из новых задач образования становится повышение информационной культуры.

Другим социальным следствием применения дистанционных (информационных) технологий в образовании является его глобализация, а это означает, что новые формы образования, к которым относят ДО, «приобретут черты широкомасштабных систем с размытыми границами» [7, с. 50]. С одной стороны, это положительный факт, так как глобализация образования соответствует современному курсу на введение «транснациональных стандартов» (Болонская декларация). Однако известно, что образование как когнитивная деятельность всегда осуществлялась в определенном культурном контексте, включающем этические нормы, политические установки, этнические, религиозные и другие компоненты. Вопрос об учете этих компонентов культуры при ДО остается открытым, а ведь известно, что в современном мире проблема идентичности и поиск способов идентификации личности становится приоритетной.

Сегодня диалектическое противоречие между проблемой идентичности и транснациональными стандартами становится

особенно острым, так как человек в современном мире должен быть социально мобилен и готовым выполнять свои профессиональные функции в разных культурных и деловых средах.

Как уже было сказано выше, распространение ДТ отражается и на самом образовательном процессе. Учебный контент в случае использования ДТ может быть как статическим (тексты, методические указания, задания, упражнения и т. д.), так и интерактивным с привлечением голосового и видеосопровождения. Это дает возможность модульного построения программ обучения, а при асинхронном обучении студенты могут выбирать не только курс, но и темп освоения материала. Это позволяет сочетать максимальное удобство обучения с индивидуальным подходом. Однако у асинхронного обучения с применением ДТ есть и свои недостатки. Как считают специалисты, в этом случае возрастает нагрузка на психику обучающегося. Дело в том, что некоторые студенты испытывают потребность в «поддерживающей среде» [7, с. 60], которая бы обеспечила его психологическую адаптацию к данной форме образования и вовремя скорректировала бы возможные ошибки, просчеты, неумение самостоятельно выстроить системный подход к обучению, организовать свое время. Другими словами, таким студентам требуется внешнее руководство [9], без которого им бывает трудно «продираться» через сложный материал, тем более, что сегодня для информационно-коммуникативного пространства так же, как и когнитивного пространства характерна гипертекстуальность, что может создать проблемы психологического восприятия гипертекстов [4, с. 279]. Поэтому полноценное образование с помощью ДТ невозможно без синхронных форм общения, т. е. голосового или компьютерного чата, видеоконференции и т. д.

Следует отметить, что реализация и поддержка синхронного общения сопряжены с определенными трудностями. С одной стороны, это технические проблемы, такие как плохая пропускная способность сетей, отсутствие необходимого оборудования, медленное соединение с Интернетом. С другой стороны, для организации такого вида обучения необходимы новые учебные материалы, более тщательное планирование по сравнению с традиционными аудиторными занятиями. При этом учебный контент должен быть достаточно интересным, так как хотя объектом обучения является взрослый человек, который считается достаточно мотивированным,

он может быть не готовым к трудному учебному материалу и полному погружению в учебный процесс. В этом случае, по словам П. Кларка, менеджера по интерактивному обучению компании Новелль, «бросить это занятие (обучение) очень просто: Вы просто выключаете компьютер и занимаетесь чем-либо другим» [9].

Образование с помощью ДТ основывается на андрагогическом подходе, под которым понимается системное использование особенностей обучения взрослых людей, которые уже обладают организационным опытом, сами выбирают, что им учить и могут обеспечить самоконтроль обучения.

При андрагогическом подходе модели обучения должны соответствовать образовательным потребностям обучающегося, быть индивидуализированными как по содержанию обучения, так и по его процессуальным характеристикам. Но в то же время при проектировании, организации и осуществлении ДО для взрослых необходимо учитывать и наличие психологических барьеров (стереотипы, установки, опасения), препятствующих эффективному учебному общению [7, с. 104].

Однако особый контингент обучающихся, выбирающих ДО или образование с ДТ, обусловливает и рост требований к специалистам в области образования, расширяя пространство их деятельности. Преподаватель в своей работе должен учитывать как требования от обучающихся, так и требования от системы ДО. Он должен не только обучать, но и управлять процессом, а именно – управлять мыслительной и познавательной деятельностью обучающихся, мотивировать ее и контролировать как сам процесс, так и его результаты. При этом следует учитывать, что обучающийся в данных условиях является не просто «потребителем», а субъектом учебно-познавательной деятельности.

Применение ДТ позволяет достаточно полно осуществлять личностно ориентированный подход в обучении и способствовать раскрытию потенциальных возможностей обучающихся не только на онтологическом уровне и уровне способностей («знать», «владеть»), но и на поведенчески-деятельном и личностном уровнях («уметь», «быть») [7, с. 310].

Нельзя не отметить, что большинство авторов, занимающихся вопросами дистанционного обучения/образования, главный

акцент делают исключительно на его положительных сторонах [5; 7; 8].

К несомненным плюсам обучения с применением ДТ, в том числе и интерактивным, относится отсутствие давления со стороны преподавателя на обучающегося, стеснения перед ним и перед сокурсниками, которые более успешно осваивают учебный материал, что позволяет студенту раскрепоститься и проявить свое творческое воображение. С другой стороны, такие «тепличные» условия, которые создаются при обучении в виртуальной среде, могут привести к тому, что обучающийся, оказавшись в ситуации реального профессионального общения, не справится с вызовами как личностного, так и профессионального характера. Кроме этого, при таком обучении отсутствие эмоциональной составляющей снижает эффективность усвоения материала. Отрицательно сказывается на усвоении материала и отсутствие прочного закрепления знаний. Поэтому, как нам кажется, ДО необходимо встраивать в традиционную систему образования как его неотъемлемую составную часть. При этом понятно, что доля ДТ в системе образования зависит от формы обучения, достигая более значительных объемов при заочной форме по сравнению с очной и очно-заочной.

Наш опыт свидетельствует о том, что наиболее оптимальной является такая организация учебного процесса по заочной форме, когда в межсессионный период обучающиеся самостоятельно работают с учебными материалами соответствующих дисциплин, используя дистанционные технологии в синхронном и асинхронном режиме, имея при этом возможность получить электронную консультацию у своего ведущего преподавателя. Однако, учитывая тот факт, что при дистанционном обучении затруднена идентификация авторства студента, выполнившего контрольные задания, нами было введено индивидуальное собеседование с преподавателем по теме работы в режиме непосредственного общения.

Обязательной является и очная учебно-экзаменационная сессия, во время которой студенты-заочники получают возможность реального общения в группе при решении учебных задач, когда они могут сравнить результаты своих достижений при самостоятельной работе с результатами однокурсников и критически оценить свой уровень подготовки. Всё это способствует не только лучшему усвоению учебного материала и формированию соответствующих

компетенций, но и помогает социализации обучающихся для дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, информационные дистанционные технологии стали неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Однако это не чудодейственное средство и не «волшебная палочка»: при их применении необходимо учитывать определенные социальные, психологические и образовательные аспекты их использования, которые могут иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Только умелое сочетание традиционных методик с дистанционно-коммуникационными технологиями будет способствовать комфортному и успешному усвоению учебного материала, а также социализации обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Каракозов С. Д.* Дистанционная образовательная деятельность. – Барнаул : Барнаульский гос. ун-т, 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sbiblio.com
2. *Корольков А.* Электронное обучение – история, технологии, эффективность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sbiblio.com
3. *Лобанов Ю. И., Крюкова О. П., Тартарашвили Т. А. и др.* Дистанционное обучение. Опыт проблемы, перспективы // Новые информационные технологии в образовании: аналитические обзоры по основным направлениям развития ВО / НИИВО. – Вып. 5 – М., 1966. – 108 с.
4. *Потапова Р. К.* Новые информационные технологии и лингвистика. – М. : МГЛУ, 2003. – 576 с.
5. *Сидоров С. В., Мокшев Д. П.* Потенциал развития дистанционного образования в России // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 20–21 февраля 2013 г. – Praha : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://si-sv.com/publ/6-1-0-164
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html
7. *Шенников С. А., Теслинов А. Г., Чернявская А. Г. и др.* Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс. – М. : Государственное образовательное учреждение «Институт развития дополнительного профессионального образования», 2005. – 608 с.

8. *Юдаев А.В.* Все «за» и «против» дистанционного обучения через Интернет: сб. ст. // Дистанционное образование. – 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/do_sbornic/14.aspx
9. *Юдаев А. В.* (сост.) Дистанционное обучение: способ преуспеть? сб. ст. // Дистанционное образование. – 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/do_sbornic/

УДК 372.881.133.1

Н. И. Дракина

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ ГМЛУ; e-mail: kiritchenkonb@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЭКОНОМИСТОВ

Автор рассматривает практическое значение обучения письменной научной речи студентов экономических специальностей при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. В статье дан обзор исследований, посвященных анализу специфических особенностей, присущих письменной научной речи на французском языке, а также рассмотрены методические рекомендации при обучении данному стилю речи студентов-экономистов. Выделены принципы, на основе которых предлагается производить отбор и организацию аутентичного текстового материала, предназначенного для использования в ходе формирования умений и навыков письменной научной речи на французском языке.

Ключевые слова: письменная научная речь на иностранном языке; формирование иноязычной коммуникативной компетенции; овладение продуктивной письменной научной речью; отбор образцов письменных научных текстов; обучение реферированию и аннотированию.

Drakina N. I.

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor Chair of Linguistics and Professional Communication in Economics; e-mail: kiritchenkonb@mail.ru

TEACHING ACADEMIC WRITING IN FRENCH AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS OF ECONOMICS DEPARTMENTS

The author considers the importance of teaching academic writing to students of economics departments while forming foreign language communicative competence. The article provides a review of the research devoted to the analysis of the specific features of academic writing in French as well as relevant teaching recommendations for those working with students of economics. Principles of selecting and organizing authentic text materials to be used while forming academic writing skills in French are highlighted.

Key words: academic writing in a foreign language; forming foreign language communicative competence; obtaining efficient academic writing skills; selecting samples of academic texts; studying precise-writing and annotating.

В процессе подготовки квалифицированного специалиста в области экономических наук особое место занимает формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Будущие специалисты должны уметь использовать иностранный язык во время выступлений на собраниях и конференциях, для участия в дискуссиях, при проведении опросов, составлениях отчетов, а также в других видах деятельности, связанных с их будущей учебой и работой, т. е. взаимодействовать с другими людьми, как в устной, так и в письменной форме речи.

Поскольку большая часть обмена профессиональной информацией осуществляется в письменном виде (статьи, тезисы докладов, деловая переписка и т. д.), все более явным становится значение письменной речи во владении профессионально ориентированным иностранным языком. При формировании иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает в себя лингвистический, социокультурный, прагматический и другие компоненты, предполагается обучение умениям создавать письменные произведения официального и нейтрального характера в пределах изученного языкового материла. Овладение продуктивной письменной речью является одной из полноправных целей обучения студентов-экономистов. Для данного контингента специалистов важно умение создавать письменные произведения разных жанров: в частности, доклад, научную статью, рецензию, сообщение, конспект, реферат, аннотацию и др.

Интерес к письменной научной речи значительно возрос, в связи с этим данному виду речи посвящено много исследований последних лет, как в России, так и за рубежом. Среди исследований, рассматривающих различные жанры письменной речи, можно выделить два направления: с одной стороны, это труды лингвистов, анализирующих особенности научного стиля речи, а с другой – исследования, посвященные методике обучения письменной научной речи. Как отмечают авторы, наиболее частотной в научном стиле речи на французском языке является конструкция S-P-COD (COI), где:

S – субъект, подлежащее;

P – предикат, сказуемое;

COD – прямое дополнение;

COI – косвенное дополнение.

Например: *L'offre publique de vente propose le placement d'un certain volume d'actions à un prix fixé* [3, с. 379]. На втором месте по частотности использования большинством исследователей отмечаются конструкции S-P; S-P-A (где A – прилагательное). Например: *Les options sont exerçables à tout moment jusqu'à leur échéance trimestrielle* [3, с. 253]. Причем эти структуры различаются составом сказуемых. Это могут быть сказуемые, выраженные непереходными глаголами, а также сказуемые, представляющие собой пассивные конструкции (двучленный пассив без субъектного дополнения).

Приведенные выше модели являются типичными синтаксическими ядерными структурами, вокруг которых группируются различные структуры – распространители ядерных систем. Существуют обязательные распространители и факультативные, которые иногда называют периферийными блоками в отличие от ядерного блока. Минимальная схема предложения может быть представлена в виде композиции, складывающейся из одной ядерной структуры и одной или нескольких периферийных структур-распространителей, причем ядро каждой периферийной структуры может одновременно входить и в подчиненную структуру (ядерную или другую периферийную). Во французских научно-технических текстах отмечено употребление следующих средств распространения ядерных систем:

1. Так называемые демаркаторы детерминации; таким демаркатором является предлог *de*, который служит средством передачи добавочной информации, уточняющей значение термина.

2. Конструкции, связанные с использованием относительных местоимений и причастий прошедшего времени, например: *Le salarié perçoit un salaire minimum horraire, ou mensuel, auquel s'ajoute une rémunération proportionnelle* [3, с. 516].

3. Обстоятельные группы, занимающие особое место среди периферийных структур-распространителей, так как в них часто заключена основная информация. Обстоятельственные группы французского языка могут быть, в частности, выражены существительным с предлогом, а также придаточным предложением и в отличие от других функциональных групп могут занимать различные места по отношению к ядерной структуре, не изменяя при этом общего смысла предложения.

Помимо приведенных выше ядерных структурных схем предложений, исследователи синтаксиса научной речи французского языка описали наиболее распространенные типы предложений научной речи. Так, из всего многообразия существующих во французском языке типов предложений для синтаксиса научно-технической речи в первую очередь были выделены предложения, передающие значения причины, следствия, цели, условия, а также предложения, выражающие противопоставление, уступку и сравнение.

При описании научного стиля речи подчеркивается также преимущественное употребление некоторых грамматических конструкций:

– безличных конструкций:

il est à craindre que … il est douteux que … il est préférable de renoncer à l'emploi de …

– пассивных конструкций:

l'analyse de la norme statistique doit être complété par …

– прономинальных форм глагола, более частое использование существительных вместо глаголов в личной форме:

l'analyse de … вместо *on analyse* …;
la comparaison de … вместо on compare …

– пассивных конструкций вместо полных относительных предложений:

...l'enquête realisée en 2007" вместо "l'enquête qui a été réalisée en 2007.

Кроме того, следует также отметить, что во французской письменной научной речи авторы предпочитают употреблять усеченные причастные конструкции, т. е. причастные обороты без вспомогательного глагола: *Interrogé par le sociologue" вместо "Après avoir été interrogé par le sociologue* [5, с. 92].

В статьях французских исследователей при обсуждении характерных черт письменной научной речи поднимается вопрос о нарушении некоторых «табу» в письменных источниках последних лет. Это касается, например, употребление местоимения *je* / *moi* – *я* и *nous* – *мы*, ранее совершенно не допустимых в академическом тексте. Отсутствие местоимений *je* и *nous* подчеркивало объективность выводов исследования и нейтральное отношение

к излагаемым фактам. Кроме того, в научных текстах авторы обычно не прибегают к жанру рассказа и не используют в своем изложении метафоры. Тем не менее в современном научном языке наблюдается нарушение негласного запрета на употребления местоимения *je* / *moi*, особенно при желании высказать свое мнение по обсуждаемому вопросу. Так, роль автора становится заметнее, а употребление местоимения *je* / *moi* подчеркивает его готовность взять на себя ответственность за всё написанное в тексте статьи или исследования. Автор показывает таким нарушением табу свою готовность к дискуссии с читателем, которого он признает в качестве равного, достаточно подготовленного, чтобы оценить положения, высказанные в тексте научного труда [4; 5].

Обучение письменной научной речи на французском языке осуществляется через овладение его логико-смысловой структурой, т. е. тем, что отличает данный стиль от других функциональных стилей, в частности разговорного и общелитературного.

Для обучения научному стилю речи на французском языке необходимо произвести отбор аутентичных текстов, которые содержат информацию, отвечающую интересам студентов-экономистов, при этом данная информация должна быть профессионально значимой и познавательной не только в свете будущей специальности обучающихся, но и в социокультурном плане. Авторами исследований, изучающих данную проблему, предлагается производить отбор и организацию текстового материала в соответствии с определенными принципами и критериями:

– принцип коммуникативности обозначает, что в отобранных текстах должна прослеживаться целевая установка автора, его коммуникативные интенции;

– принцип проблемности заключается в том, что отбор текстового материала должен содержать ту или иную профессионально-коммуникативную проблему, которую необходимо решить;

– принцип поэтапного формирования умений, работа с информацией, содержащейся в текстах разных видов [1, с. 114].

На первом этапе обучения письменной научной речи студентов-экономистов, называемом репродуктивно-продуктивным уровнем, происходит комбинирование усвоенных единиц речи и их нормативное соединение в связный текст.

При формировании коммуникативных компетенций письменной научной речи особое внимание следует уделить непрерывности и последовательности рассуждения при изложении научных фактов и выводов. В аутентичных текстах научного стиля студенты наблюдают, как используются связующие элементы – скрепы для оформления межфразовых связей, и затем используют такие элементы при составлении собственных письменных текстов.

Изучая синтаксическую структуру образцов текстов, студенты оперируют с разными типами предложений, связанных между собой различными видами межфразовой связи, и со сверхфразовыми единствами, т. е. логически обусловленными, формально самостоятельными, синтаксически и семантически «спаянными» и функционально завершенными единицами речи.

Исследователями научного стиля речи была установлена определенная зависимость употребления связующих элементов от композиционной части высказывания. Так, например, связующие слова наиболее часто встречаются в заключении (это, прежде всего, итоговые скрепы, служащие для оформления концовок сверхфразовых единств) и в центральной части, на которую падает основная информативная нагрузка и где особенно важна эксплицитность связей между предложениями. Такая связь осуществляется при помощи таких союзов и наречий (conjonctions et adverbes), как: *donc*, *cependant*, *ainsi*, *en effet*, *enfin*, *par contre*, *mais*, *par exemple*, *aussi*, *alors*, *ensuite*, *d'une part… d'autre part*, *toutefois*, *or*, *sans doute*, *également*, *de plus*, *par ailleurs*, *en conclusion*, *puis*, *en particulier*, *encore*, *néanmoins*, *en général*, *en réalité*, *bref*, *tout d'abord*, *pourtant*, *de toute faon* и др. [2, с. 118].

Формированию компетенции в области профессионально ориентированной письменной речи способствует выполнение различных видов подготовительных, условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений.

Подготовительные упражнения – упражнения на поиск нужной информации в тексте, трансформационные упражнения (перефразируйте предложения, используя слова, данные в скобках; соедините два предложения в одно при помощи данных союзов и союзных слов); упражнения по составлению письменного высказывания по образцу, подстановочные упражнения.

Следует отметить, что особенно важны при обучении письменной речи студентов-экономистов упражнения в компрессии текстов, заключающихся в выделении ключевых слов текста, составлении схем и графиков, выделении главной мысли, делении текста на смысловые части и их обозначении, составлении плана текста, обозначении каждого абзаца. При выполнении упражнений в компрессии текста важно научить студентов различать главное и второстепенное, сохранять логику изложения, не нарушая нормы языка.

На следующем этапе обучения, выполняя упражнения более высокого уровня, называемые коммуникативными, студентам предлагается составить рефераты, аннотации, резюме статей, написать рецензию к прочитанным статьям, написать статью на заданную тему, составить тезисы к докладу, написать эссе (сочинение) на основе изученного материала и информации, самостоятельно найденной на сайте.

Отметим, что наряду с обучением смысловой и структурной связи между единицами текста следует учитывать и другой аспект – модальный, выражающий отношение автора к ее содержанию и обусловливающий во многом ее связность и форму. Поскольку письменной научной речи свойственна функция общения не в меньшей мере, чем устной, то умение выразить свою позицию и отношение к излагаемым научным фактам играет существенную роль при формировании модально-коммуникативной направленности обучения иностранному языку студентов-экономистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Сабанова Л. В.* Формирование профессионально ориентированной письменной речи на продвинутом этапе подготовки студентов языкового педагогического вуза: французский язык: дис. … канд. пед. наук. – М. : МГЛУ, 2007. – 225 с.
2. *Уварова И. А.* Методика обучения письменной научной речи в условиях интенсивных курсов (французский язык): дис. … канд. пед. наук. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1985. – 236 с.
3. *Boch F., Rinck F.* Pour une approche énonciative de l’écrit scientifique // Revue de linguistique et de didactique des langues. – Grenoble : Lidil, 41/2010. – P. 5–14.

4. Encyclopédie de l'économie et de la gestion (sous la direction de A. Silem). – Paris : Hachette, 1994. – 607 p.
5. *Reutner U.* De nobis ipsis silemus? Les marques de personne dans l'article scientifique // Revue de linguistique et de didactique des langues. – Grenoble : Lidil, 41/2010. – P. 79–102.

УДК 372.881.1

К. П. Казанчян

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: KarKaz55@mail.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

В статье рассматриваются возможности развития креативного мышления с помощью творческих заданий при обучении иноязычному профессиональному общению студентов экономического профиля. Анализируется организация мотивированного обучения английскому языку на материале художественного произведения.

Ключевые слова: креативное мышление; творческие задания; профессионально ориентированная лексика; художественное произведение; догадка; творческое воображение; переформулирование; «мозговой штурм».

Kazanchyan K. P.

Assistant Professor at the Department of Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; e-mail: KarKaz55@mail.ru

DEVELOPING CREATIVE THINKING IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION TRAINING OF NON-LINGUISTICS STUDENTS

The article deals with the possibilities of developing creative thinking by means of creative assignments in the course of foreign language professional communication training of senior non-linguistics students. The organization of the teaching process for motivated learning of the English language based on modern English prose both in class and beyond it is analyzed.

Key words: creative thinking; creative assignments; professionally oriented lexicon; modern prose; guess; creative imagination; reformulating; brain storm.

В данной статье предпринята попытка описать развитие креативного мышления у студентов III и IV курсов во время обучения профессионально релевантному общению по специальностям «Гостиничное дело» и «Туризм» на экономическом факультете Института права, экономики и управления информацией (ИПЭУ) МГЛУ. Чтобы повысить познавательный интерес к процессу обучения английскому языку, мы предлагаем использовать дополнительный

образовательный ресурс в виде художественного произведения – «Отеля Вандом» (“Hotel Vendôme”) Даниэлы Стил (Danielle Steel) [13] в рамках дисциплины «Практикум по профессиональной коммуникации (ППК) 2-го иностранного языка». Обсуждение этого романа с помощью специальных творческих упражнений – это средство формирования креативного мышления студентов. Прежде всего предлагаем рассмотреть и определить значение самого термина «креативное мышление» (или «творческое мышление»), которое является предметом исследования в различных науках, например в философии, психологии, психолингвистике, педагогике, методике.

Творческое мышление в философии [2] рассматривается как непосредственное «мысленное усмотрение связей в изучаемом предмете», в результате которого и возникает новое знание. Мысленное усмотрение по-разному именуется: интуиция, озарение, воображение, правдоподобное рассуждение, догадка, мысленный эксперимент и т. д. Предмет изучения есть нечто, существующее за пределами субъекта. Это – объективная реальность. Знание, которое возникает в результате изучения предмета, – реальность, отраженная субъектом, его мышлением. И потому мышление, создающее эту реальность, знание, идеальный образ как нечто принципиально отличное от предмета (хотя этот образ и является отражением предмета), может быть названо творческим мышлением. Любое творчество, будь оно в сфере материального производства или духовное творчество (научное и художественное), связано с творческим мышлением. Без него невозможно никакое созидание.

Творчество – это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры. Творческий процесс, как правило, является в основе своей коммуникативным. Большое влияние на него оказывает взаимное общение людей, особенно дискуссия. Без творческих дискуссий научное творчество не могло бы успешно прогрессировать. Дискуссия является фактором творчества тогда, когда она стимулирует творческий процесс и содействует решению обсуждаемых проблем [3].

Я. А. Пономарев [12] выделяет в исследованиях природы творчества три подхода:

1. Творчество рассматривается как деятельность человека, создающего новые и общественно значимые ценности в области искусства, техники, науки, практики.

2. Творчество связано с личностью, ее деятельностью, направленной на самовыражение и самоактуализацию.

3. Творчество в процессе решения задач.

Психологами было затрачено много усилий на выяснение того, как человек решает новые необычные творческие задачи. Для их решения требуется нетрадиционный способ мышления, необычное видение проблемы, выход мысли за пределы привычного способа рассуждений, т. е. необходимо творческое мышление. Одним из первых попытался сформулировать творческое мышление американский психолог Дж. Гилфорд [9]. Он считал, что «творческость» мышления связана с доминированием в нем четырех особенностей:

1. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек стремится найти свое собственное, отличное от других, решение.

2. Семантическая гибкость, т. е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.

3. Образная адаптивная гибкость, т. е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его основные, скрытые от наблюдения стороны.

4. Семантическая спонтанная гибкость, т. е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

За последние годы в философии и психологии сделан важный шаг в изучении механизма творческого мышления. Согласно мнению А Г. Спиркина [3], творческое мышление предполагает умение находить проблемы и решать их, а также генерировать новые идеи. Эти возможности и цели творческого мышления характеризуют его вообще, независимо от того, на каком уровне оно осуществляется – на житейском, практически-техническом,

научно-теоретическом или художественном. Умение определять проблемы, решать их и генерировать новые идеи характеризует не какой-то отдельный уровень мышления, а своеобразный склад ума и приемы мышления, проявляющиеся всюду, где человек мыслит, независимо от социальной значимости результатов творчества. Только по-настоящему творческий ум в своем диалоге с миром может находить проблемы и порождать новые идеи [3].

Современная психолингвистика придает большое значение вербальной организации воображения, правдоподобного рассуждения и догадке. Последняя играет важную роль особенно на этапе понимания печатного или аудиотекста. Как правило она детерминирована обстоятельствами предшествующей деятельности субъекта, которые им самим могут и не осознаваться, но эти обстоятельства существуют в системе реальных отношений между субъектом и объектом. Важно то, что хотя субъект и не осознает этих отношений, они протекают в сфере сознания и экспериментально контролируются. На основании экспериментальных исследований можно сделать вывод, что мысленное усмотрение – это проблема не подсознания, а сознания, т. е. отражения действительности. Раскрытие сущности мысленного усмотрения нужно искать в реальных включениях ученого в систему наук, в перипетиях его жизни в этой системе.

Результаты психологических исследований созвучны философскому подходу к проблеме мысленного усмотрения. Мысленное усмотрение, в том числе и догадка, отражает и выражает предшествующий опыт. Для совершенствования способности догадки хорошим средством может стать чтение произведений художественной литературы, созданных людьми с ярким воображением и фантазией. По всей видимости, естествоиспытатели ссылаются на помощь художественных произведений в научном творчестве. В этом смысле, вероятно, надо понимать и высказывание А. Эйнштейна о том, что его научному творчеству способствовало чтение литературных произведений Ф. М. Достоевского [2]. В науке, как ни в одном другом виде деятельности, важная роль принадлежит личности. В современной науке, где огромную роль играет коллективный труд, нельзя принижать значение личности. Умение сосредоточиться на изучаемом предмете, постоянно думать о нем, создавая высокое напряжение мысли, обширность знаний, способность

не бояться смотреть правде в глаза, отстаивать собственное мнение, даже если оно расходится с мнением многих, вера в себя, а также самокритичность – характерные качества творческой личности.

Существует два специальных метода повысить способности человека в поисках творческих решений: 1) переформулирование; 2) метод «мозгового штурма». Если вы пытаетесь решить какую-то проблему и зашли в тупик, то изменение точки зрения на проблему может сыграть важную роль в достижении вами прогресса в ее решении. Попытка изменить подход часто требует того, чтобы проблема была поставлена иначе, т. е. переформулирована. Переформулирование включает необходимость подумать обо всех положительных и отрицательных аспектах проблемы, а потом задавать вопросы типа: «А что если…» и связывать ответы на такие вопросы с положительными, отрицательными и интересными аспектами проблемы. Не следует слишком быстро исключать никакую идею или никакое возможное решение проблемы. Особенно важно почувствовать возможность ее решения в опоре на свой опыт или дать свежее новое решение, о котором вы раньше не думали.

Метод «мозгового штурма» [4; 11] популярен при поиске творческих решений сложных проблем. В нем обычно участвует небольшая группа людей, причем каждый участник старается предложить как можно больше решений данной проблемы. В «мозговом штурме» действуют некоторые основные правила:

1. Каждый участник предлагает свои решения.
2. Необходимо придумать как можно больше решений.
3. Каждое возможное решение записывается.
4. Приветствуются все идеи, какими бы абсурдными они ни казались.
5. Следует основывать свои идеи на идеях других людей.
6. Ни одна из идей не должна получать оценку или быть отвергнутой.

Если вам не приходят в голову другие возможные решения, то попробуйте объединить какие-либо из предлагаемых решений в одно-единственное. Если это не удается сделать, то «мозговой штурм» закончился, и можно делать оценку данных решений. При оценке объединяются любые сходные решения из списка, а затем выявляются преимущества и недостатки каждого предложенного.

В центре внимания остается конечная цель – выбор решения или решений, которые надо изучить.

В отечественной психологии, основанной на учении о деятельностной природе психики человека, мышление получило новую трактовку. Его стали понимать как особый вид познавательной деятельности. Мышление в теории деятельности – это прижизненно формирующаяся способность к решению различных задач и целесообразному преобразованию действительности, направленному на открытие скрытых ее сторон от непосредственного наблюдения. Мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических и других действий и операций. Отдельный человек становится субъектом мышления, лишь овладев языком, понятиями, логикой. П. Я. Гальперин [5] разработал принципы дифференциальной диагностики интеллектуального развития ребенка с последующей коррекцией как способа ликвидации педагогической запущенности. Среди типов такого обучения обращает на себя внимание нетрадиционный тип обучения, когда учащийся сам, исходя из общих принципов, строит ориентировочную основу действий для конкретных объектов, причем в качестве таковых для ориентации учащимся предлагаются не конкретные образцы, а общие принципы и структуры изучаемого класса предметов (явлений). Основываясь на связи обучения с будущей деятельностью, психологами ведется поиск новых форм развития творческого мышления, в частности выделяется «знаково-контекстное или контекстное обучение». При этой методике информация предлагается в виде учебных текстов («знаково»), а задачи, которые конструируются на основе содержащихся сведений, задают контекст будущей профессиональной деятельности [5], и при этом предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых лидирует деловая игра и ее разновидности: инновационно-обучающие игры (В. С. Лазарев); организационно-мыслительные игры (О. С. Анисимов); организационно-деятельностные игры (Ю. В. Громыко) [5]. В данной концепции подчеркивается обучающий характер деловой игры. Это форма обучения, в которой участники осуществляют «квазипрофессиональную деятельность»

(квази *лат.* quasi – якобы, как будто), несущую в себе черты как учения, так и труда.

Современные методы обучения учитывают совмещение методических процедур (объяснение, понимание, проектирование, рефлексию), что предполагает творчество как преподавателя, так и обучаемого. Интеллектуальные приемы и способы обучения оказываются весьма востребованными. При обучении важную роль играет гуманитарное знание. Оно имеет дело с человеком, жизненными ценностями, которым люди придают особое значение. Творческое воображение является важным, иначе невозможно проникнуть в сокровенный мир человека.

В настоящее время при экономической и политической нестабильности во всем мире актуальной является задача обучать студентов быстро ориентироваться в изменившихся условиях и принимать гибкие оправданные решения, готовить высококвалифицированных специалистов, владеющих несколькими иностранными языками и способных успешно продвигаться по служебной лестнице. Творческие задания в учебном процессе повышают мотивацию познавательной и учебной деятельности студента, которая приводит к росту его интеллектуального потенциала, к системности знания в избранной области и к активности речевых контактов на иностранном языке [6].

Итак, развитие креативного мышления приобретает большое значение в современных условиях обучения. Методисты предлагают широкий спектр заданий – упражнений для обучения студентов всем видам речевой деятельности [6; 7; 8; 10; 11]. Наиболее целесообразными представляются творческие задания, развивающие догадку, воображение, упражнения, использующие переформулирование и «мозговой штурм» для обучения различным видам чтения (ознакомительному, поисковому, просмотровому, изучающему) и говорению.

Вторая часть статьи посвящена творческим заданиям по роману Д. Стил «Отель Вандом». Речь идет об обслуживании гостей отеля.

В романе ограниченное число действующих лиц, видимо, с определенной целью: сосредоточить основное внимание на всех этапах восхождения по служебной лестнице и успешного управления гостиницей.

Рассмотрим возможные виды творческих упражнений на материале этого романа (в некоторых нижеперечисленных творческих заданиях представлен ключ).

I. Упражнения,
развивающие лингвистическую догадку:

1. Составьте кроссворд, используя слово *hotel* по образцу. Образец: *housekeeping; oversee; train; employee; loan*.

2. Догадайтесь, какое слово из предложенных ниже вариантов (*hand; fireplace; service)* пропущено в предложении:

Hugues ran his 120-room hotel with Swiss precision, a warm smile, and iron _____ .

Key: *hand*

II. Упражнения,
развивающие смысловую догадку:

1. Догадайтесь по опорным словам, о каком персонаже идет речь:
   a) to come from a family of bankers; to purchase the hotel; to run the hotel; to have a remarkable memory for every guest.

      Key: *Hugues Martin, the owner of the Hotel Vendôme.*

   b) to wear smocked dresses; long red hair; ribbons; a long ponytail; braids; to grow tall; to lose the curl in one's hair.

      Key: *Heloise, Martin's daughter.*

2. Догадайтесь, кому принадлежат данные высказывания из романа и в какой ситуации они представлены:
   a. «I have the pleasure of introducing you to our new general manager tonight».

      Key: *Hugues Martin at his birthday party.*

   b. «Papa, letting him spend the night here may have changed his life or given him hope».

      Key: *Heloise to Hugues Martin about Billy's stay at the hotel.*

III. Упражнения, развивающие логику изложения как базу догадки:

Сформулируйте свое мнение:

1. Совместимы ли понятия: *порядочность*, *честность* и *успехи в бизнесе*?
2. Как может или должен поступить персонал гостиницы, найдя утерянную драгоценность?
3. Что означает фраза из романа: «Мой отель – мой дом»?
4. Какие социальные проблемы нашли отражение в романе: безработица, катастрофы, несчастный случай, асоциальные элементы, экология, борьба с преступностью, наркомания?
5. Каковы необходимые и желательные меры безопасности в отеле?
6. Какой девиз отеля «Vendôme», по Вашему мнению?
7. Подходит ли девиз существующей сети отелей «Soneva» «No news, no shoes» британского бизнесмена Сону Шивдасани на Мальдивах отелю «Vendôme» из описанного романа? [1].
8. Вы согласны с фразой «Незаменимых людей нет»? Как она соотносится с содержанием романа?
9. Как можно относиться к фразе «Время покажет»?

IV. Упражнения, развивающие творческое воображение:

1. Что бы случилось, если бы Элоиза не нашла драгоценность, утерянную кинозвездой?
2. Что сделала бы Элоиза, если бы ее отец продал отель «Vendôme»?
3. Как могли бы развиваться отношения между Элоизой, ставшей новым генеральным менеджером отеля, и ее подчиненными?
4. Представьте, что вы – владелец отеля «Vendôme». Опишите: а) работу различных служб отеля и б) свой стиль руководства.
5. Представьте, что Вы – сотрудники гостиницы «Vendôme», в которой работают: Майк – главный инженер, Джен – флорист, Зения – парикмахер, Дженнифер – помощница управляющего, Брюс – начальник службы безопасности. Расскажите о семье каждого из них, об их отношении к работе в отеле.
6. Что бы случилось, если бы Элоиза не смогла дать отпор преступнику?

7. Почему отель назван «Vendôme»? С чем это связано? Как бы Вы назвали свой отель?

V. Упражнения, развивающие навыки переформулирования:

Проблема безработицы и ее последствия.

1. *Положительные аспекты проблемы безработицы.*

В романе они не описаны. Можно предположить, что безработица может послужить стимулом для безработного переквалифицироваться, пройти переподготовку для получения другой, иногда интересной и престижной работы.

2. *Отрицательные аспекты проблемы безработицы (голод, холод, отсутствие комфортного жилья и надежды на будущее).*

В романе они описаны на примере Билли, жившему на улице Нью-Йорка, и которому Элоиза помогла в трудный момент.

3. *Переформулирование проблемы безработицы.*

Студентам предлагается высказать свое мнение по ряду гипотетических вопросов:

– А что если создать благоприятные условия труда для всех работников, и исключить возможность сокращений рабочих мест?

– А что если усилить работу профсоюзов, защищающих права сотрудников?

– А что если заключить соглашения между владельцами отелей и профсоюзами, гарантирующие права работников?

В романе есть прямая параллель отношений с профсоюзами: описана ситуация, когда Хьюз, владелец отеля «Vendôme» уволил двух недобросовестных работников и отказался восстановить их на службе, несмотря на угрозы со стороны профсоюза. Это спровоцировало поджог в отеле, нападение на Элоизу.

С учетом содержания студентам предлагается высказаться.

– Было ли бы проще Хьюзу подчиниться требованиям профсоюза?

– Как сказалось бы это на работе сотрудников отеля?

Вывод. Безработица – это сложная социальная проблема, требующая внимания со стороны правительства и предпринимателей. Необходима социальная защита человека, оказавшегося безработным (предоставление жилья, финансовой помощи, возможность пройти переподготовку и получить новую работу).

VI. Метод «мозгового штурма»

Проблема: *продавать Хьюзу отель «Vendôme» или нет?*

Во время «мозгового штурма» обсуждаются возможные решения проблемы[1]:

1. Хьюз хочет продать отель, так как у него новая семья и дети, ему нужны деньги, предлагаемые за продажу отеля.
2. Хьюз посвятил всю свою жизнь созданию и развитию отеля.
3. Хьюз внес огромные финансовые средства в реконструкцию отеля.
4. Отель «Vendôme» пользуется большой популярностью в Америке и за ее пределами.
5. Постояльцами отеля являются известные государственные деятели, президенты, суперзвезды, бизнесмены.
6. В отеле работают высококвалифицированные служащие.
7. Постоянные сотрудники отеля – преданные, ответственные, трудолюбивые работники, добросовестно выполняющие свои обязанности.
8. Новая жена Хьюза Натали настаивает на продаже отеля, считая, что муж все время проводит в отеле, не имея возможности отдохнуть и уделять достаточно времени семье.
9. Дочь Хьюза Элоиза считает решение отца предательством, так как отель – это ее дом, в котором она выросла, и он – ее надежда на карьерный рост и будущее.
10. Элоиза отказывается разговаривать с отцом, избегает встречи с ним из-за его решения продать отель.
11. Отношение Элоизы к отцу имеет решающее значение для Хьюза, так как он воспитал ее самостоятельно, очень любит ее.
12. Реконструкция всего отеля потребует дальнейших финансовых вложений.
13. Хьюз самостоятельно принимает все решения, не советуясь со своей командой.
14. Служащие отеля не знают о возможной его продаже.
15. Сотрудники отеля могут лишиться своих рабочих мест после продажи отеля новому владельцу.

---

[1] Примеры приводятся на русском языке, а обсуждаются на английском.

16. Профсоюз не сможет защитить права сотрудников отеля в случае массового увольнения.

17. Во время поджога отеля Элоиза действовала решительно и оказала сопротивление преступнику.

18. Готовность Элоизы защищать отель даже ценой своей жизни изменила решение Хьюза продать отель, несмотря на финансовые потери.

19. Хьюз решил уйти на пенсию и передать бразды правления Элоизе, назначив ее главным менеджером отеля.

20. Элоиза получила прекрасное образование, стажировалась в лучших отелях, с детства изучала работу всех служб отеля «Vendôme».

21. Элоиза прекрасно справится с новыми обязанностями.

22. Хьюз будет иметь достаточно времени для семьи и воспитания своих маленьких детей.

Согласно версии автора романа, Хьюз решил не продавать отель, уйти на пенсию и назначить Элоизу новой управляющей отеля. Преимуществами данного решения можно считать пункты обсуждения: 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 18, 20, 21, 22. Их можно объединить в одно решение вышеуказанной проблемы – не продавать отель «Vendôme». На этом «мозговой штурм» закончился.

Заканчивая статью, можно сделать следующие выводы:

1. Креативное (творческое) мышление исследуется в различных науках, например в философии, психологии, психолингвистике, методике.

2. Творческое мышление предполагает развитие творческих способностей обучающегося, его стремление познать мир с помощью творческих упражнений.

3. Творческие упражнения являются средством развития креативного мышления в ходе обучения иноязычному профессиональному общению студентов – нелингвистов.

4. Эти упражнения направлены на развитие видов чтения и говорения на базе художественного текста – произведения Даниэлы Стил «Отель “Вандом”».

5. Развитие креативного мышления имеет большое значение в ходе обучения иноязычному профессиональному общению студентов-нелингвистов с учетом востребованности творчески мыслящих специалистов, принимающих важные нестандартные

решения, особенно во время экономических и политических кризисов во всем мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Васильева Е.* Остров и везение // РБК Lifestyle. – 26.12.14. – С.10–11.
2. *Вахтомин Н. К.* Практика – мышление – знание. К проблеме творческого мышления. – М. : Наука, 1978. – 112 с.
3. *Гиргинов Г.* Наука и творчество. – М. : Прогресс, 1979. – 365 с.
4. *Гришунин С. И.* Методы активизации творчества и усовершенствования интуитивного мышления в науке и прогнозировании // Философские и культурологические проблемы развития регионоведения, лингвистики и межкультурной коммуникации в современном мире. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – С. 351–362. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 569. Сер. Философия и культурология).
5. *Гуревич П. С.* Психология и педагогика: учебник для вузов. – М. : Проект, 2004. – 352 с.
6. *Калмыкова Е. И.* Творческие задания на продвинутом этапе формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических специальностей // Современный образовательный контекст: традиции и инновации в обучении иностранным языкам: сб. науч. тр. – Ч. 2. Лингводидактические основы обучения иноязычному профессиональному общению. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 39–46.
7. *Конышева А. В.* Игра в обучении иностранному языку: теория и практика. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 288 с.
8. *Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И.* Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие. – 7-е изд., стереотип. – Минск : Высшая школа, 2001. – 522 с.
9. *Немов Р. С.* Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
10. *Стайнберг Д.* 110 игр на уроках английского языка / пер. с англ. – М. : АСТ : Астрель, 2004. – 124 с.
11. *Такман Б. У.* Педагогическая психология. От теории к практике. – М. : Прогресс, 2002. – 572 с.
12. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 736 с. (Научные школы ИП РАН).
13. *Steel D.* Hotel Vendôme. A novel. – N. Y. : Dell, 2012. – 400 p.

УДК 378.147

Е. И. Калмыкова, О. В. Негодова, Е. А. Бородина

Калмыкова Е. И., кандидат филологических наук, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; тел. : 8-499-766-92-98

Негодова О. В., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ, мл. научный сотрудник лаборатории трехмерного виртуального моделирования МГЛУ; e-mail: 5252523@rambler.ru

Бородина Е. А., преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: le-brain@ya.ru

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается сущность и критерии модульного подхода при обучении ИЯ, дается критический анализ модулей. Как альтернатива традиционным формам обучения анализируются положительно зарекомендовавшие себя 3D-технологии.

Ключевые слова: модуль; содержательные критерии; недостатки существующих модулей; 3D-технология и ее преимущества; лабораторные исследования.

Kalmykova H. I.

Candidate of Philology, Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; Tel.: 8-499-766-92-98

Negodova O. V.

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; Junior Research Fellow, the Laboratory of Three-Dimensional Virtual Simulation, MSLU; e-mail: 5252523@rambler.ru

Borodina H. A.

Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; e-mail: le-brain@ya.ru

MODULE APPROACH TO NON-LINGUISTICS STUDENTS' VOCATIONAL TRAINING

The article deals with the essence and criteria of module learning and gives a critical overview of modules. The authors analyze well-proven three-dimensional technologies as an alternative to traditional forms of teaching.

Key words: module; content criteria; defects of available modules; three-dimensional technology and its advantages; laboratory studies.

В связи с переходом к двухуровневой системе высшего образования и модернизацией процесса обучения как такового все чаще говорят о модульном обучении как об одном из самых перспективных способов организации учебного процесса. Необходимость реорганизации учебного процесса связана с тем, что качество подготовки выпускников часто не соответствует требованиям рынка труда [3], а также с неэффективным построением учебного процесса.

Модульная технология предполагает такое структурирование учебного занятия, которое позволяет учитывать динамику овладения ИЯ в рамках учебного блока-модуля. Идея родилась из обучения, в котором доля самостоятельной учебной деятельности особенно велика [13]. Каждый модуль должен иметь конкретную цель, определенное содержание и оценочные критерии для определения степени сформированности целевых навыков и умений.

Различают базовые и включенные модули. Первые используются фронтально на групповых занятиях. Вторые отличаются от первых целями и содержанием и предполагают автономный режим усвоения [10]. Каждый семестр завершается проработкой контрольно-оценочного модуля (зачет, диф. зачет, экзамен). Объектами контроля на любом этапе обучения являются:

– соответствие сформированных умений целевым установкам программы;

– уровень сформированности лексической, грамматической и коммуникативной компетенций на данном этапе обучения.

Модульное обучение представляет собой способ организации учебного процесса, при котором учебная информация представлена в виде блоков (модулей). Сегодня у отечественных и зарубежных специалистов нет единой дефиниции понятия «модуль». Так, например, В. М. Гараев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко [2] понимают его как общую тему курса или научную проблему. А. А. Гуцински рассматривает модуль как «выражение самостоятельной группы идей, которые передаются по дидактическим каналам, соответствующим природе знаний». Б. Гольдшмид и М. Гольдшмид говорят о формировании самостоятельно планируемой единицы учебной деятельности [14].

В рамках данной статьи мы будем придерживаться следующего определения: модуль – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно заканчиваться соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем [15]. Его содержание и структура обусловлены следующими характеристиками (мы остановимся на наиболее частотных):

1. Гибкость. Эта черта модульного обучения предполагает возможность перестановки подразделов / тем внутри модуля.

2. Индивидуализация обучения. Содержание обучения отбирается в соответствии с особенностями конкретной группы учащихся.

3. Автономность учащегося. Студенты не только участвуют в отборе материала, в выборе форм и методов обучения, но и работают самостоятельно большую часть учебного времени, обращаясь к преподавателям за консультацией только в случае возникновения трудностей [1].

В рамках Национального проекта на кафедре лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики был создан ряд модулей как отдельных методически организованных блоков по отдельным специальностям факультета (мировая экономика, бухучет, маркетинг, менеджмент, туризм). По форме и содержанию они фактически продолжают учебник, в целом выполняя основное назначение этого учебного материала – подготовить студентов к профессиональной коммуникации на ИЯ. В них модульная технология заключается в дроблении информации на части при условии управляемости, гибкости и динамичности процесса обучения, систематизации знаний и наилучшего их усвоения [7]. Учебные модули кафедры в основном выполняют свою задачу – формирование коммуникативной профессиональной компетенции, однако с течением времени обнаружились и их слабые стороны.

Приведенные выше характеристики и сравнение с действующим материалом позволяют говорить о недостатках современных учебных модулей. Большинство из них не предполагает возможность перестановки заданий/упражнений внутри блока. Например, не прочитав текст, учащийся не сможет:

– выполнить грамматические упражнения, так как они построены на лексике текста;

– ответить на вопросы по теме, так как они неразрывно связаны с содержанием текста (кроме того, некоторые вопросы часто не мотивируют студентов на вступление в коммуникацию).

Эти ограничения снижают и автономность учащегося. Несмотря на то, что сегодня многие высшие учебные заведения используют разнообразные учебные модули, форма взаимодействия преподавателя и студента не изменилась: обучающий по-прежнему контролирует каждый шаг учащегося. Это также снижает мотивацию студентов: они знают, что все задания будут выполнены с ними в аудитории, поэтому часто приходят неподготовленные. В результате учащийся работает самостоятельно минимальное количество времени.

Кроме того, сама структура модуля иногда исключает самоконтроль, самооценку и самопланирование. В этом отношении учебные модули наших авторов значительно уступают пособиям зарубежных коллег. Структура многих отечественных учебных модулей не предусматривает самоконтроль и самооценку со стороны учащихся, поэтому студенты часто не имеют четкого представления о том, что именно они должны усвоить.

Модульное обучение призвано обеспечить системный подход к построению учебного курса, при этом все его элементы должны быть методически согласованны между собой [3]. В настоящее время часто наблюдается разрыв между учебными модулями, составляющими единый учебный курс: при переходе к новому модулю учащиеся испытывают значительные трудности, потому что их уровень знаний недостаточен для перехода на следующую ступень.

Помимо указанных характеристик учебных модулей нам кажется немаловажным интеграция в них всех видов речевой деятельности (говорение, чтение, письмо и аудирование). Отечественные авторы нередко исключают задания, предполагающие восприятие аутентичной речи из структуры учебного модуля или отводят им второстепенную роль, поэтому у учащихся не развиты соответствующие навыки. Следует отметить недостаточное разнообразие упражнений, связанных с развитием письменной речи (в основном это перевод отдельных предложений или связного текста с

русского языка на иностранный), а иногда и недостаточное количество упражнений для развития навыков чтения и говорения. Это свидетельствует о том, что авторы современных учебных модулей не всегда ясно представляют себе отличие учебного модуля от учебника, поэтому при их составлении не ищут новые формы организации процесса обучения и передачи знаний учащимся.

Каждая модульная программа должна включать определенные элементы. К ним относится, прежде всего, какая-то большая тема. Преподаватель делит ее на составные части, определяя подразделы (ключевые вопросы/понятия, которые необходимы учащимся для того, чтобы перейти от фрагментарного восприятия информации к ее целостному восприятию), а также дидактические цели, которые соответствуют каждому подразделу. Учащемуся предлагается усвоить алгоритмы определенных действий и познакомиться с новой информацией в процессе выполнения определенных заданий. Любой модуль должен заканчиваться набором контрольных заданий [1]. Очень важно, чтобы до выполнения подобных заданий присутствовал еще один элемент, который тоже иногда отсутствует в модулях русских авторов, – обобщение полученных знаний и умений, а также выполнение дополнительных заданий, которые должны снять трудности, возникшие в процессе выполнения упражнений на первом этапе, и устранить выявленные дефициты [1].

В связи с этим возникает ряд вопросов, которые в настоящее время недостаточно хорошо разработаны. Главный из них – как организовать содержание модуля? На его усвоение отводится определенное количество времени. Все учащиеся должны усвоить необходимый минимум знаний по теме, при этом студентам с более высокой мотивацией и подготовкой нужно предоставить возможность выполнения более сложных (познавательных, творческих, исследовательских, проблемных) заданий; такой возможности многие современные учебные модули не предполагают. Но даже если такие задания будут предложены, возникает следующая проблема: как работать с такими учащимися в рамках одного и того же занятия и обеспечить индивидуализацию обучения. Возникающие вопросы заставляют задуматься о совершенствовании учебных модулей, так как значимость автономного обучения постоянно возрастает.

Технический прогресс нашел свое отражение и в методике преподавания ИЯ. Модульное обучение получило техническую

поддержку, что позволило интенсифицировать учебный процесс и приблизить учебное обучение ИЯ к естественному. Таким удачным примером можно считать использование 3D-технологий, которые соответствуют модульному обучению.

Современные компьютерные технологии обладают огромным потенциалом для развития образовательного процесса в целом и формирования у учащихся лингвистической, социокультурной и межкультурной компетенций, в частности.

Сегодня мультимедийные средства обучения включают в себя не только анимированную компьютерную графику, звук и видеоряд, но и технологии трехмерного виртуального моделирования реальности, другими словами, технологии 3D, которые способствуют полноценному формированию вторичной языковой личности на основе аутентичного опыта носителей изучаемого языка, представленного в стереоскопическом видеоряде.

Понятие 3D происходит от английского *three dimensions*, или 3D, т. е. три измерения, или трехмерность. Трехмерность предполагает наличие трех категорий пространственных измерений (высоты, ширины и глубины). Человек живет в трехмерном пространстве, и модель нашего мира также имеет три измерения: высоту, ширину и глубину.

Двухмерное пространство отражает плоскую модель физического мира, у которой отсутствует координата глубины, за счет которой у человека формируется представление о рельефности, объемности и протяженности в пространстве различных объектов и изображений.

Различия в восприятии картины мира в двухмерном (моноскопическом) и трехмерном (стереоскопическом) форматах отражаются в терминологии. Моноскопическое отображение – это предъявление обоим глазам наблюдателя одного и того же изображения, представление о трехмерности которого создается исключительно на основе монокулярных факторов пространственного зрения [11]. К ним относятся линейная перспектива, видимые размеры известных объектов, частичное перекрывание задних объектов передними (частичное загораживание, частичная окклюзия, интерпозиция), распределение светотеней, воздушная перспектива, эффект оглядывания, изменения аккомодационного усилия и др. [11].

Стереоскопическое отображение – процесс раздельного предъявления левому и правому глазу сопряженных изображений, составляющих стереограмму (или стереопару), при котором наблюдатель воспринимает стереоизображение [11].

Стереоскопическое восприятие, или бинокулярный стереоскопический эффект (стереоэффект), – психофизиологический процесс воссоздания трехмерной картины из двух отличающихся друг от друга изображений на сетчатках левого и правого глаза. В процессе стереоскопического восприятия мозг учитывает различия в этих изображениях и позволяет с большей точностью оценивать степень рельефности и относительную разницу расстояний между объектами по глубине при их наблюдении в реальном пространстве по их изображениям при стереоскопическом отображении.

Для восприятия стереоизображений необходимо обладать стереоскопическим зрением, или бинокулярным стереоскопическим зрением, которое позволяет оценить рельефность объектов и протяженность пространства [11].

При оценке третьего измерения окружающего мира, а именно – глубины, мозг человека задействует факторы пространственного восприятия, которое складывается из психологических представлений и физических ощущений [8].

По монокулярным признакам мы имеем психологическое представление о глубине или объеме наблюдаемого объекта или его изображения, а бинокулярные признаки дают нам непосредственное физическое ощущение трехмерности реального объекта [8]. По этой причине технологии 3D обладают несравненно большим арсеналом наглядных средств обучения, что способствует более эффективному формированию понятий, а также пониманию отвлеченных связей и зависимостей, существующих в изучаемом языке и отображенных в стереофильмах, основанных на аутентичном опыте носителей языка, при этом ощущение и понимание являются различными ступенями единого процесса познания.

Роль наглядности подчеркивал еще Я. А. Коменский в «золотом правиле»: «все, что ... можно, предоставлять для восприятия чувствам...» [6].

Современные возможности стереокинематографа таковы, что могут «предоставить для восприятия чувствам» картину мира

аутентичной языковой личности, восприятию и пониманию которой мы обучаем [12].

Моноскопические (двухмерные) интерактивные средства обучения воздействуют на два важнейших органа чувств восприятия (зрение и слух), что позволяет достичь высокой эффективности усвоения материала учащимися.

Современные стереоскопические (трехмерные) технологии позволяют добиться «эффекта присутствия» учащегося в созданном на экране 3D-мире.

Под «эффектом присутствия» мы понимаем создание при помощи выразительных средств зримой картины, позволяющей зрителю (слушателю, читателю) ощутить себя находящимся на месте события. Это явление относится прежде всего к кинематографу и аудиовизуальным СМИ, а именно – к телевидению, а также к виртуальным образам, создаваемым на основе компьютерной техники [5].

«Эффект присутствия» вызывается трехмерным видеорядом и вовлекает учащегося в действие стереофильма: зритель становится непосредственным участником виртуальных событий на экране и непроизвольно запоминает больший объем информации, чем при просмотре фильма в двухмерном формате.

По результатам диагностических исследований американских ученых Р. Карникау и Ф. Макэлроу, человек помнит 10 % прочитанного, 20 % услышанного, 30 % увиденного, 50 % увиденного и услышанного им материала. Одновременное использование аудио- и видеоинформации в моноскопическом формате повышает запоминаемость до 30–50 % [16].

В качестве рабочей гипотезы можно предположить, что благодаря «эффекту присутствия» использование в процессе обучения стереоскопических изображений может оказаться еще более эффективным средством запоминания и сохранения предъявляемого учащимся материала и может также увеличить указанный процент запоминания, о чем свидетельствуют экспериментальные исследования, проведенные в Лаборатории трехмерного виртуального моделирования МГЛУ. Они подтверждают рабочую гипотезу о том, что вовлеченность в стереоскопическое киноизображение на экране производит более яркое впечатление, усиливает глубину переживаний и существенно повышает эффективность запоминания

материала уже на стадии его презентации. Результаты данных исследований нашли свое отражение в [4; 9].

В 2009 г. в этой *Лаборатории была снята серия учебных стереофильмов для занятий со студентами разных специальностей, два из которых были предназначены для студентов экономических специальностей, изучающих немецкий язык*: «Путешествие из Берлина в Бремен», «Прибытие в Бремен на конференцию». Фильмы состоят из нескольких эпизодов.

На основе одного из эпизодов фильма «Прибытие в Бремен на конференцию» был проведен эксперимент по выявлению уровня запоминаемости лексического материала, предъявленного учащимся во время просмотра фильмов в моноскопическом (2D) и стереоскопическом (3D) форматах.

Краткое содержание эпизода (2 минуты): главный герой (Олег Королев) прибывает в Бремен в отель «Атлантик» на конференцию. Он регистрируется в отеле, при этом происходит диалог между менеджером отеля и главным героем. В сцене использована лексика по теме: «Отель. Регистрация». Тема соответствует Программе по ППК (1 ИЯ).

Для участия в эксперименте были приглашены две группы студентов II курса экономических специальностей (по 8 человек в каждой группе), изучающих немецкий язык. Все студенты случайным образом при помощи карточек с цифрами 2 и 3 были разделены на две группы. Для создания равных условий в обеих группах предварительно все участники эксперимента были уравнены по зрительным биологическим характеристикам и успеваемости. Первая группа (студенты, вытянувшие карточку с цифрой 2) смотрят учебный эпизод в моноскопическом формате (2D), вторая группа смотрела соответствующий эпизод в стереоскопическом формате (3D).

Для просмотра эпизода приглашается первая группа (2D), студентам предлагается посмотреть эпизод «Разговор главного героя со служащим отеля» в моноскопическом формате. Перед первым просмотром эпизода студентам не дается никаких предпросмотровых заданий с целью выявить уровень непроизвольного запоминания материала уже на стадии его презентации. Перед повторным просмотром эпизода студентам дается задание: обратить внимание на содержание диалога между служащим отеля и главным героем.

После повторного просмотра эпизода студентам было предложено записать все слова и выражения, относящиеся к теме «Отель», которые они запомнили в данном эпизоде.

Далее для просмотра эпизода приглашается вторая группа (3D), участникам которой предлагается посмотреть тот же самый эпизод в стереоскопическом формате.

Ниже приводится оригинальный диалог из этого эпизода с общим количеством слов, употребленных героями в диалоге у стойки регистрации.

Главный герой (Олег Королев) подходит к стойке регистрации в отеле, его приветствует администратор:

– Guten Tag! Herzlich Willkommen im Hotel Atlantic! Kann ich Ihnen helfen?

– Guten Tag! Ich habe ein Einzelzimmer auf den Namen Koroljov reserviert.

– Einen Moment, bitte, ich überprüfe das am Computer. Ja, richtig, Oleg Koroljov. Sie hatten ein Einzelzimmer mit Bad für zwei Übernachtungen reserviert. Wir haben Sie bereits erwartet, Herr Koroljov. Sie sind Teilnehmer der Konferenz „Transportsysteme in Deutschland“, nicht wahr?

– Ja, genau. Könnten Sie mir sagen, wie ich zur Konferenz komme?

– Ich kann Ihnen ein Konferenzprogramm geben. Allerdings müssen Sie sich zuerst als Konferenzteilnehmer anmelden. Bitte, hier ist die Anmeldung.

– Vielen Dank

– Hier ist Ihr Zimmerschlüssel, Ihr Zimmer hat die Nummer 237. Hier sind Ihre Konferenzunterlagen und Ihr Anhänger. Die Konferenz findet an der Universität Bremen statt. In ihren Konferenzunterlagen finden Sie einen Plan, wie Sie zur Universität kommen.

– Herzlichen Dank! Auf Wiedersehen!

– Auf Wiedersehen!

Непосредственно по теме: «Отель. Регистрация» в данном диалоге имела место следующая лексика:

ein Einzelzimmer / ein Zimmer

1. mit Bad
2. reservieren
3. auf den Namen

4. sich anmelden / die Anmeldung
5. zwei Übernachtungen
6. am Computer überprüfen
7. der Zimmerschlüssel
8. Nummer 237

В общей сложности количество употребленных лексических единиц по теме «Отель» составило 9, что соответствует объему кратковременной человеческой памяти, которая не может запомнить и повторить более 7 ± 2 элементов [17].

Ниже приводится таблица воспроизведения зафиксированных участниками обеих групп лексических единиц по теме «Отель», а также процентное соотношение зафиксированных лексических единиц с содержащимися в просмотренном фрагменте. (Соответствующие процентные отношения определялись для каждого испытуемого, затем они усреднялись по группам испытуемых в целом).

Как можно увидеть из таблицы, участники эксперимента, смотревшие эпизод в стереоскопическом формате (3D), показали более высокую степень продуктивности запоминания предъявленного учебного видео- и аудиоматериала. Среднее арифметическое количество зафиксированных лексических единиц в группе 3D составило 4,1 а в группе 2D – 2,9 лексических единиц.

Таким образом, использование мультимедийных технологий 3D в процессе обучения облегчает процесс восприятия информации с помощью ярких образов, повышает степень запоминания и тем самым эффективность преподавания, позволяя более рационально и экономно использовать учебное время. Учащихся привлекает новизна на уроке, вызывая их интерес, что является необходимым условием успешности обучения.Преимуществами презентации материала в 3D являются:

– запоминаемость выше, чем при обычных способах презентаций;

– современные технологии предъявления материала;

– извлечение большей по объему информации из одного и того же фрагмента;

– улучшение понимания сложных объектов, структур и процессов.

Продуктивность запоминания учебного видеоматериала в стерео- и моноформатах

Лексический материал, кол-во ед-ц, в %	группа 2Д количество зафиксированных каждым участником лексич. ед-ц	Продуктив-ность запоми-нания в %	группа 3D количество зафиксированных каждым участником лексич. единиц	Продуктивность запоминания в %
9–100 %	1. 3 – (am Computer prüfen, Zimmer, Nummer)	33 %	1. 4 – (am Computer überprüfen, für zwei Übernachtungen, ein Einzelzimmer, mit Bad)	44 %
	2. 5 – (ein Einzelzimmer, mit Bad, reservieren, Schlüsselkarte, Zimmer)	55 %	2. 5 – (das Zimmer, reservieren, am Computer überprüfen, sich anmelden / die Anmeldung, für zwei Übernachtungen)	55 %
	3. 3 – (reservieren, sich anmelden, Schlüsselkarte)	33 %	3. 4 – (die Anmeldung, ein Zimmer, reservieren, am Computer überprüfen)	44 %
	4. 4 – (am Computer prüfen, reservieren, die Anmeldung, Schlüsselkarte)	44 %	4. 4 – (ein Einzelzimmer, die Schlüsselkarte, sich anmelden, reservieren)	44 %
	5. 1 – (Schlüsselkarte)	11 %	5. 5 – (ein Einzelzimmer, mit Bad, die Schlüsselkarte, Zimmer-nummer 237, die Anmeldung)	55%
	6. 2 – (sich anmelden, Schlüsselkarte)	22 %	6. 3 – (das Zimmer, reservieren, am Computer überprüfen)	33 %
	7. 3 – (reservieren, ein Einzelzimmer, die Schlüsselkarte)	33 %	7. 3 – (das Zimmer, Zimmernummer 237, reservieren)	33 %
	8. 2 – (die Anmeldung, die Schlüsselkarte)	22 %	8. 5 – (ein Einzelzimmer, reservieren, am Computer überprüfen, Zimmernummer 237, die Anmeldung)	55 %
Среднее арифметическое зафиксированных понятий	2,9	32 %	4,1	45%

Приобретенные знания сохраняются в памяти дольше благодаря «эффекту присутствия» и более глубокой степени наглядности предъявленного учащимся материала в стереоформате.

Использование 3D-технологии можно с полным правом рассматривать как дальнейший шаг в практической реализации модульного обучения. Об этом свидетельствуют преимущества этой технологии и результаты проведенного нами экспериментального исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьева Е.И.* Модульное обучение студентов как педагогическая проблема // Вестник ОГУ. – 2006. – № 4. – С. 4–12.
2. *Гараев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М.* Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. – 1997. – № 8. – С. 30–33.
3. *Данилина Е.А.* Модульное обучение как средство реализации компетентностного подхода в развитии иноязычной профессиональной компетенции (бакалавриат по направлению обучения «Туризм») // Вектор науки ТГУ. – Тольятти, 2012. – №1 (8). – С. 109–111.
4. *Демина Д.А.* Методика формирования межкультурной компетенции на основе технологии трехмерной визуализации (экономисты, немецкий язык) : дис. … канд. пед. наук. – М., 2010. – 210 с.
5. *Князев А.А.* Энциклопедический словарь СМИ. Журналистика и лингвистика, коммуникативистика и право, история журналистики и технологии et cetera : дефиниции, термины, концепции, справочные материалы. – Бишкек : Изд-во КРСУ, 2002. – 164 с.
6. *Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М., 1982. – Т. 1. – 384 с.
7. *Куликова О.В.* Системный подход в обучении иноязычному профессиональному общению // Современные тенденции в обучении иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей : сб. науч. тр.. – Ч. I. – М. : ИПК МГЛУ «Рема». 2012. – С. 47–58.
8. *Мелкумов А. С.* Стереоскопический кинематограф : учебное пособие. – М. : ВГИК, 2013. – 142 с.
9. *Негодова О.В.* Эффективность применения стереофильмов на занятиях иностранного языка (экспериментальные исследования) // Семиотическая гетерогенность межкультурной коммуникации. – Ч. I. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 75–91. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 19 (705). Сер/ Языкознание).
10. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неяз. вузы). – М. : ИПК МГЛУ, 2011. – 30 с.

11. *Рожков С. Н., Овсянникова Н. А.* Стереоскопия в кино-, фото-, видеотехнике // Терминологический словарь. – М. : Парадиз, 2003. – 136 с.
12. *Халеева И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М. : РАН ИРЯ, 1995. – С. 277–286.
13. *Шапкарина Е. И.* Эволюция модульного обучения в системе преподавания иностранных языков // Современные тенденции в обучении иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей : сб. науч. тр. – Ч. I. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 90–93.
14. *Юцявичене П. А.* Принципы модульного обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55–60.
15. *Юцявичене П. А.* Теоретические основы модульного обучения: дис. … д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1990. – 320 с.
16. *Karnikau R., McElroy F.* Communication for the Safety Professional. – Chicago, 1975. – 370 S.
17. *Miller George.* The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Information Processing // The Psychology Review. – 1956. – Vol. 63. – № 2.

УДК 378

Е. И. Калмыкова, О. В. Негодова,
Е. А. Денисова, Н. А. Тухтарова

Калмыкова Е. И., кандидат филологических наук, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; тел. 8-499-766-92-98

Негодова О. В., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ, мл. научный сотрудник лаборатории трехмерного виртуального моделирования МГЛУ; e-mail: 5252523@rambler.ru

Денисова Е. А., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: olessjaden77@mail.ru

Тухтарова Н. А., преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: t.n.a@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ НА БАЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА

В статье речь идет о компетентностном подходе к преподаванию ИЯ (немецкого языка) нефилологам. Подробно рассматриваются компоненты коммуникативной компетенции: межкультурная, социокультурная и лингвистическая. На примере конкретного учебного пособия анализируется формирование компонентов лингвистической компетенции – лексической и грамматической.

Ключевые слова: межкультурная; социокультурная; грамматическая и лексическая компетенции; типы и этапы упражнений.

Kalmykova H. I.
Candidate of Philology, Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; tel.: 8-499-766-92-98

Negodova O. V.
Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; Junior Research Fellow, the Laboratory of Three-Dimensional Virtual Simulation, MSLU; e-mail: 5252523@rambler.ru

Denisova E. A.
Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; e-mail: olessjaden77@mail.ru

Tukhtarova N. A.

Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; e-mail: t.n.a@inbox.ru

BUILDING UP COMPETENCES IN THE PROFESSION-CENTRIC TEXT

Competence-centered approach to teaching a foreign language (the German language) to non-linguistics students in considered. Component parts of the communicative competence, namely cross-cultural, socio-cultural and linguistic kinds of competences are put to scrutiny. The study case is a manual revealing the ways of building up lexical and grammatical competences.

Key words: cross-cultural; socio-cultural; grammatical; lexical; competences; types and steps of assignments.

В современных условиях глобализации экономических и социокультурных процессов, культурной и образовательной интеграции возникла необходимость в компетентностном подходе при обучении ИЯ специалистов-нефилологов. Компетентностный подход способствует успешной адаптации будущего специалиста в условиях динамичного, быстро меняющегося общества, развитию его самостоятельности и конкурентоспособности в современной экономической среде.

Центральным звеном компетентностного подхода выступает коммуникативная компетенция, структуру которой составляют:

– лингвистическая (лексическая и грамматическая) компетенция;

– социокультурная компетенция;

– межкультурная компетенция;

– стратегическая компетенция и др.

Большое преимущество компетентностного подхода состоит в том, что он обеспечивает приобретение специалистом таких качеств, которые позволяют решить личностно значимые для него социальные проблемы трудоустройства, конкурентоспособности, карьерного роста и профессиональной переподготовки.

Цель статьи – обобщить опыт работы преподавателей немецкого языка кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации ИПЭУ МГЛУ по формированию основных компетенций в ИЯ, необходимых экономистам в их будущей профессиональной деятельности.

Наиболее актуальными для практики преподавания представляются такие составляющие коммуникативной компетенции, как межкультурная, социокультурная и лингвистическая компетенции, которые должны развиваться вместе с социальной компетенцией личности [11].

В статье их формирование рассматривается на примере учебного пособия «Deutschland als Standort» (III курс, бакалавриат).

Для формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции необходимы знания, способности и умения межкультурного взаимодействия в ситуациях профессионально-иноязычного общения. Этот комплекс составляет один из основных блоков профессиональной компетенции будущего экономиста.

К уровням владения иноязычной коммуникативной компетенцией предъявляются международные требования, разработанные по инициативе и при поддержке экспертов Совета Европы [15]; при этом каждая страна должна учитывать собственные достижения и традиции в области обучения/изучения своего языка как иностранного. Особо отмечается тот факт, что овладение знаниями/умениями культуры опосредованного и непосредственного общения и поведения предполагает формирование такого рода компетенции, как прагматическая, дискурсивная, функциональная, социолингвистическая, социокультурная и межкультурная компетенции. Все эти компетенции последовательно развиваются и взаимно дополняют друг друга.

Под компетенцией чаще понимается интегральное качество личности, ее способность и готовность к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации [14].

Социокультурная компетенция представляет собой готовность и способность партнеров по коммуникации к ведению диалога на основе знаний собственной культуры и культуры партнера. Она предполагает умение ориентироваться во времени и в пространстве, понимать социальный статус партнера, использовать различные языковые нормы (формальный и неформальный стили, жаргон, профессиональная лексика и т. д.), знать межкультурные различия поведенческих ритуалов и т. д. Иными словами, социокультурная

компетенция есть умение выстраивать эффективные взаимоотношения с иностранными партнерами на основе знаний собственной культуры и системы ценностей, а также понимать культурные особенности страны партнера.

Социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие, социально-психологические и культурологические знания.

Лингвострановедческие знания – это знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение применять их в ситуациях межкультурного общения. Сюда входят национальные пословицы и поговорки, отражающие правила и принципы общения народа, моральные ценности и приоритеты.

Социально-психологические знания предполагают владение социокультурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной культуре.

Культурологические знания включают знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умение использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

На основе вышеназванных блоков знаний в составе социокультурной компетенции можно выделить следующие компоненты:

– когнитивно-информационный (знания о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умение пользоваться информацией);

– смыслообразующе-аксиологический (осмысленное отношение к информации, понимание, толерантность, ценностное отношение к культуре, рефлексия, мотивация);

– коммуникативно-деятельностный (умение и готовность вступать в контакт, знание техник и приемов общения, социальная мобильность, самостоятельность, креативность, творчество) [7].

Для того чтобы полноценно сформировать социокультурную компетенцию, студенты-экономисты должны не только получить аутентичную информацию о чужой культуре и чужом социуме, но и пропустить ее через собственную систему мировоззрения, менталитета, культуры и экономики, извлекая при этом определенный смысл, который реализуется в дальнейшем в форме компетенции или, другими словами, умения действовать в деловой сфере жизни.

Для успешного формирования компетенций важно обеспечить максимальную активность и самостоятельность обучающихся в выборе информационных ресурсов, в осмыслении и выработке стратегии поведения.

Учебные пособия должны быть построены таким образом, чтобы задания стимулировали самостоятельный поиск необходимой информации учащимися, при этом преподавателю отводится роль консультанта, или тьютора.

Современные программные требования, предъявляемые к будущим экономистам, определяют профессиональную подготовку личности, которая способна самостоятельно принимать решения, обладает широким кругозором и развитыми коммуникативными навыками ИЯ. Вот почему одной из значимых компетенций студентов МГЛУ является социокультурная компетенция, которая включает в себя следующее навыки и умения:

– способность и готовность к эффективной профессиональной коммуникации на ИЯ, в том числе в многопрофильных и интернациональных командах;

– умение различать и анализировать социокультурный аспект профессиональной деятельности;

– умение уважать и сохранять базовые ценности собственной культуры;

– способность толерантно воспринимать кросс-культурные различия.

Степень владения этими знаниями и умениями определяет уровень коммуникативной компетенции специалиста и дальнейшую форму его взаимодействия с партнерами по коммуникации.

Концепт социокультурной компетенции занимает центральное место в теории межкультурной коммуникации. В социокультурном развитии учащихся происходит параллельное изучение родного языка и родной культуры и иностранного языка и культуры других народов, формирование умений представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Это означает, что отсутствие серьезных знаний как о своей, так и о чужой культуре может привести к конфликтам, непониманию или недопониманию партнеров по коммуникации.

Основная цель при формировании межкультурной компетенции сводилась к умению адекватно реагировать на «чужое»

и действовать в чужой стране соответственно принятым там правилам и нормам, ведь «культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые … культурные ошибки не прощаются так легко и производят самое отрицательное впечатление» [10, с. 34].

Мы исходим из определения межкультурной коммуникации как совокупности специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Оно происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим», и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [13].

Формирование межкультурной и социокультурной компетенций у студентов-экономистов в условиях иноязычного учебного делового общения связано со следующими задачами профессионального образования:

– рационально и грамотно решать посредством ИЯ профессиональные задачи;

– понимать, уметь сравнивать и принимать культурный стиль поведения, ментальность и манеру общения зарубежных партнеров по совместной деятельности, а также адекватно реагировать на них;

– сравнивать, находить различия и общность с ценностными и национальными ориентирами и традициями, критически их оценивать и встраивать в собственную картину мира.

Эти задачи предлагается решать в курсе ППК – практической профессиональной коммуникации в рамках делового общения на ИЯ.

В учебных пособиях, посвященных деловому общению на ИЯ, следует избегать одностороннего изображения действительности, например исключительно из перспективы страны изучаемого языка или же из привычной перспективы родной страны. Учебный материал должен представлять различные точки зрения и мнения, оставляя свободу выбора за студентами, развивая тем самым их способность к анализу и самостоятельному мышлению.

Обратимся теперь к лингвистической компетенции, которую следует рассматривать и как цель обучения ИЯ, и как его ожидаемый результат, и как индикатор качества филологической

подготовки специалиста. В целом лингвистическую компетенцию можно определить как способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения с учетом норм конкретного языка.

Чтобы понять или выразить смысл, человеку необходимы:

а) знания о предмете или теме общения;

б) владение лексическим запасом, покрывающим его коммуникативные потребности;

в) правильное использование (построение, трансформация) грамматических структур, обслуживающих нужды и уровень общения.

По этой причине необходимо дифференцировать внутри лингвистической компетенции (условно говоря, сферы языка) две ее составляющие: лексическую и грамматическую компетенции. Первая имеет дело со значением слова и сферой его употребления, с отбором слов и способов их комбинаторики для оптимального выражения смысла (при говорении или письме) или для максимального понимания смысла (при чтении или аудировании).

Вторая составляющая – грамматическая компетенция узаконивает построение высказывания, помогая не только выразить мысль, но и подчеркнуть отдельные ее моменты. Особенно следует помнить о том, что лексическая система языка открыта для дальнейшего развития и обогащения, в то время как грамматическая система достаточно консервативна, закрыта для изменений и меняется с очень большими оговорками.

Известно, что основным способом формирования языковой картины мира является язык и особенно лексика, которая представляет собой «форму объективизации языкового сознания носителей языка» [12]. Этот процесс тесно связан с развитием лексической компетенции, что является одной из первостепенных задач в процессе обучения студентов любых специальностей и на любом этапе обучения иностранному языку. Важность данного процесса сложно переоценить и при современных подходах в методике преподавания иностранных языков. Трудно не согласиться с А. Б. Витолем, который писал, что лексические единицы являются своего рода кирпичиками, без которых не овладеешь языком, не усвоив необходимого количества слов. Ведь именно в лексических единицах и заложены те смыслы, с помощью которых и происходит

коммуникация. От количества усвоенных лексических единиц, от умения свободно и правильно их использовать в речи, а также от умения правильно распознавать их в контексте зависит успех коммуникации как цели обучения. Именно поэтому лексическая компетенция выступает базовой во многих отечественных и зарубежных методиках наряду с грамматической, фонологической и семантической. Лексическая компетенция – это способность учащихся определять контекстуальное значение слова, сравнивать его с другими языками, выделять в нем национальную характеристику для культуры данного народа [9].

Лексическая компетенция, будучи составной частью коммуникативной компетенции, формируется на любом этапе изучения иностранного языка в соответствии с требованиями программы, т. е. зависит от ее целей. Основной программной целью обучения студентов-нефилологов МГЛУ является подготовка к реальному профессиональному общению на иностранном языке. Достижение высокого уровня развития лексической компетенции проявляется при этом в том, что человек с легкостью использует большой лексический запас как при непосредственном, так и опосредованном общении [9], адекватно употребляя выражения, типичные для речи носителей языка.

Мы обобщаем опыт использования учебного пособия для III курса (1-го и 2-го ИЯ) – «Deutschland als Standort». Оно включает в себя аутентичные тексты и актуальную информацию из официальных немецких источников, в первую очередь с интернет-ресурса *www.tatsachenueberdeutschland.de*.

Предлагаемая система упражнений, соответствует целям обучения ИЯ для студентов экономических специальностей и способна формировать соответствующие навыки и умения.

При этом мы исходим из критериев эффективности системы упражнений, изложенных Б. А. Лапидусом: эффективными можно считать такие упражнения, которые позволяют достичь заявленной цели и дают большую прочность усвоения либо за меньшее время, либо при меньшем количестве повторений [6].

Первый тип упражнений, разработанный нами, это упражнения, направленные на системную презентацию лексических единиц.

Предлагаемый активный вокабуляр состоит из основных лексических единиц с переводом, грамматическими формами и с примерами их употребления. Данные лексические единицы являются обязательным лексическим минимумом. Все последующие упражнения направлены на его усвоение. Так, в задании № 2 студентам предложен небольшой текст с пропущенной активной лексикой. Целью подобного упражнения является формирование и развитие способности вызывать слово из памяти и правильно употреблять его в сочетании с другими словами в ситуации.

В задании № 5 перечислены словосочетания на русском языке, предполагающие использование активной лексики на ИЯ в кратком описании одной из экономических ситуаций.

В задании № 6 студентам предлагается ознакомиться с экономической структурой Германии. Основные отрасли, такие как тяжелая промышленность, машиностроение, автомобилестроение, химическая промышленность и т. д. перечислены на русском языке. Студенты должны найти соответствующие им эквиваленты на немецком языке, используя при необходимости словарь. Упражнение ориентировано на снятие лексических трудностей в понимании последующего аутентичного текста.

Второй тип – это упражнения, направленные на системное усвоение лексических единиц в их парагматических и синтагматических отношениях. Например: «Прочитайте текст и ответьте на вопросы»; «Прочитайте текст, выделите ключевые слова и составьте план»; «Прочитайте текст, разделите на части по смыслу и озаглавьте каждую из частей». Такого рода задания формируют связи лексических средств в логико-семантической структуре изучаемой темы и облегчают понимание текста, готовя к выполнению сложных речевых упражнений.

Третий тип – это речевые упражнения во взаимосвязи чтения и продуцирования монологической речи с употреблением активной лексики. Типичными примерами такого рода упражнений является обсуждение прочитанного текста, развернутые ответы на поставленные вопросы к тексту, объяснение цитаты, экономического термина, расшифровка аббревиатуры и т. д.

В упражнении № 7 студентам предложен экономический текст «Общая характеристика экономики ФРГ». После текста приведены 13 вопросов по содержанию. Вопросы сформулированы таким

образом, чтобы на них не было прямого ответа в тексте. Цель упражнения – развитие речи у учащихся.

В упражнении № 9 студентам предлагается найти синонимы к перечисленным словам и составить с ними предложения. Цель упражнения – построение связного высказывания средствами иностранного языка. Такое упражнение развивает лексическую комбинаторику, активизирует и автоматизирует различные способы синтаксического оформления предложения.

В следующем упражнении приведены экономические понятия из текста, которые необходимо объяснить на немецком языке. Такое упражнение также тренирует формулировку связного высказывания, часто состоящего из нескольких предложений.

В задании № 11 приведены мини-ситуации, целью которых является усвоение активного вокабуляра и отработка выбора слова из синонимического ряда в экономическом контексте, а также порождение самостоятельного высказывания с использованием профессионально ориентированной лексики. После обсуждения текста в группе студенты должны передать основное содержание текста. Это задание формирует у учащихся умение самостоятельно продуцировать связную монологическую речь с использованием активного вокабуляра.

Четвертый тип – это упражнения, направленные на решение коммуникативно-познавательных задач. К ним относятся доклады, презентации, дискуссии, ролевые игры, модулирование ситуаций. Это наиболее сложный тип заданий, к выполнению которых студенты должны быть подготовлены.

Известно, что овладение единицами активного и рецептивного минимума должно опираться на познавательную и коммуникативную потребность и активность самих студентов. Ведь система подготовки специалистов способна успешно функционировать лишь при наличии их активной, осознанной и целенаправленной деятельности. Основная задача преподавателя – формировать, поддерживать и стимулировать коммуникативный характер учебной деятельности. Учебная мотивация рассматривается как определяющий, стимулирующий фактор в процессе формирования лексической компетенции.

Так как задача преподавания ИЯ – сделать обучение не только результативным, но и интересным, вовлечь максимальное

количество студентов в процесс обучения, сделать их главными и активными участниками педагогического процесса, т. е. субъектами, а не объектами обучения, им предлагается высказаться по ряду общих экономических вопросов. Например:

1. Какие тенденции, на Ваш взгляд, наиболее характерны для всех современных экономических систем? Кратко опишите эти тенденции.

2. Какие ассоциации у Вас вызывает немецкая экономическая система?

3. Дайте характеристику Германии как региону размещения производства по следующим критериям (критерии приводятся на русском языке):

– наличие полезных ископаемых;
– экспорт / импорт;
– рабочая сила;
– отрасли промышленности;
– сфера услуг;
– инновации / наука.

Студенты III курса находятся на продвинутом уровне владения немецким языком, а также обладают уже достаточными специальными экономическими и фоновыми знаниями, для того чтобы ответить на данные вопросы на ИЯ. Для выполнения задания им предлагаются опорные слова на ИЯ в виде плана. Такие задания обычно вызывают живой интерес, студенты активно включаются в дискуссию, что и является целью профессиональной коммуникации. Такое задание можно предложить студентам как в конце главы, после того как у них будут отработаны и сформированы все виды компетенций (коммуникативная, лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная и др.), так и начинать им новую тему. В этом случае активизируются все знания и вся полученная ранее профессиональная информация в экономическом цикле. Вот почему целесообразно начинать работу с новым материалом с помощью небольшого «мостика» от знакомой тематики к постепенному погружению в новый материал. Таким «мостиком» являются упражнения, активизирующие всю ранее пройденную лексику и способствующие постепенному закреплению изученной новой лексики, приведенной в опорных словах.

Изучение темы завершается презентациями докладов по разным ее аспектам на 5–7 минут, например в задании № 12 предложены следующие микротемы:

1. Актуальные события в экономике Германии.
2. Экономическое развитие Германии в XXI в.
3. Ведущие отрасли промышленности ФРГ.

Приветствуется также и проявление инициативы студентов. Они сами выбирают и формулируют темы для выступления. Всегда интересно проведение параллелей между страной изучаемого иностранного языка, в нашем случае Германией и Россией. Перед докладом отвечающий должен подготовить для своих коллег развернутый план своего ответа с переводом незнакомых слов и терминов для лучшего восприятия информации. После доклада обычно начинается дискуссия. Причем здесь важно отметить роль преподавателя, который должен быть «дирижером», направляя дискуссию в правильное русло, контролировать временны́е рамки и исправлять основные лексические и грамматические ошибки, мешающие коммуникации. Такого рода творческие задания положительно влияют на формирование всех видов компетенций. Они резко повышают мотивацию обучения иностранному языку как средству общепрофессиональной подготовки.

Приведенные виды упражнений успешно используются при модульном обучении на продвинутом уровне. При этом модульный подход обеспечивает достаточную свободу и гибкость, а средства массовой информации предоставляют безграничные возможности как для совершенствования учебного процесса, так и для всестороннего развития личности [3].

После завершения работы над темой, в соответствии с учебно-методической программой, пишется контрольная работа для проверки сформированности лексической компетенции у учащихся, содержащая различные типы заданий. Такими заданиями могут быть следующие: перевод с русского языка на ИЯ небольшого связного текста с использованием изученного активного вокабуляра, выбор пропущенного слова в мини-тексте, развернутый ответ на вопрос по пройденной теме, написание мини-сочинения, выражение собственного мнения по цитате или объяснение экономического термина. Таким образом, при контроле могут быть предложены

типы упражнений, которые были использованы для формирования лексической компетенции.

Вторая составляющая лингвистической компетенции – грамматическая. Мы исходим из известного положения, что грамматика оформляет смысл, так как устанавливает смысловую связь между отдельными словами в синтаксической группе, в предложении или в тексте.

Обучение иностранному языку (далее – ИЯ) нефилологов имеет свою специфику. Основополагающей является цель обучения: формирование у студентов определенных личностных свойств и характеристик, обеспечивающих готовность и способность к оперированию ИЯ в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения. Наилучшим образом этим требованиям отвечает компетентностный подход поэтапного формирования умений студентов, который пришел на смену коммуникативному подходу, сыгравшему в свое время положительную роль в определении целей и содержания обучения. Формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности студента рассматривается не только как цель, но и как необходимое условие для эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста [5].

Компетентностный подход предполагает развитие способности к самообразованию и самоактуализации. В основе коммуникативной компетенции лежит взаимодействие ряда психологических механизмов, степень их сформированности. Автоматизированность этих механизмов определяет в значительной мере судьбу языкового материала, используемого в речи [3].

Цель изучения ИЯ заключается в овладении системой грамматических правил, логикой построения предложений, в использовании грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, в способности адекватно воспринимать единицы речи, а также в умении строить собственную речь на ИЯ в соответствии с его нормами.

В учебном процессе МГЛУ грамматическая компетенция интегрирована в решение конкретных профессионально-коммуникативных задач, нацеленных на достижение соответствующего коммуникативного эффекта и профессиональных решений.

Формирование грамматической компетенции, необходимой для осуществления будущей профессиональной коммуникативной деятельности, можно отнести к наиболее актуальным задачам, поскольку уровень подготовки студентов-экономистов должен быть достаточным для лингвистически грамотного профессионального взаимодействия.

При формировании грамматической компетенции необходимо предусмотреть достаточный объем упражнений, позволяющий целенаправленно развивать базовые грамматические навыки рецептивной и продуктивной речи в устной и письменной форме общения. При этом важно учитывать специфику грамматических навыков в разных видах речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование, чтение) при методической организации преподавания, причем в процессе овладения речевыми средствами внимание акцентируется не на изолированном их изучении как элементов системы языка, а на контекстно-ситуативном овладении ими.

Обучение коммуникативной грамматике немецкого языка (5-й семестр) осуществляется по модульному пособию «Deutschland als Standort» с применением комплекса грамматических заданий, составленных на базе аутентичных материалов (газеты, журналы, интернет-сайты), включенных в пособие.

Использование модулей в современных условиях формирования иноязычной коммуникативной компетенции является особенно актуальным и востребованным. Модульная технология позволяет включать в учебный процесс в качестве обязательного компонента значительную часть деятельности студентов в формате самостоятельного (автономного) овладения иноязычной компетенцией. Суть модульной технологии заключается в структурировании учебного процесса, в овладении ИЯ в рамках заранее определенных учебных блоков [8].

С заявленными целями, отраженными в программе подготовки бакалавров, соотносятся содержание обучения и его сроки. На III курсе студенты уже владеют грамматикой уровня B 1.1, т. е. они практически усвоили морфологический уровень немецкого языка. Объектом грамматического изучения становится сложный синтаксис, включающий, например, пассив, сослагательное наклонение, модальные конструкции, структуру сложноподчиненного предложения, т. е. тот грамматический арсенал, без которого невозможно

ни восприятие (чтение, аудирование), ни порождение высказывания (говорение, письмо).

Формирование грамматической компетенции осуществляется одновременно с развитием лексической компетенции. Материал организован таким образом, что грамматические явления органически сочетаются с лексическими, т. е. все упражнения имеют коммуникативную направленность и формируют речевые грамматические навыки.

Целесообразно выделить три этапа использования грамматических упражнений.

1-й этап – упражнения в рамке словосочетания, например: существительное + существительное, прилагательное + существительное, существительное + глагол, наречие + глагол.

Упражнения в образовании таких синтаксических групп, с одной стороны, облегчают узнавание и понимание, с другой – служат минимальными компонентами содержания, т. е. выражают определенный смысл, например:

> der Bedarf an Energie, der Anteil am Bruttoinlandsprodukt; landwirtschaftliche Güter, ein rohstoffarmes Land; Steuern erheben, Exportzuwachs erwirtschaften; industriell herstellen, kontinuierlich ansteigen.

Фактически они являются блоками будущего устного или письменного сообщения. Однако переход к связному сообщению лежит через следующий этап.

2-й этап – упражнения в рамке предложения. Это могут быть:

– упражнения в аудировании разных типов предложений по тематике текста (вопросительных, повествовательных, восклицательных). Например:

> Die BRD gehört zu den führenden Wirtschaftsnationen der Erde, obwohl es relativ rohstoffarm ist. Wie groβ ist das Prozent der Beschäftigten in der deutschen Landwirtschaft?

После прослушивания предложения студенты дают перевод на русский язык, отвечают на поставленный вопрос;

– упражнения на образование предложений из предлагаемых блоков, как, например:

> die Bundesregierung – planen – die Arbeitslosigkeit reduzieren – bestimmte Maβnahmen vorschlagen.

Из данного языкового материала можно составить следующее предложение:

Die Bundesregierung plant die Arbeitslosigkeit zu reduzieren und schlägt bestimmte Maβnahmen vor.

Вполне вероятно, что студенты попробуют образовать пассивные или инфинитивные конструкции, дополнят свое высказывание другими лексическими единицами;

– подстановочные упражнения (Lückensätze), часто позволяющие версифицировать содержание предложения, например:

Eine der Voraussetzungen für die wirtschaftliche Entwicklung ist der … der Infrastruktur.

– Варианты подстановки: Aufbau, Ausbau. В данном случае студенту приходится подбирать существительные определенного рода;

– упражнение в завершении построения предложения с четко выраженным смыслом, например:

Deutschland stellt umfangreiche Finanzmittel bereit, um die Lebensbedingungen …

– Возможный вариант продолжения:

… zu verbessern. Задачу можно усложнить: Deutschland stellt umfangreiche Finanzmittel bereit, um die Spaltung …

– Ожидаемый вариант продолжения с учетом изучаемой темы:

… zwischen Ost- und Westdeutschland zu überwinden;

– упражнение в дефиниции понятия. Например:

„die Energiewende“ можно объяснить следующим образом: Als Energiewende bezeichnet man die Umstrukturierung des Energiesystems durch den Verzicht auf fossile Energieträger und durch den Ausbau der erneuerbaren Energien. Die wichtigen Gründe dafür sind die Endlichkeit der traditionellen Energieträger und die Umweltbelastung.

Подобные упражнения одновременно актуализируют и лексический материал, и грамматические правила синтаксической структуры предложения. В центре грамматического внимания преподавателя находятся сразу несколько объектов:

– согласование главных членов предложения;
– выбор временнóй формы, залога, наклонения;
– выбор порядка слов;
– интонационное оформление звучащего предложения.

3-й этап – работа с текстом. Он включает:
– проверку понимания содержания;
– беседу по содержанию. Желательно включить в нее вопросы преподавателя, на которые в тексте нет прямых ответов, но их можно дать, исходя из общего контекста;
– пересказ текста, который подготовлен этапами 1 и 2, т. е. использование синтаксических групп в рамках предложения, самостоятельно построенные высказывания по теме текста при соблюдении смысловой связи между ними.

Особую трудность представляет коммуникативное высказывание в виде сложноподчиненного предложения времени, места, цели, причины, условия и т. д.

Эта грамматическая тема должна быть обстоятельно объяснена, так как порядок слов в придаточном предложении интерферирует с русским языком. Тема требует постоянной «подпитки» на всех последующих занятиях, иначе невозможно довести до автоматизма этот грамматический навык.

Хорошо зарекомендовали себя задания типа:

– Соедините два предложения, употребив союзы *da*, *wenn*, *falls*, *was*.

> Das Land verfügt über hervorragend entwickelte Infrastruktur und hochqualifizierte Arbeitskräfte. Das Land ist für ausländische Investoren attraktiv.

Поменяйте местами компоненты сложного предложения, переведите его. В этом случае можно применить союзы *weil* и *wenn*:

> Das Land ist für ausländische Investoren attraktiv, weil es über hervorragend entwickelte Infrastruktur und hochqualifizierte Arbeitskräfte verfügt.

– Переведите на немецкий язык русские сложноподчиненные предложения.

> Поскольку важнейшими партнерами Германии являются промышленные страны, наиболее тесные торговые отношения складываются со странами Евросоюза.

– Переведите на немецкий язык и соедините в сложноподчиненные предложения, используя союзы *da*, *indem*.

Германия покрывает энергетические потребности из разных источников. Германия импортирует газ из других стран.

– Закончите сложноподчиненное предложение:

Da Deutschland in die Weltwirtschaft eingebunden ist …

– Закончить предложение студенты могут следующим образом:

… baut es seine Beziehungen mit anderen Ländern aktiv aus.

– Закончите сложноподчиненное предложение:

Wenn sich ein Land …

Возможные варианты:

… erfolgreich entwickelt, kommt es auf den Weltmarkt … mit Ölgewinnung beschäftigt, erwirtschaftet es einen hohen Auβenhandelsgewinn.

Структура сложноподчиненных предложений должна быть доведена до автоматизма, поскольку они являются признаками академической профессиональной речи. Не владея этой структурой, невозможно ни понять, ни породить профессионально значимое высказывание.

Особое значение приобретают упражнения, которые резко повышают мотивацию познавательной и учебной деятельности студента, что ведет к повышению его интеллектуального потенциала, к систематизации знаний в избранной области и к резкому росту учебных речевых контактов на ИЯ. Наилучшим образом этой цели отвечают творческие задания.

Эти задания, будучи коммуникативно ориентированными упражнениями, способствуют определенным критериям:

1) абсолютная фронтальность – все студенты выполняют индивидуальное упражнение;

2) экономичность упражнений – определяется тем, сколько времени требуется на подготовку и выполнение этого упражнения;

3) степень самостоятельности/автономности студента как при подготовке, так и при осуществлении упражнения;

4) степень интеллектуальной активности, от которой напрямую зависит выработка автоматизма [4].

Творческие упражнения в грамматике развивают умения узнавать лексические единицы по формальным признакам, быстро находить структурно-семантические соответствия иностранного и родного языков, дают возможность студентам через активный поиск прийти к самостоятельному выводу, пониманию, прочному запоминанию, учат внимательному отношению к слову и механизмам словообразования.

Творческие задания активизируют мыслительную деятельность студента, ускоряют вызов из памяти языковых единиц для реализации определенного коммуникативного намерения, развивают способность к обобщению, дефиниции, описанию, сравнению и оценке [3].

Рассмотрим упражнения в изучаемом модуле, которые способны интенсифицировать учебный процесс.

Упражнение 1. По опорным словам строятся фразы, одновременно тренируется синтаксис. Из предложенных на русском языке словосочетаний строятся предложения на немецком языке с употреблением страдательного залога, сослагательного наклонения, инфинитивных конструкций. Целью такого упражнения является порождение самостоятельного высказывания с использованием изучаемой лексики и определенной синтаксической модели. В этом упражнении в процесс речепорождения вовлекаются и активный словарь, и грамматические конструкции. Например, третий по величине автопроизводитель (der drittgrößte Automobilproduzent), зависеть от импорта (auf Importe angewiesen sein).

Упражнение 2. Каждому студенту предлагается 3–5 словосочетаний, которые следует употребить в виде связного высказывания. Перед выполнением данного вида упражнений можно заранее обговорить, какие грамматические структуры должны быть употреблены в высказывании. Например, den Bedarf decken, traditionelle Energiequellen reduzieren, regenerative Energien, auf Importe angewiesen sein.

Творческие задания реализуют определенные методические цели и одновременно дают представление о степени сформированности грамматической компетенции и о дефиците на уровне знаний и умений. Иными словами, творческие задания выполняют развивающую, корректирующую и диагностическую роль.

Полноценное формирование грамматической компетенции всецело зависит от объема оперативной и долговременной памяти студентов. Синтаксически не связанные друг с другом слова трудно вспомнить, т. е. извлечь из памяти, для составления ответа или пересказа [2], вот почему на практических занятиях ИЯ нужно тренировать оба вида памяти.

Отечественная стратегия в преподавании ИЯ нефилологам совпадает с современной неязыковой международной политикой, которая видит общую цель овладения ИЯ в курсе бакалавриата в формировании зрелой личности, обладающей системой ценностей и взглядов, представлений и установок, отвечающих вызовам современного общества в условиях конкуренции на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Губина Н. М.* Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (Продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»): дис. … канд. пед. наук. – М., 2004. – 226 с.
2. *Жинкин Н. И.* Грамматика и смысл // Язык. Речь. Творчество. Избранные труды. – М. : Лабиринт, 1998. – 367 с.
3. *Калмыкова Е. И.* Творческие задания на продвинутом этапе формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических специальностей // Современный образовательный контекст: традиции и инновации в обучении иностранным языкам. Ч. 2. Лингводидактические основы обучения иноязычному профессиональному общению: сб. науч. тр. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 39–46.
4. *Копошилко С. Б.* Некоторые актуальные проблемы теории и практики овладения иностранным языком // Иностранный язык в системе профессиональной подготовки современного специалиста неязыкового профиля. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С.77–97. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (700). Сер. Педагогические науки).
5. *Куликова О. В.* Системный подход в обучении иноязычному профессиональному общению // Современный образовательный контекст: традиции и инновации в обучении иностранным языкам : сб. науч. тр. – Ч. I. Современные тенденции в обучении иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 47–57.

6. *Лапидус Б.А.* Интенсификация процесса обучения иноязычной, устной речи (пути и приемы). – М. : Высшая школа, 1970. – 128 с.
7. *Муравьева Н.Г.* Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского гос. ун-та. – 2011. – № 9. – С. 136–143.
8. Примерная программа по дисциплине «иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ, 2011. – 30 с.
9. *Сиземина А.Е.* Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения. – Нижний Новгород, 2009. – 197 с.
10. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М. : Слово, 2000. – 261 с.
11. *Титкова О. И.* Обучение межкультурной иноязычной коммуникации на основе рекуррентной лексики // Иностранный язык в системе профессиональной подготовки современного специалиста неязыкового профиля. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 185–195. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (700). Сер. Педагогические науки).
12. *Уфимцева А.А.* Лексическое знание: принцип семиологического описания лексики. – М. : Наука, 1986. – 239 с.
13. *Халеева И. И.* О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 1. – С. 11–14.
13. *Янкина Н.В.* Формирование межкультурной компетентности студентов университета // Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. – М. : Дом педагогики , ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – С. 231–267.
14. Common European Framework of Reference. – 1993. – P. 50–62.

УДК 572 (575.2) (0.4)

К. Б. Колбаев, К. М. Алиева

Колбаев К. Б., кандидат педагогических наук, доцент Кыргызского Национального университета им. Ж. Баласагына (г. Бишкек);
e-mail: kane_k@mail.ru

Алиева К. М., доктор философских наук, профессор Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева;
e-mail: alievakm@mail.ru.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье приводятся результаты эксперимента по проверке качества обучения при реализации компетентностного подхода с использованием модели Институциональной системы оценки качества высшего образования. Полученные результаты свидетельствуют о преимуществе предлагаемой модели.

Ключевые слова: качество образования; модель; компетентность; кредитная система; менеджерские умения; мотивация; знание.

Kolbaev K. B.

Ph.D. (Pedagogy), Assistant Professor at Kyrgyz National University;
e-mail: kane_k@mail.ru

Alieva K. M.

Advanced Doctor of Philosophical Sciences, Professor at D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia;
e-mail: alievakm@mail.ru

QUALITY OF EDUCATION FROM THE COMPETENCE APPROACH VIEWPOINT

The article sums up the results of a pedagogical experiment devoted to estimating the quality of education in the competence-based Institutional model of assessing the quality of education. The results obtained testify to the advantages of the model under discussion.

Key words: the quality of education; model; competence; credit system; manager's abilities; motivation; knowledge.

Авторы настоящей статьи определяют ***качество образования*** как синтез критериев уровня способности студента к различным видам деятельности: профессиональной; инновационной; развивающей. Это достигается реалистичной моделью сегодняшнего

высшего образования, в которой *студент – это продукция*, а *работодатель – это потребитель*. Поэтому только построение реалистичных моделей системы *менеджмента* качества образования позволит глубже понять и оценить рассматриваемые связи между критериями качества и другими составляющими и управляющими воздействиями на систему обеспечения качества.

Методология педагогического проектирования и программирования в системе оценки качества высшего образования сегодня лишь набирает силу и научно оформляется; нет единых взглядов и подходов к разработке и классификации программ. По сути, в методологическом плане *проектирование модели системы оценки качества образования можно назвать инновационным процессом*.

Качество образования при компетентностном подходе, на наш взгляд, целесообразно опеределять через комплексное диагностирование готовности студентов к профессиональному обучению в вузе. С этой целью нами разработаны инструментарий для комплексного диагностирования и модель Институциональной системы оценки качества высшего образования (далее – ИСОК ВО) [1–3].

Результаты реализации модели ИСОК ВО в структурных подразделениях Кыргызского Национального Университета (далее – КНУ) крайне разнородны и имеют большой разброс. Кафедра стандартизации и управления (далее – КСиУ) Института управления и бизнеса (далее – ИУиБ) набрала 310,5 баллов, в то время как кафедра местного самоуправления – 335,5 баллов; кафедра экономики и исследования – 350,5 баллов; кафедра менеджмента и статистики – самое большое количество баллов в этом институте – 399.

Результаты деятельности структурных подразделений представлены на рисунке 1, наглядно демонстрирующем преимущества факультетов Института интеграции международных образовательных программ (далее – ИИМОП). Самые высокие баллы по 8 критериям, 37 подкритериям и 78 уровням совершенства модели ИСОК ВО [2] имеет ИИМОП, так как он в качестве экспериментальной площадки более 15 лет внедряет европейскую кредитную систему. Среди его факультетов лидирует КЕФ, который был создан в рамках проекта Комиссии Европейского Союза TEMPUS 1995–1998 гг. (T-JEP10088-95) на базе контрактно-коммерческого факультета КНУ.

Рис. 1. Количество набранных баллов в структурных подразделениях КНУ по модели ИСОК ВО

Отставание кафедр ИУиБ объясняется тем, что на момент ранжирования Институт организовывал учебно-воспитательный процесс с использованием только некоторых элементов кредитных технологий (этапно-модульная технология, рейтинговая оценка знаний студентов, элементы информационно-коммуникационных технологий) на основе ГОС ВПО второго поколения.

Кафедра менеджмента и статистики оказалась лидером среди других кафедр ИУиБ, так как ее преподаватели систематически повышали свою квалификацию через курсы повышения квалификации, всевозможные тренинги, организуемые EdNet и другими зарубежными организациями, и внедряли полученные знания в учебный процесс через интерактивные методы обучения.

В таких же условиях, как ИУиБ, осуществлял свою деятельность и Институт целевой подготовки педагогических кадров (далее – ИЦППК). Однако отсутствие выпускников (со дня его создания на тот момент прошло 3 года) не позволило получить данные по подкритериям 5в, 5г, 5д, 6б–6д (см. табл. 1). Этот фактор является одной из причин самого низкого рейтинга ИЦППК, набравшего 282 балла из 1000 возможных.

Таблица 1

Критерии, подкритерии модели Институциональной системы оценки качества образования и описания их по уровням совершенства

№	Наименование критериев и подкритериев	Уровни совершенства	Описание уровней совершенства	Вес в балл.
1. Взаимодействие со школами, лицеями и будущими абитуриентами (50 баллов)				
1а	Договорная связь со школами КР	1	Вуз имеет договорную связь с 5 школами	2,5
		2	Вуз имеет договорную связь с 10 школами	5
		3	Вуз имеет договорную связь с 15 школами	7,5
1б	Договорная связь с лицеями, гимназиями КР	1	Вуз имеет договорную связь с 1 лицеем или гимназией	2,5
		2	Вуз имеет договорную связь с более 5 лицеями	5
		3	Вуз имеет договорную связь с более 10 гимназиями и лицеями	7,5
1в	Наличие образовательных центров, п / о вузов	1	Вуз имеет Образовательный центр или п / о, лицей для учащихся до 3-х единиц	2,5
1г	Договоры с госучреждениями КР	1	Руководство вуза подписывает договоры с министерствами, администрациями районов, областей и др.	7,5
1д	Комплексное диагностирование готовности к профессиональному обучению	1	Вуз проводит диагностирование выпускников школ, лицеев, будущих абитуриентов	10
2. Образовательные процессы вуза (150 баллов)				
2а	Отбор абитуриентов в вуз	1	Отбор абитуриентов в вуз производится по общереспубликанскому тестированию	7,5
		2	Отбор абитуриентов производится по предметному тестированию в вузах	7,5
		3	Отбор абитуриентов в вуз производится по комплексному диагностированию	15
2б	Реализуемые образовательные учебные программы, планы, УМК дисциплин документированы в соответствии с ГОСТ КР по специальностям и направлениям подготовки	1	Более 50 % специальностей из общего количества, закрепленных за вузом	7,5
		2	По всем специальностям и направлениям, закрепленным за вузом	12

2в	Качественный состав штатных преподавателей	1	Процент преподавателей, имеющих ученые степени, составляет более 30 % из общей численности в вузе	7,5
		2	Процент преподавателей, имеющих ученые степени, составляет более 40 % из общей численности в вузе	15
		3	Процент преподавателей, имеющих ученые степени, составляет более 50 % из общей численности в вузе	15
		4	Кол-во преподавателей, имеющих зарубежные сертификаты, составляет более 5 % от ППС вуза	7,5
		5	Кол-во преподавателей, имеющих зарубежные сертификаты, составляет более 10 % от ППС вуза	15
2г	Процесс обучения в традиционных формах	1	Методика и технологии обучения, критерии оценки качества знаний соответствуют требованиям ГОСТ КР	7,5
		2	В технологии обучения используются современные методики	10,5
2д	Обеспеченность учебного процесса учебниками, компьютерами и др. средствами обучения	1	Число учебников, компьютеров соответствует лицензионным среднестатистическим нормам КР	7,5
		2	Число учебников, компьютеров выше лицензионных среднестатистических норм КР	15
3. Контроль и оценка качества образовательного процесса (100 баллов)				
3а	Контроль полученных знаний и навыков в традиционных формах (зачеты, экзамены, ГАК, ГЭК, дипломные работы)	1	Процент успеваемости студентов на «хор.» и «отл.» по специальности в курсах (группах) превышает 80 %	5
		2	Процент успеваемости студентов на «хор.» и «отл.» ГАК и ГЭК в учебных группах (курсах) превышает 70 %	10
		3	Процент успеваемости студентов на «хор.» и «отл.» ГАК и ГЭК в учебных группах (курсах) превышает 90 %	15
		4	Процент защитивших дипломную работу на «хор.» и «отл.» в курсах (группах) превышает 70 %	15
3б	Промежуточный контроль (срез знаний) успеваемости по спецдисциплинам. Рейтинговая система оценки знаний	1	В вузе внедрена документированная система контроля знаний и навыков (модули, зачеты, экзамены)	10
		2	Процент оценок «хорошо» и «отлично» составляет у большинства студентов в группе (курсе) по спецдисциплинам	15

3в	Количество «прием» и «выпуск» бакалавриата и дипломир. специалистов по учебным годам	1	Количество выпускников превышает на 70 % по учебным курсам от плана приема	5
		2	Количество выпускников превышает на 80 % по учебным курсам от плана приема	10
		3	Количество выпускников достигает 90 % по учебным курсам от плана приема	15
4. Процесс обучения на основе интеграции (200 баллов)				
4а	Компьютерные технологии обучения	1	Компьютерное обучение в традиционных формах	20
		2	ЭУК по основным учебным дисциплинам	20
		3	СРС на основе компьютерных технологий	20
		4	Компьютерные обучающие программы	20
4б	Модульно-рейтинговые технологии обучения		Процесс обучения в вузе строится исходя из принципов активизации творческого мышления и состязательности студентов. Внедряются международные технологии обучения (кредитная, дистанционная, рейтинговая и др.). Процесс обучения полностью документирован по международному стандарту. Внедрена *интегрированная информационная система* сопровождения образовательного процесса. В процессе обучения участвуют ППС из зарубежных вузов	10
4в	Кредитная система обучения			10
4г	Интерактивное обучение			20
4д	Интегрированные учебные дисциплины, программы и технологии обучения			20
4е	Многоуровневая система подготовки специалистов (бакалавр, дипломированные специалисты)			20
4ж	Дистанционная форма обучения			20
4з	Магистратура, аспирантура, докторантура			20
5. Независимый мониторинг компетентности обучаемого (200 баллов)				
5а	Комплексное диагностирование студентов I курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 50 %	10
		2	уровень мотивации 10 %	10
		3	уровень самоменеджмента (менеджерские умения) свыше 20 %	10
		4	уровень профессиональной предрасположенности свыше 25 %	10
5б	Комплексное диагностирование студентов III курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 70 %	10
		2	уровень мотивации 20 %	10
		3	уровень самоменеджмента (менеджерские умения) свыше 30 %	10
		4	уровень профессиональной предрасположенности свыше 45 %	10

5в	Комплексное диагностирование студентов IV курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 80 %	12
		2	уровень мотивации 25 %	12
		3	уровень самоменеджмента (менеджерские умения) свыше 35 %	12
		4	уровень профессиональной предрасположенности свыше 55 %	12
5г	Комплексное диагностирование студентов V курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 90 %	12
		2	уровень мотивации 30 %	12
		3	уровень самоменеджмента (менеджерские умения) свыше 40 %	14
		4	уровень профессиональной предрасположенности свыше 65 %	14
5д	Заключительный этап комплексного диагностирования: *вуз – работодатель*	1	уровень качества выпускников соответствует требованиям работодателей (50 %) в группах (курс)	20
6. Маркетинговые исследования (150 баллов)				
6а	Маркетинговые исследования рынка труда и образовательных услуг	1	Подтверждено документами	10
6б	Рентабельность структурных подразделений	1	Учитывается, если рентабельность структурных подразделений свыше 50 %	15
6в	Трудоустройство выпускников	1	Трудоустроено свыше 70 %	30
		2	Трудоустроено свыше 80 %	45
6г	Выдача сертификатов зарубежных вузов	1	Соглашение по международному документообороту	22,5
6д	Выдача дипломов двух и более стран	1	Соглашение по международному документообороту	27,5
7. Связь с зарубежными вузами, организациями, фондами (100 баллов)				
7а	Договорные связи с зарубежными вузами	1	Имеются договоры свыше 5-и вузов	5
		2	Участие студентов на международных форумах, конкурсах и др. меропр. в количестве больше 2-х чел. в год	10
		3	Перевод студентов и аспирантов (магистр.) в зарубежные вузы в кол-ве больше 5 чел. в уч. год	15
7б	Договорные связи с фондами и организациями зарубежных стран	1	Имеются договоры свыше 5 организаций и фондов	5
		2	Имеются договоры свыше 10 организаций и фондов	10
		3	Имеются договоры свыше 15 организаций и фондов	15

7в	Кол-во иностранных граждан, работающих в вузах КР	1	В вузе работают до 5 человек в год	5
		2	В вузе работают до 5 человек в год	10
		3	В вузе работают до 5 человек в год	15
7г	Инвестиции, гранты из зарубежья		Подтверждено документами	10
8. Взаимодействие с работодателями (50 баллов)				
8а	Связь с организациями, учреждениями КР на договорных условиях	1	Подтверждено документами	25
8б	Связь с работодателями на договорных условиях	1	Подтверждено документами	25
			Итого:	1000

О преимуществе факультетов ИИМОП по параметру «знания» свидетельствует и сопоставительный анализ успеваемости по итогам экзаменационных сессий 2009–2011 гг. студентов Института интеграции международных образовательных программ и ИЭиФ, Института управления и бизнеса, ЮИ, ИСГН. Таблица 2 содержит данные, отражающие стабильную позитивную динамику успеваемости студентов ИИМОП.

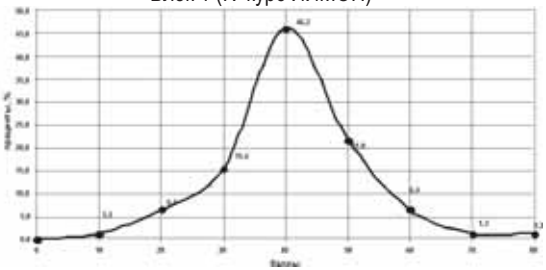
Таблица 2

Успеваемость студентов ИУиБ, ЮИ, ИЭиФ, ИСГН, ИИМОП КНУ им. Ж. Баласагына

Институты КНУ	Зимняя экз. сессия 2009 / 2010 учеб. год	Летняя экз. сессия 2009 / 2010 учеб. год	Летняя экз. сессия 2010 / 2011 учеб. год (на 04. 07. 2011)
ИУиБ	50,5	41,3	58,3
ЮИ	53,2	48,8	50,2
ИЭиФ	58,8	51,0	32,2
ИСГН	65,6	46,6	23,5
ИИМОП	**77,5**	**81,5**	**96,3**

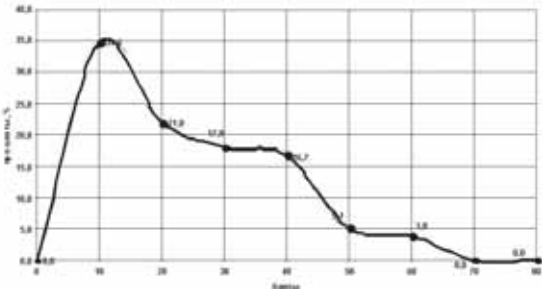
Приведенные данные подтверждает и фрагмент мониторинга компетентности обучаемых студентов III–IV курсов ИИМОП. На рис. 2 (а, б, в) приведены результаты педагогических экспериментов студентов IV курса.

Блок 1 (IV курс ИИМОП)



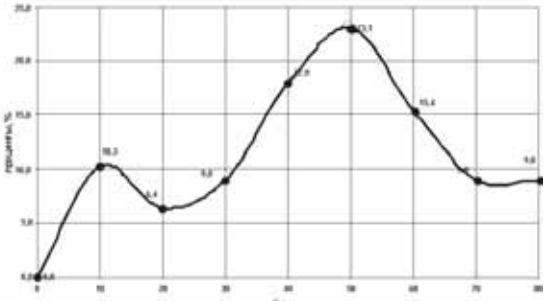
а)

Блок 2 (мотивация IV курса ИИМОП)

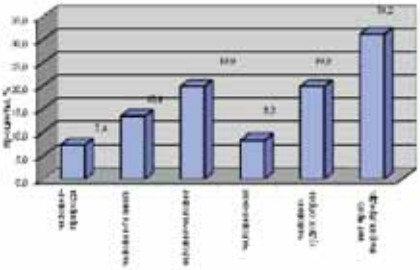


б)

Блок 3 (Менеджерские умения IV курс ИИМО)



в)



г)

Рис. 2.

а. Кривая распределения уровня знаний студентов IV курса ИИМОП (2011)

б. Кривая распределения уровня мотивации студентов IV курса ИИМОП (2011)

в. Кривая распределения уровня менеджерских умений студентов IV курса ИИМОП (2011)

г. Гистограмма распределения профессиональной предрасположенности по 5-и типам профессий (по методике Е. А. Климова) студентов ИИМОП

Кривая распределения уровня знаний (по дисциплинам специальности) студентов IV курса (рис. 2 а): результат ниже среднего набрали 7,7 % студентов, средний бал – 83,3 %, высокие баллы – 9 % диагностируемых. Результаты почти полностью подчиняется Гауссовскому закону с математическим ожиданием 40 баллов.

Рассмотрение мотивации к обучению выявило подавляющее преобладание начальной стадии формирования мотива у студентов, обучающихся на IV курсе: у 34,6 % диагностированных показатель уровня мотивации был равен 10 баллам. Средний уровень мотивации, оцененный в 40 баллов набрали 16,7 % (рис. 2 б).

Общий анализ результатов оценки уровня менеджерских умений, в состав которых входит познавательные (дидактические), коммуникативные, творческие, управленческо-организационные, показал, что у большинства студентов IV курса он оказался выше среднего и составил 74,4 %. Как видно из рисунка 2в, кривая распределения менеджерских умений разделилась на две подгруппы, где есть и подгруппа, уровень которой оказался ниже среднего и составил – 25,7 %.

Опыт и результаты международной интеграции в учебно-воспитательную деятельность ИИМОП доказывают эффективность кредитной системы с компетентностным подходом в системе высшего профессионального образования КР. Об этом свидетельствует опыт участия кыргызско-европейского факультета (далее – КЕФ) и факультета международных отношений (далее – ФМО) в проектах программы ТЕМПУС–ТАСИС, Эрасмус Мундус и их влияние на реформирование системы высшего образования. В КЕФ с 1994 по 2013 гг. были реализованы 17 проектов, которые способствовали внедрению основных принципов Болонского процесса;

прошли обучение и стажировки в Европейских вузах 374 бакалавров, 72 магистров, 28 аспирантов и 98 преподавателей.

ФМО принял участие в международных индивидуальных грантовых программах и проектах мирового уровня (Фулбрайта, Академия ОБСЕ, ДААД и др. – всего 27 наименований). Эти программы оказали неоценимую поддержку студентам и преподавателям ФМО в получении знаний «из первых рук», от носителей языка и знаний из Американских и Европейских вузов. За период реализации этих программ в ФМО прошли обучение и стажировку, а также получили именные стипендии 57 студентов и 112 преподавателей. Кроме того, выпускники КЕФ и ФМО востребованы работодателями с хорошей динамикой трудоустройства:

КЕФ в 2001 г.– 59 %, 2002 г. – 65 %, 2003 г. – 68 %, 2004 г. – 77 %, 2005 г. – 92 %;

ФМО в 2001 г. – 59 %, 2002 г. – 69 %, 2003 г. – 89 %, 2004 г. – 83 %, 2005 г. – 88 %, 2007 г. – 96,8 %, с 2007 г. по настоящее время трудоустраиваются почти 100 %.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Колбаев К. Б.* Из опыта повышения качества высшего образования в контексте глобальной конкурентоспособности // Высшее образование в Кыргызской Республике. – 2010. – № 1/7. – С. 22–27.
2. *Колбаев К. Б.* Институциональная (внутривузовская) модель менеджмента качества образования // Высшее образование в Кыргызской Республике. – 2010. – № 2/8. – С. 23–29.
3. *Колбаев К. Б., Красницкий В. В.* Содержание и результаты педагогического эксперимента по менеджменту качества в ИИМОП КНУ // Высшее образование в Кыргызской Республике. – 2010. – № 3/9. – С. 19–25.

УДК 572 (575.2) (0.4)

К. Б. Колбаев, Ж. Хулхачиева

Колбаев К. Б., кандидат педагогических наук, доцент Кыргызского Национального университета им. Ж. Баласагына; e-mail: kane_k@mail.ru

Хулхачиева Ж., кандидат филологических наук, и. о. доцента Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына; e-mail: Kyrgcentr@mail.ru.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЫРГЫЗСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье приводятся результаты педагогического эксперимента по определению компетентности студентов, обучающихся в Кыргызском Национальном Университете (далее – КНУ), полученные с использованием модели Институциональной системы оценки качества высшего образования.

Ключевые слова: модель; компетентность; кредитная система; самоменеджмент; мотивация; знание; умение.

Kolbaev K. B.

Ph.D. (Pedagogy), Assistant Professor at Kyrgyz National University;
mail: kane_k@mail.ru

Khulkhachieva Z.

Ph.D. (Philology), Assistant Professor at Kyrgyz National University;
e-mail: Kyrgcentr@mail.ru

THE RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON DETERMINING STUDENTS' COMPETENCE AT KYRGYZ NATIONAL UNIVERSITY

The article is devoted to the results of pedagogical experiment, conducted at Kyrgyz National University to determine students' competence. In the focus of attention are indicators of students' competency estimated with reference to the Institutional system of higher education quality assessment.

Key words: model; competence; credit system; self-management; motivation; knowledge; skill.

В Кыргызском национальном университете им. Ж. Баласагына разработана модель «Институциональной системы оценки качества высшего образования» (далее – ИСОК ВО) [1–3], основным инструментарием которой является независимый мониторинг

компетентности (знаний, уровня мотивации, менеджерских умений и профессиональной предрасположенности обучаемого), а также один из фундаментальных критериев п. п. 5. «Процессы, используемые модели менеджмента качества Европейского фонда (EFQM)» [3–4].

В связи с тем, что учебный процесс на I курсе КНУ в 2012–2013 учебном году начал осуществляться по ГОС ВПО КР третьего поколения, основанных на компетентностном подходе, появилась необходимость проверить возможность ИСОК ВО в этих условиях.

Использование параметров модели ИСОК ВО позволило выявить в начавшейся перестройке системы обучения в КНУ целый ряд проблем и противоречий:

– между необходимостью организации учебного процесса в вузах на основе компетентностного подхода и продолжающейся реализацией в средних школах знаниевой парадигмы;

– между возросшим объемом СРС (самостоятельной работы студентов) и недостаточным уровнем познавательных умений и инструментальных компетенций у многих студентов;

– между практической потребностью использования ИКТ и кредитной системы с модульно-рейтинговой технологией, с бесконтактной оценкой достижений студентов и отсутствием в вузах научно-методического, дидактического и программного обеспечения по их внедрению;

– между новым пониманием качества образования с позиций компетентностного подхода и гуманистической парадигмы и определением его, как правило, только по уровню усвоения предметных знаний из-за отсутствия четких критериев и инструментария, направленных на диагностику сформированности компетенций.

Кроме того, первокурсники оказались не готовы к эффективному обучению в вузе на принципах компетентностного подхода. Как показали итоги *исходного контроля*, начальный уровень компетенции выше среднего у студентов бюджетных и контрактных групп определяется данными: умения самоменеджмента – 31 % и 28 %; мотивация учения – 10 % и 9 % соответственно. К типу профессий «человек – человек» предрасположены только 28 % студентов, обучающихся на бюджетной основе, и 22 % контрактников. Не имеют предрасположенности ни к одному типу профессий 16 % и 40 % студентов соответственно.

Организация обучения в 2012 г. на I курсе КНУ (2811 студентов) по кредитной системе (по аналогии обучения студентов Кыргызско-Европейского факультета и факультета Международных Отношений) с бесконтактным с преподавателем контролем качества обучения; с фронтальным подходом к составлению графика учебного процесса, расписания учебных занятий, СРС и консультаций; с дифференцированным подходом к формированию учебных групп и потоков на основе результатов проведенного сопоставительного анализа данных по каждому (индивидуально) обучающемуся и др. позволили повысить уровень учебных достижений студентов.

Так, например, подгруппа студентов с первоначальным уровнем умений самоменеджмента (познавательных, коммуникативных, творческих, организаторских и т. д.) выше среднего (с баллами 51–80) увеличилась в 2,9 раза, а подгруппы со средним (с баллами 31–50) и ниже среднего (с баллами 0–30) уровнем уменьшились соответственно в 2,1 и в 2,4 раза (см. рис. 1).

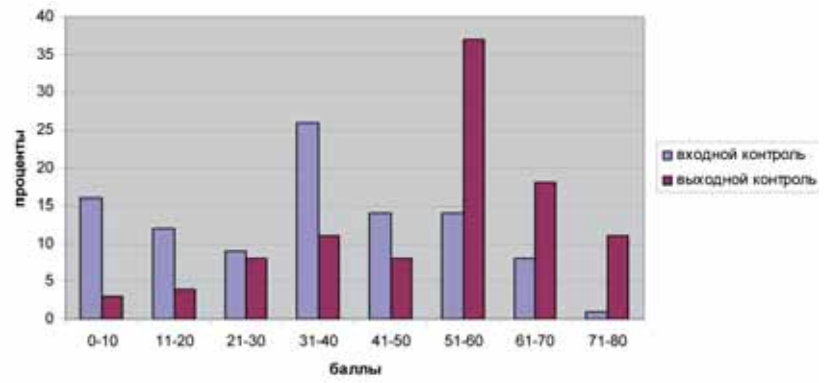


Рис. 1. Распределение студентов I курса КНУ по умениям самоменеджмента (элементы компетенций) по результатам входного и выходного контроля (набор 2012 г.)

Если учесть, что познавательные и коммуникативные компетенции являются ключевыми для всех направлений, то можно утверждать, что разработанная в КНУ модель учебного процесса с реализацией кредитной системы и компетентностного подхода весьма эффективна. В целом, уровень мотивации по университету повысился незначительно (см. рис. 2).

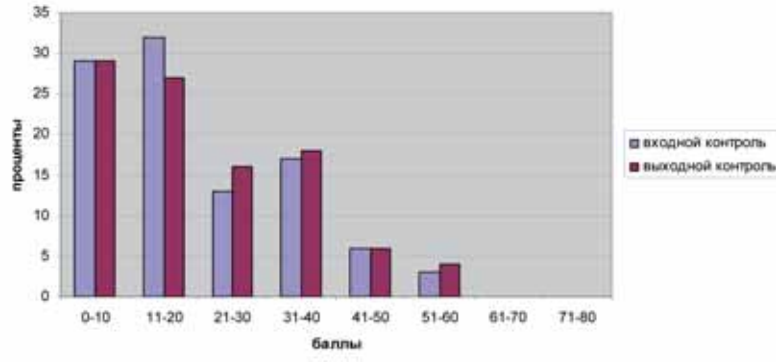


Рис. 2. Распределение студентов I курса КНУ по мотивации по результатам входного и выходного контроля (набор 2012 г.)

В отдельных структурных подразделениях, например на Факультете Информатики и Компьютерных Технологий (далее – ФИиКТ) подгруппа со средним уровнем мотивации увеличилась почти в два раза, а подгруппа с уровнем выше среднего увеличилась – в три раза (см. рис. 3).

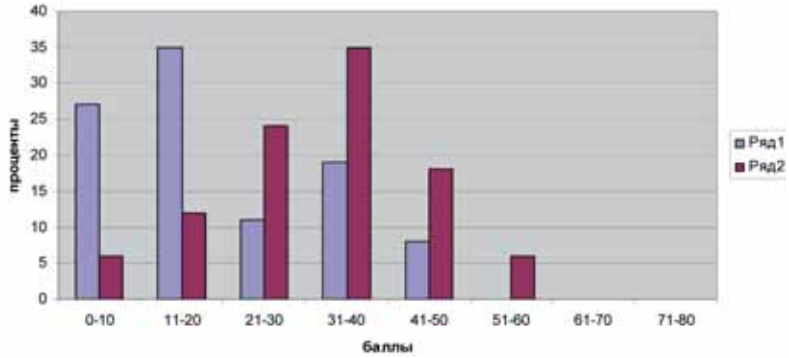


Рис. 3. Распределение студентов I курса ФИиКТ по уровню мотивации: ряд 1 – результаты входного контроля, ряд 2 – результаты выходного контроля

Ниже на рисунках 4 и 5 приведены результаты мониторинга компетентности в зимнюю и летнюю экзаменационные сессии, на которых показано что подгруппы со средним и выше среднего уровнем учебных достижений составляют 78 %. Кроме того, в летнюю экзаменационную сессию кривая распределения студентов значительно приблизилась к нормальной Гауссовской

кривой, которая свидетельствует об объективности оценивания не только знаний студентов как в первом семестре, но и умений применять их в нестандартных ситуациях при компьютерном тестировании во втором семестре.

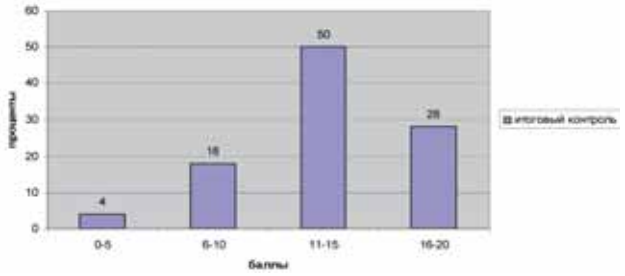


Рис. 4. Распределение студентов I курса КНУ по результатам итогового контроля в летнюю экзаменационную сессию

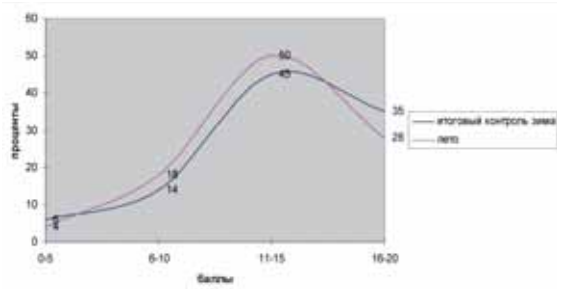


Рис. 5. Распределение студентов I курса КНУ по результатам итогового контроля в зимнюю и летнюю экзаменационные сессии

О позитивном влиянии разработанной модели (кредитной системы с компетентностным подходом) на учебные достижения студентов свидетельствуют и результаты сравнительного анализа абсолютной успеваемости студентов I–V курсов в зимнюю экзаменационную сессию в 2011–2012 учебном году, II–V курсов в 2012–2013 учебном году и студентов I курса в 2012–2013 учебном году (см. рис. 6, 7).

На рисунках видно, что абсолютная успеваемость на I курсе в зимнюю экзаменационную сессию в институтах выше по сравнению с 2011–2012 учебным годом на 12 %, на факультетах

аналогичное превышение составило 4 %, а в 2012–2013 учебном году успеваемость первокурсников на факультетах превысила успеваемость студентов II–V курсов на 12 %. И это при том, что в КНУ и раньше на всех курсах в учебном процессе использовалась этапно-модульная технология обучения с рейтинговой оценкой знаний студентов, и многие преподаватели применяли в своей деятельности интерактивные методы. Однако учебный процесс был организован на основе ГОС ВПО второго поколения и знаниевой образовательной парадигмы. Организация обучения студентов I курса в 2012–2013 учебном году была основана на требованиях ГОС ВПО третьего поколения, компетентностной парадигмы и европейской кредитной системы.

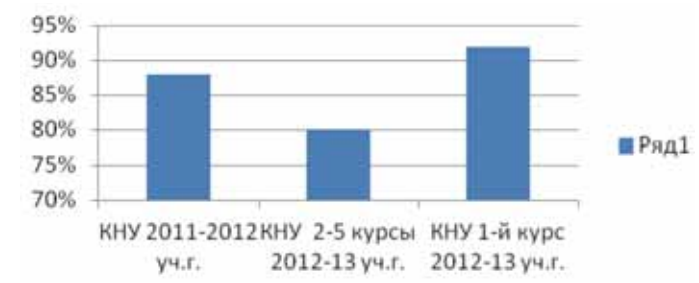


Рис. 6. Абсолютная успеваемость студентов на факультетах КНУ по результатам зимних экзаменационных сессий

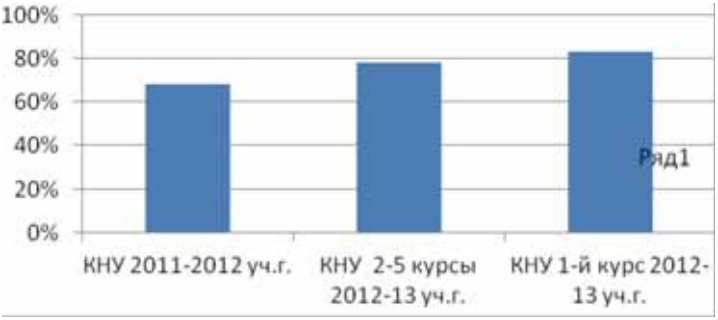


Рис. 7. Абсолютная успеваемость студентов в институтах КНУ по результатам зимних экзаменационных сессий

Таблица 1

Фрагмент сводной ведомости мониторинга достижений студентов I курса набора 2012 года

ФИО	Результаты ОРТ	Средний балл в аттстате	Средний балл итогового контроля	Входной (стартовый) контроль / выходной контроль								Факультет, Институт	Направление
				Знания	Мотивация	Умения	Профессиональная предрасположенность						
							Человек – техника	Человек – знак	Человек – Человек	Человек – природа	Человек – худ. образ		
Алтынбек кызы Тахмина	185	5	17,8	32	28/16	34/36	3/2	3/7	13/14	4/10	9/9	ИЦППК	Филологические
Нурбекова Санира	181	5	18,87	56	52/40	64/76	8/8	4/5	14/13	3/4		ИЦППК	Филологические
Мусагулова Мээрим	125	4,47	14,79	40	24/44	48/52	2/2	9/4	7/8	1/2		ИЦППК	Филологические
Жапарова Мээрим	105	5	15,38	28	36/28	38/52	8/10	9/9	16/16	15/13		ИЦППК	Филологические
Тюреканов Бакай	139	4,7	18,7	44	44/28	72/76	32	4/1	12/12	4/0		ИУБ	Коммерция
Асаналиева К.	149	4	16,6	46	20/0	52/60	3/1	6/2	12/12	0/0		ИУБ	Маркетинг
Босенко В.	158	5	19,1	44	36/28	56/56	0/0	3/3	1/3	7/8		ИУБ	Менеджмент
Кадырбаева М.	168	4,5	14,6	28	8/24	60/68	4/5	7/7	5/11	6/1		ИУБ	Управление качеством
Исакова Г.	140	4,3	15,46	20	4/16	14/28	1/8	4/7	6/10	6/2			Управление качеством

Анализируя данные таблицы 1, можно сделать вывод, что результаты Общего республиканского тестирования в большинстве своем коррелируют со средним баллом в аттестате, хотя имеются случаи отступления от этого. Среди них есть студенты с низким уровнем комплекса умений самоменеджмента. Прослеживается понижение уровня мотивации в конце I курса, что можно объяснить тем, что студенты не получили ожидаемых образовательных услуг, на которые рассчитывали, преподаватели не заинтересовали их, не помогли адаптироваться к требованиям высшей школы. Можно предположить, что многие из них будут искать другой вуз для обучения. Некоторые студенты, набравшие выше среднего балла при исходном контроле, не имеют ярко выраженной предрасположенности ни к одной из профессий. Если с такими студентами не проводить соответствующей работы по профессиональной направленности, они, вероятнее всего, переведутся в другой вуз.

Анализ данных аналогичных таблиц позволит руководителям вузов прогнозировать процентное соотношение кандидатов на перевод, на повторное обучение, а также определять качество работы кураторов по адаптации первокурсников к условиям вуза и качество работы преподавателей по формированию у студентов умений самоменеджмента (компетенций) и развитию мотивации.

В Таблице 1 приведен фрагмент сводной ведомости мониторинга достижений студентов I курса набора 2012 г.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Колбаев К. Б.* Из опыта повышения качества высшего образования в контексте глобальной конкурентоспособности // Высшее образование в Кыргызской Республике. – 2010. – № 1/7. – С. 22–27.
2. *Колбаев К. Б.* Институциональная (внутривузовская) модель менеджмента качества образования // Высшее образование в Кыргызской Республике. – 2010. – № 2/8. – С. 23–29.
3. *Колбаев К. Б., Красницкий В. В.* Содержание и результаты педагогического эксперимента по менеджменту качества в ИИМОП КНУ // Высшее образование в Кыргызской Республике. – 2010. – № 3/9. – С. 19–25.
4. Руководство по организации внутренней системы гарантии качества в вузах Кыргызской Республики. – Бишкек: Альбино ЛТД, 2007. – 150 с.

УДК 378.147

Е. С. Комолова

ст. преподаватель кафедры лексикологии английского языка факультета ГПН МГЛУ; e-mail: ichbineinzigartig@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ (на примере специальности «Психология»)

Автор рассматривает языковую подготовку студентов, целью обучения которых является профессиональная деятельность в условиях межкультурной коммуникации (на примере специальности «Психология»); проводит краткий анализ работ, посвященных обучению профессиональной иноязычной лексике, и поднимает ряд вопросов, ранее не освещенных отечественными и зарубежными методистами; намечает направление дальнейшей работы.

Ключевые слова: лексическая компетенция; межкультурная коммуникация; подъязык психологии; предметно-языковое обучение.

Komolova E. S.

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

ON THE LEXICAL ASPECT OF PSYCHOLOGY STUDENTS LINGUISTIC TRAINING (INITIAL STAGE)

The article focuses on the vital issue of language training in the professional sphere for psychology students, namely upon its lexical aspect. After a brief survey of research papers on the subject of shaping lexical competence in the professional sphere, the author points out the issues that have not been covered yet and emphasizes the importance of further research in this area.

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

В современных условиях предметно-языковое обучение становится все более востребованным на всех уровнях российского образования, о чем свидетельствует популярность курсов иностранного языка для преподавателей-предметников, курсов предметно-языкового обучения (CLIL) для преподавателей иностранного языка, перед которыми вуз/школа ставят определенные задачи, направленные на подготовку специалистов-международников, а также различных семинаров по основам предметно-языкового образования, проводимых лингвистическими

университетами, международными организациями (например, British Council), центрами подготовки преподавателей иностранного языка (например, BKC-IH).

Актуальность предметно-языкового обучения поднимает вопросы, вызывающие интерес у современных исследователей и все еще не имеющие однозначного решения. Одним из таких вопросов является эффективное обучение профессиональной лексике специалистов, работающих в условиях межкультурной коммуникации.

Традиционно в обучении профессиональной лексике акцент делался на подготовке будущего специалиста непосредственно к восприятию подъязыка той или иной науки, большое внимание на уроках иностранного языка отводилось письменному и устному переводу. Однако известно, что языковые способности человека развиваются только при непосредственном использовании изучаемого языка, выражении мыслей на языке, включении в дискурс [9].

Сегодня ситуация в сфере подготовки специалистов-международников коренным образом изменилась: целью языковой подготовки будущих специалистов в вузе является активное владение иностранным языком, позволяющее специалисту эффективно выполнять профессиональную деятельность на международном уровне. Выпускникам вузов, работающим в условиях межкультурной коммуникации, приходится не только читать на иностранном языке (88 % опрошенных), но и писать (30 %), слушать (23 %) и говорить (17 %), причем наибольшие трудности они испытывают именно с устными формами коммуникации [2]. Научно-профессиональное общение сочетает в себе разные виды речевой деятельности, так как включает не только чтение научных текстов и переписку, но и устное общение на конференциях и требует «владения подъязыком специальности, который включает в себя общеупотребительную и специальную или терминологическую лексику, грамматику для чтения и письма (структуры, употребляющиеся только в письменной речи) и грамматику для устного общения» [2, с. 39].

Следует отметить, что активному владению иностранным языком посвящено лишь ограниченное количество исследовательских работ конца прошлого века. Среди таких работ можно назвать исследование Э. К. Кузнецовой, выполненное в 1981 г. на

материале немецкого языка по специальности «Автомобили» [5]. Однако современная научная мысль базируется на межкультурной парадигме обучения иностранному языку, что предполагает кардинальный пересмотр всех важнейших вопросов преподавания, в том числе обучение продуктивному владению специальной лексикой [8]. Приемы обучения, рассматриваемые в работах, появившихся в начале XXI в., не всегда соответствуют заявленной цели исследования – разработке методики обучения иностранному языку для активного владения языком профессии. Так, например, в работе Е. В. Ятаевой овладение лексической компетенцией сводится к овладению лексическими навыками [7].

Как уже отмечалось выше, предметно-языковое обучение специалистов самых различных специальностей, принципиально отличающееся от обучения иностранному языку для специальных целей (English for Special Purposes), обучения на двух и более языках (bilingual education, plurilingual education), приобретает все большую популярность сегодня, так как суть предметно-языкового обучения состоит в равнозначности языка и предмета на всем протяжении обучения, без предпочтения одного другому [10]. Предметно-языковое обучение как нельзя лучше удовлетворяет потребностям современного общества в подготовке специалистов-международников, однако такой подход к обучению требует методов преподавания, отличных от традиционного обучения, готовящих студентов к активному владению иностранным языком, позволяющему будущему специалисту эффективно выполнять профессиональную деятельность в условиях межкультурной коммуникации.

Так, профессиональная деятельность психолога-международника может включать в себя подготовку детей, лишенных родительского попечения и усыновляемых семьями иностранных граждан, к новому образу жизни в чужой стране; консультирование иностранных родителей, берущих приемного ребенка из России; оценку совместимости партнеров – представителей разных культур – в брачном агентстве; участие в международных судах по решению вопроса о передаче родительских прав на ребенка той или иной стороне после расторжения смешанного брака; психологическое содействие российским заявителям в реализации иммиграционного процесса, включающее в себя психоязыковое

выявление сильных и слабых сторон апликанта, разработку его профессионального имиджа и психологическую подготовку, предполагающую развитие навыков адекватного реагирования на любые отклонения в коммуникативном поведении представителей иноязычной культуры, и социальной адаптации к инокультурной среде; психологическую помощь жертвам катастроф, торговли и эксплуатации; оценка национальных и культурно-исторических традиций своей страны и культурных особенностей, коммуникативных стратегий и тактик партнера при организации переговорных процессов; психологический прогноз при принятии внешнеполитических решений; адаптацию стиля руководства менеджеров и поведения сотрудников фирмы / производственной организации в целях предотвращения межкультурных конфликтных ситуаций и т. д. [6].

Несомненно, решение вышеперечисленных задач может быть достигнуто только в случае активного владения специалистом как подъязыком психологии, так и общеупотребительным языком, на котором происходит общение с клиентами [4]. Если рассматривать лексический аспект овладения иностранным языком, то он предполагает адекватное употребление лексики подъязыка психологии в профессиональной среде, под которым подразумевается продуктивное владение отдельными словами и тематическими группами слов, устойчивыми сочетаниями, фразеологическими единицами; осознанное владение лексическим фоном лексических единиц подъязыка психологии, владение знаниями о культуре иноязычной среды, умение мыслить и действовать в рамках картины мира инофонного клиента или коллег, что, с нашей точки зрения, можно определить как овладение лексической компетенцией в рамках изучаемого языка. Однако подготовка специалистов такого уровня в рамках предметно-языкового обучения в вузе представляет определенные трудности, связанные как с проблемами организации предметно-языкового обучения, так и с проблемами подготовки специалистов в области психологии. Среди таких проблем, относящихся к организации предметно-языкового образования, современные авторы выделяют:

1. Сохраняющийся конфликт между преподавателями-предметниками и преподавателями иностранного языка, так как

крайне редко преподаватели CLIL совмещают в себе и то, и другое и, как следствие, подвергают сомнению профессиональную компетенцию коллег.

2. Дефицит учебных материалов. Проблема усугубляется тем, что простое заимствование материалов и методов обучения специалистов из других стран (страны изучаемого языка) в рамках предметно-языкового образования не представляется возможным, так как скорее всего они не будут соответствовать требованиям, предъявляемым к предметно-языковому обучению на родине студентов [10].

Трудности, связанные с подготовкой специалистов-международников в рамках высшей школы, включают в себя:

– дефицит часов, отведенных на изучение иностранного языка в неязыковых вузах на нефилологических факультетах;

– разный уровень владения ИЯ у студентов I курса неязыкового факультета;

– нарушение принципа актуализации результатов;

– оторванность теоретических курсов, преобладающих в большинстве вузов РФ от действительности;

– несоответствие получаемых знаний реальным требованиям;

– невозможность научить студентов принимать самостоятельно верные решения в ситуациях, встречающихся на практике, но неописанных в рамках теоретического курса, вследствие своей непредсказуемости и нетипичности;

– отсутствие практики учета лексического фона при освоении будущими специалистами профессиональной лексики;

– отсутствие должного внимания к особенностям подъязыка той или иной науки и будущей профессии специалиста, что нередко приводит к неэффективности курса;

– намеренное занижение планки для будущих специалистов-международников [1; 3].

Сложившаяся ситуация в области предметно-языкового обучения в России выявляет необходимость дальнейшего исследования данной проблемы, поиска путей оптимизации языкового обучения будущих специалистов-международников, в частности разработки эффективной методики формирования лексической компетенции у студентов-психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Александрова Е. В.* Методика формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 179 с.
2. *Евдокимова М. Г.* Уточнение целей и содержания обучения иностранного языка в техническом вузе (базовый курс) // Разноуровневая подготовка по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. – М. : Рема, 2006. – С. 36–48. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 509. Сер. Лингводидактика).
3. *Комолова Е. С.* Формирование лексической компетенции будущего психолога на начальном этапе обучения иноязычному профессиональному общению // Иностранный язык в системе профессиональной подготовки современного специалиста неязыкового профиля. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 69–76. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (700). Сер. Педагогические науки).
4. *Комолова Е. С., Яроцкая Л. В*. К проблеме контроля сформированности лексической компетенции студентов нелингвистического профиля // Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 62–69. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (636). Сер. Педагогические науки).
5. *Кузнецова Э. К.* Методика работы над активным словарем по специальности в неязыковом вузе (немецкий язык): автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1981. – 22 с.
6. *Султанова И. В.* Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 238 с.
7. *Ятаева Е. В.* Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 282 с.
8. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз): автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.
9. *Boxer D*. Discourse and Second Language Learning // Encyclopedia of Language and Education. – Vol. 3: Discourse and Education. – Springer Science+Business Media LLC, 2008. – P. 305–316.
10 *Coyle D*. CLIL – a pedagogical approach // Encyclopedia of Language and Education. – Vol. 4: Second and Foreign Language Education. – Springer Science+Business Media LLC, 2008. – P. 97–111.

УДК 37:316

Е. В. Марюткина

ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков факультета заочного обучения МГЛУ; e-mail: elena.marutrina@gmail.com

УЧЕБНЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье речь идет о пользе игр как инструмента обучения иностранным языкам на начальном этапе обучения в языковом вузе. Также приводятся принципы классификации и построения учебных игр, их описание и примеры игр, использованных в ходе обучения.

Ключевые слова: игровые технологии; функции игры; каналы усвоения информации; принципы усвоения информации; классификация игр.

Maryutkina E. V.

Senior Lecturer at the Department of the German and French Languages, D-learning / Correspondence Faculty; e-mail: elena.marutrina@gmail.com

EDUCATIONAL GAMES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO BEGINNER-LEVEL UNIVERSITY STUDENTS

The article discusses the use to which various language games can be put when teaching foreign languages to beginner and elementary- level students majoring in linguistics. The author dwells upon the principles of educational games classification and design, goes into their description and gives samples of games which have already been used in the classroom.

Key words: games technologies; game functions; channels of information access; principles of information reception; classification of games.

… В игре человек испытывает такое же наслаждение
от свободного обнаружения своих способностей,
какое художник испытывает во время творчества.

Ф. Шиллер

Пользу игр как инструмента обучения отмечали еще во времена Античности. Платон считал их полезным занятием, а Аристотель говорил об особой роли словесных игр в развитии интеллекта. В эпоху Просвещения игры также использовали в обучении, однако позже их использование как элемента урока стало считаться несоответствующим достижению высокой цели обучения.

В условиях современного мира человек сталкивается с необходимостью постоянного обмена информацией в процессе

коммуникации. Моделью данного процесса может выступать игра. Новые требования, предъявляемые современным обществом к обучению, сделали возможным и даже необходимым использование игры на занятиях по иностранному языку.

Проблема применения игровых технологий в процессе обучения не оставлена без внимания и в последнее время. Следует отметить имена таких отечественных ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, которые занимались педагогическим аспектом игры. Д. Б. Эльконин наделяет игру четырьмя важными для человека ***функциями***: развитие мотивационно-потребностной сферы, познание, умственные действия произвольного поведения [4, с. 38].

Следует назвать ряд **причин**, говорящих об **эффективности использования** игры в процессе обучения. К ним относятся:

- моделирование определенных ситуаций, с которыми обучающемуся предстоит встретиться в жизни (в магазине, ресторане, у врача, парикмахера);
- мотивация речевой деятельности (поскольку обучающиеся находятся в ситуации, когда им необходимо что-то сказать, спросить, уточнить);
- использование изучаемого языка на практике, его языковых структур (устойчивые словосочетания, лексические и грамматические единицы), а также соответствующих языковых компетенций;
- оказание положительного влияния на работу в паре и группе вследствие мотивации учащихся, развитие таких качеств, как самостоятельность и инициативность, с одной стороны, и умение работать в команде – с другой;
- использование в различной аудитории учащихся (разный возраст обучающихся, разный уровень владения языком), а также в различные фазы занятия (для введения нового материала, повторения уже усвоенного), а также с разным материалом (лексическим, грамматическим, фонетическим);
- задействование всех каналов восприятия информации (зрительного, слухового и кинестетического), делая учебный материал возможным для восприятия всеми типами обучающихся;
- задействование всех обучающихся, а не только лидеров;
- более эффективное запоминание материала, используемого в игре, благодаря эмоциям, которые студенты испытывают в процессе обучения.

Использование игрового метода способствует **выполнению** важных **методических задач**, таких как создание психологической готовности обучающихся к речевому общению, обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала, а также тренировку учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще [3, с. 12]. Наряду с этим существуют **критерии**, способствующие успешному использованию игр на уроке:

– правила и ход игры должны быть легкими для объяснения и восприятия;

– наряду с целью обучения нельзя забывать и о цели самой игры, иначе она станет неинтересной;

– игра должна быть увлекательной и побуждать к активному взаимодействию;

– важна возможность самореализации каждого учащегося в отдельности;

– критерии успешного выполнения игровой задачи должна содержать сама игра, что способствует объективности оценки;

– процесс игры не рекомендуется прерывать исправлением ошибок, они фиксируются учителем и обсуждаются отдельно, после окончания игровой деятельности;

– игры должны соответствовать возрасту обучающихся, уровню владения языком и содержать социокультурные аспекты.

Помимо изложенного, для успешной работы с играми на уроке очень важно учитывать принципы усвоения информации учащимися. Они были заложены в систему нейролингвистического программирования, разработанную в 1960–1970-х гг. психологом Р. Бендлером и лингвистом Дж. Гриндером. М. Гриндер адаптировал эти разработки для педагогики.

Человек при восприятии, переработке и хранении информации в разной степени использует зрительный, слуховой и тактильный каналы. Так, М. Гриндер различает три типа обучающихся по принципу восприятия ими информации.

Первый тип – визуальный. Принято считать, что «визуалы» – наиболее «удобный» тип для преподавателя, так как они ориентируются на конечный результат, работают планомерно, спокойны и внимательны, не отвлекаются и следят за тем, чтобы их учебные материалы всегда выглядели аккуратно. Они отличаются богатой

фантазией, запоминают материал, ориентируясь на то, что видели (например, они могут воспроизвести список слов, который лежал перед ними). Наиболее эффективно такой тип обучающихся воспринимает материал в случае его подачи с использованием ярких цветов, различных форм, картинок или графиков.

Второй, самый редкий тип, – аудиальный. Люди этого типа любят дискуссии, легко уходят от темы, однако при этом хорошо помнят предмет беседы. В речи они используют определенный ритм, а при передаче информации рассказывают все от начала до конца, поскольку запоминают информацию в том порядке, в котором ее получают. «Аудиалы» легко и очень часто дословно могут передать услышанное, при этом они сохранят интонацию говорившего. Написание слов они запоминают по их звучанию. Для них очень важны интонация, звуки, тембр голоса.

Третий тип – кинестетический. Этот тип для преподавателя наиболее «неудобный». Часто обучающихся этого типа описывают как гиперактивных, несконцентрированных на предмете обсуждения и невнимательных. Люди этого типа говорят громко, при этом активно жестикулируют, им необходимо до всего дотронуться. Учатся люди этого типа методом проб и ошибок, у них нет определенного плана действий. Часто «кинестетики» невнимательны к деталям, а информацию запоминают по общему впечатлению от того, что им удалось ощутить и прочувствовать.

Считается, что изначально человек пользуется всеми каналами для получения информации, но с возрастом один из них становится приоритетным. Поэтому во время занятий очень важно воздействовать на все каналы восприятия, в этом может помочь использование на уроке игр.

Существуют различные варианты **классификации игр**. По целям и задачам их можно разделить на языковые, помогающие усвоить разные аспекты языка (языковые игры, в свою очередь, делятся на грамматические, лексические, фонетические), и речевые игры, направленные на формирование соответствующих языковых компетенций.

По форме проведения выделяют игры предметные, подвижные с вербальным компонентом, сюжетные или ситуационные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные игры (ребусы, кроссворды, чайнворды, шарады, викторины и т. д.), игры-взаимодействия (коммуникативные, интерактивные) [1].

По количественному составу участников игры подразделяются на индивидуальные, парные, групповые, командные и коллективные [2].

При обучении немецкому языку как второму иностранному на факультете заочного обучения в период учебно-экзаменационной сессии был проведен следующий эксперимент. В двух параллельно обучающихся группах учебный материал подавался по-разному: в одной группе на занятиях учащимся было предложено выполнить различные игровые упражнения, в другой – материал изучался без использования игрового воздействия. В результате промежуточного контроля, проведенного в конце семестра, было выяснено, что группа, во время обучения которой использовались игры, усвоила материал намного лучше. Также следует заметить, что обучающимся запомнились те лексические и грамматические конструкции и обороты, которые были использованы в соответствующих играх. При ответе на вопрос, почему запомнился данный материал, преобладал ответ «понравился» или «был интересен», следующий по популярности ответ: «повторил конструкцию несколько раз».

В качестве примеров, используемых на занятиях, а также использованных в эксперименте игр можно привести следующие: игры с карточками, игры на говорение, игры на письмо.

Рассмотрим, например, игры с карточками (см. рис. 1). Среди них выделяется лото.

Рис. 1

Игра состоит из поля и отдельных карточек, которыми предстоит заполнить поле. В зависимости от поставленной задачи может варьироваться материал и его сложность, например поле может содержать письменные обозначения числительных, а отдельные карточки – их числовое значение; или же на поле могут быть изображены предметы, а их названия находиться на отдельных карточках. Можно усложнить задачу и предложить учащимся собрать слова для обозначения изображенных на поле предметов из отдельных букв на карточках,

или облегчить ее и оставить на поле не только изображение, но и название предмета, предложив подобрать подходящие определения, написанные на отдельных карточках.

В ходе эксперимента использовалась тема «Числительные». В качестве исходного материала было использовано поле с цифровым обозначением числительного, а также отдельные карточки, на которых числительное было написано словом. Группа обучающихся случайным образом делится на команды по 4 человека, каждая команда получает комплект материалов. На игру отводится около 3-х минут, в течение которых каждый из участников команды по очереди вытаскивает из закрытой стопки карточку с числительным-словом, озвучивает его, после чего вся группа быстро ищет предложенное числительное в цифровом обозначении. Стоит отметить такой важный момент, как лимит времени: это заставляет обучающегося мобилизоваться и является дополнительным мотивирующим фактором.

На этапе контроля учащимся было предложено прочитать соответствующие числительные. В итоге удалось не только запомнить числительные на слух, прочитать их, но и зрительно запомнить форму их написания, а также активизировать учащихся после более монотонной формы работы.

Другой вид учебной игры с карточками – домино (см. рис. 2).

Рис. 2

Игра состоит из карточек, каждая из которых разделена на две части, например картинки и слова, несвязанные между собой. Карточки нужно соединить таким образом, чтобы каждая последующая образовывала пару с предыдущей. В качестве заданий может быть использован грамматический материал (например, единственное – множественное число существительных, временны́е формы глагола), лексический материал (например, подобрать название изображенному предмету-явлению) и любой другой.

Таким образом, на занятии закреплялась тема «Время». Работа осуществлялась в парах. Материалом послужила готовая игра издательства EliDieUhrzeitdomino. Она представляет собой набор

карточек (48 штук), на одной части которых время изображено на циферблате часов, на другой – написано словами. Учащимся предлагалось за 10 минут соединить карточки между собой. Этап контроля заключен в саму игру – карточки не выстроятся в ряд, если будет допущена ошибка. В результате игры удалось закрепить довольно сложную тему «Время».

Представляется также целесообразным использовать в учебном процессе так называемый пазл (см. рис. 3).

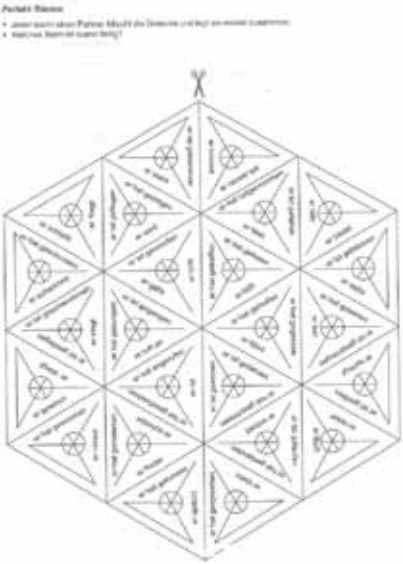


Рис. 3

Игра состоит из нескольких фрагментов, перемешанных между собой. Задача обучающегося – собрать изначальный вариант, например какого-либо текста.

Еще одним примером пазла может служить «тримино» – набор из треугольников, на каждой стороне которого написана, например, временна́я форма глагола. При этом треугольники разрезаны между собой так, чтобы на каждом была только одна форма соответствующего глагола. Обучающийся должен соединить стороны таким образом, чтобы на соприкасающихся сторонах оказались формы одного глагола.

Студентам предлагался описанный выше вариант тримино с временны́ми формами глагола. Группа была разделена на пары таким образом, чтобы менее активные или хуже владеющие материалом учащиеся работали вместе. Время не лимитировалось с целью дать более слабым ученикам возможность выполнить задание с использованием вспомогательных материалов. На этапе контроля группа называла формы соответствующих глаголов. В итоге удалось не только мотивировать учащихся, но и проконтролировать запоминание такого сложного материала, как временные формы немецкого глагола, ведь материал был представлен в необычной форме, а не в виде привычных таблиц.

Хорошие результаты были достигнуты и при использовании такой известной игры, как Memory, или найди пару (см. рис. 4).

Рис. 4

Игра состоит из двух парных картинок, надписей, или соответствий: картинка-надпись, надпись-текст, картинка-текст. Задача обучающегося – найти пару соответствий из большого количества перевернутых неинформативной стороной карточек.

Данная игра использовалась на дополнительных занятиях после прочтения текста о достопримечательностях Берлина. Обучающиеся должны были найти пару одинаковых достопримечательностей Берлина и назвать их. Материалом послужил готовый комплект «Mini – MemoBerlin» издательства Braun. Игра проводилась в группах по 4 человека, рекомендованное время выполнения составляло 15 минут. В качестве контроля студентам были предложены увеличенные копии изображенных на элементах игры картинок, которые нужно было назвать, а также рассказать несколько слов из прочитанного текста. Таким образом удалось обсудить прочитанный текст и сделать материал узнаваемым.

Далее рассмотрим другой тип игр – игры на говорение.

Самой простой формой игры на говорение является интервью. При этом, в зависимости от заданной темы, может использоваться не только на начальном этапе обучения. Например, если в качестве

темы для интервью предложить собеседование с работодателем, то грамматическим аспектом будут предлоги с дательным падежом. (Wann haben Sie Ihr Diplom gemacht? – vor 2 Jahren). Также в процессе интервью учащиеся используют и устойчивые словосочетания, союзы, коннекторы, что делает их речь более живой.

Во время эксперимента использовалось интервью – беседа с работодателем. На подготовительном этапе студентам предлагалось сделать заметки в форме «год – событие». Для проведения интервью использовались устойчивые словосочетания, заранее выбранные самими студентами из текста-интервью. В ходе диалога обучающиеся провели интервью друг друга, сделав соответствующие заметки.

На этапе контроля предлагалось рассказать трудовую биографию своего партнера по интервью. Таким образом учащиеся заучили фразы для интервью в контексте, использовали такую грамматическую тему, как «Предлоги с дательным падежом», которая преобладала в упражнении.

Еще одной эффективной для запоминания учебного материала игрой является «снежный ком».

Учащимся предлагается продолжить высказывание, повторив то, что уже было сказано до этого. Например, Ich fahre nach Berlin und nehme X mit. Ich fahre nach Berlin und nehme X und Y mit. С помощью этого упражнения можно тренировать лексический и грамматический аспекты говорения.

На занятии данная игра была использована в контексте изучения грамматической темы «Винительный падеж». В качестве предметов, которые можно взять с собой, предлагалось вспомнить те, которые встречались в лексическом минимуме урока. В упражнении участвовала вся группа, деление на подгруппы не осуществлялось. По итогам выполнения упражнения удалось повторить тему «Винительный падеж существительных» и активный словарь.

Примером игры на письмо может послужить игра «Невероятная история».

Учащиеся делятся на группы по 3–4 человека, им предлагается тема для истории. Каждый участник должен написать несколько предложений по данной теме и через определенное время передать свой лист другому участнику группы, после чего каждый должен продолжить ту историю, которая теперь оказалась перед ним. Данная игра помогает не только тренировать грамматический и

лексические конструкции, но и скорость реакции на иностранном языке.

В ходе эксперимента студентам предлагалась тема «Времена года». Группа была разделена на подгруппы по 4 человека, каждый получил лист бумаги и ручку, после чего была озвучена тема и дано время (2 минуты) на обдумывание. Далее в течение 5 минут каждый студент писал начало своей истории. Затем листок был передан по часовой стрелке, дано время на прочтение написанного (2 минуты), обдумывание (2 минуты), изложение продолжения истории (5 минут). Важным фактором являлся лимит времени. Он позволил не только мобилизовать учащихся и не превратить работу в обычное сочинение, но и повторить лексику по данной теме, а также тренировать умение быстро и грамматически корректно выражать свои мысли на иностранном языке.

С учетом изложенного можно сделать вывод о несомненной пользе такого инструмента обучения, как игра. Она является мотивирующим фактором, развивает конкретные лексические и грамматические навыки, характеризуется спонтанностью, что еще больше приближает обучение к использованию иностранного языка в реальной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Колесникова И.Е.* Игры на уроке английского языка. – Минск : Народная Асвета, 1990. – 22 с.
2. *Комарова Ю.А.* Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. – СПб. : Каро, 2001. – 114 с.
3. *Конышева А.В.* Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб. : Каро, 2008. – 12 с.
4. *Петричук И. И.* Еще раз об игре // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 7–12.

УДК 81’25

Т. С. Морохова, Т. С. Полунина

Морохова Т. С., доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: tmorokhova@mail.ru

Полунина Т. С., ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки-2» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации;
e-mail: tatyana_polunina@mail.ru

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ДОЛЖНОСТЕЙ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Данная статья посвящена трудностям перевода названия должностей финансово-экономической сферы. Выбранная тематика является, несомненно, актуальной, так как профессии в финансовой сфере являются социально значимыми единицами номинации для англоязычного бизнес-коллектива. Занимая значительное место в структуре современного английского языка, данные единицы являются чрезвычайно употребительными в речи людей, занятых в финансовой сфере. Научная новизна обусловлена тем, что авторы активно использовали аутентичные тексты.

Ключевые слова: финансово-экономическая сфера; социальная лексика; профессиональная деятельность; глобализация; название должности; выполнение функций; финансовые термины; коммуникационная ситуация.

Morokhova T. S.

Associate Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU;
e-mail: tmorokhova@mail.ru

Polounina T. S.

Associate Professor at the Department of Foreign Languages-2, Financial University under the Government of the Russian Federation;
e-mail: tatyana_polunina@mail.ru

DIFFICULTIES IN TRANSLATING NAMES F FINANCIAL POSITIONS

The article discusses difficulties encountered while translating names of financial positions from English into Russian. Names of financial and economic positions convey important information on the social status of a person and therefore are often referred to as “social vocabulary”. The English language is rich in such vocabulary items, and the latter are widely used in the business world, which accounts for the topicality of the present study. Scientific novelty of the article is supported by examples from authentic sources that provide an argumentative basis for the study.

Key words: financial sphere; social vocabulary; professional activity; globalization; name of a position; functions fulfillment; financial terms; communication situation.

Статья посвящена исследованию некоторых трудностей, связанных с переводом должностей в финансово-экономической сфере. В настоящее время исследование единиц, означающих профессии и должности в сфере экономики, достаточно важно. В последнее время все большую актуальность приобретает изучение так называемой социальной лексики [3], т. е. лексики, которая отражает состояние конкретных сфер жизни общества и зависит от ее изменений. Одной из таких групп является группа существительных, называющих профессии и должности. Наименования лиц по роду профессиональной деятельности – одна из наиболее динамично развивающихся лексических подсистем в современном английском и русском языках.

Финансово-экономическая сфера, как неотъемлемая часть функционирования и существования современного развитого общества, переживает в настоящее время перемены [1]. Изменения в этой сфере связаны с научно-техническим прогрессом, экономическими реформами и преобразованиями, повсеместной глобализацией.

В статье рассматриваются трудности перевода лексических обозначений должностей в финансово-экономической системе. Обращение к названной тематической группе определено постоянными изменениями в мировой финансово-политической жизни общества. С изменениями, происходящими в сфере экономики, меняются приоритетные сферы деятельности, и возникает потребность в новых специалистах. Так, в последнее время пополнение русскоязычного толкового словаря иностранными словами происходит за счет наиболее востребованных за рубежом видов профессий, связанных с экономической сферой.

Некоторые новые профессии пришли к нам с Запада, не имея аналогов, а часть – являются слегка видоизмененными старыми профессиями. Названия новых профессий предпочли не переводить на английский язык, сделав кальку с английского. Так, к примеру, слово «менеджер» появилось относительно недавно, в словарях 80-х гг. XX в. его еще нет. В основе термина лежат два не совсем совпадающих значения глагола *to manage* – «руководить»

и «управлять». Так как руководят обычно людьми, а управлять можно процессом или машиной, то термин *manager* может означать как руководителя высокого ранга, так и начальника, не имеющего в подчинении ни одного человека [2].

When she *managed* the department, we never missed a deadline.

We need to do a better job of *managing* our natural resources.

He handed the phone to me as *a manager* of the hotel to check on the crises.

In the meantime, I've got to run out this morning to meet with my *financial manager* to adjust my plan now that I'm happily unemployed.

We called his position *Regional Marketing Manager*, 24 people worked under him but in reality he was a glorified errand boy – a paper pusher.

Quality control, safety, environmental manager. This is a key function in any industry and, in particular, one that deals in food products. In a small business.

Operations manager. This individual is the leader for the operation and has overall responsibility for the financial success of the business.

Например, перевести *Project Manager* на русский как «руководитель проекта» было бы не совсем правильно. Руководитель проекта – крупный специалист, главное лицо, отвечающее за конкретный проект. Стоит сказать о том, что обычно в Америке руководитель проекта – это *Project Executive* или *Project Director.* Тогда как *Project Manager* может просто участвовать в работе над проектом, управляя очень незначительными материальными или иными ресурсами [4]:

The new *Project Manager* of our firm is accountable for ensuring that everyone on the team knows and executes his or her role, feels empowered and supported in the role.

Our new ***Project Executive*** would normally come from the senior *management* of the customer organization – that is the organisation who are to directly use the output of the project – the new object, system, process or structure.

The *Project Director* is typically the project's point person, *managing* resources and overseeing finances to ensure that the project progresses on time and on budget. The director reviews regular progress reports and makes staffing, financial, or other adjustments to align the developing project with broader outcome goals.

Если *Plant General Manager* – означает директор завода, то *Operations Manager* может быть и начальником производственного отдела, и просто одним из служащих этого отдела. В таких случаях полезно посмотреть, не упоминается ли рядом (например, в списке) еще один *Operations Manager*.

> You are our new *Plant General Manager* so you are in charge of establishing and meeting production goals, developing new ideas to make production more efficient, maintaining quality control, and meeting the needs of their employees.
>
> He has to ensure the efficiency and cost-effectiveness of supply chain needs, including deliveries, inventory ordering, materials management and labor management as he is our new operations *manager*.

Аналогичным образом *Human Resource Manager* может быть и начальником отдела кадров, и просто инспектором отдела кадров («кадровиком»). В достаточно сложных в плане перевода случаях целесообразно переводить *manager* новым русским словом «менеджер».

Аналогичная ситуация обстоит с должностью, называемой *Director*. Это название не всегда относится к главному лицу на предприятии. Если, например, мы будем говорить о проекте, то *General Director* (генеральный директор) является вторым лицом после руководителя проекта (объекта). Нередко название *Director* используется в качестве синонима *Head: Design Engineering Director* – руководитель отдела по проектированию; *Estimating Director* – руководитель отдела по составлению смет, *Finance Director* – заведующий отделом финансов.

Перевод различных директорских должностей еще больше осложняется, когда приходится разбираться в структуре крупной корпорации. Во главе каждой корпорации можно видеть председателя совета директоров, называемого также правлением (Chairman of the Board), и членов совета директоров, при этом Inside Director – член совета директоров, являющийся служащим компании, а Outside Director – член совета директоров, который не является служащим компании. Вышеупомянутые лица определяют основную стратегию развития корпорации, и в этом, собственно, заключается их руководящая роль. Президент корпорации (President), исполнительный вице-президент (Executive Vice-President), главный исполнительный директор (Chief

Executive Officer) и исполнительные директора (Executive Officers) решают тактические задачи, занимаются текущими вопросами, а также направляют и контролируют работу всех профильных подразделений корпорации. Как уже говорилось, некоторые из них могут входить в состав правления. Президент может выполнять в большей степени представительские функции, а может и являться одновременно главным исполнительным директором. Наконец, административно-хозяйственной деятельностью корпорации управляют административные директора (Administrative Directors) (*www.economist.com*).

Следует обратить особое внимание на перевод термина *officer* и те термины, в состав которых он входит. Основное значение достаточно прозрачно – *должностное лицо* силовых структур, таких как *вооруженные силы* или *полиция* (милиция), прошедшее специальную подготовку. Но в данном случае мы говорим о достаточно высокой должности, занимаемой человеком в той или иной компании, корпорации. Стоит рассмотреть ряд названий должностей, которые имеют в своем составе слово *officer* и с переводом которых часто возникают трудности. Слово CEO – высшее должностное лицо компании, человек, который руководит всем процессом. CEO является ведущим топ-менеджером. Аналогом должности в русском языке является генеральный директор. Достаточно часто встречающаяся должность CFO (*Chief Financial Officer*), аналогом должности в русском языке является финансовый директор – человек, который полностью отвечает за финансовую деятельность предприятия. В английском языке можно встретить название такой должности, как *Finance Director*, которое будет переводиться как заведующий финансовым отделом. Рассмотрим еще несколько названий должностей, включающих термин *officer* (*www.investopedia.com*).

1. *CTO* (*Chief Technical / Technology Officer*), аналогом должности на русском будет – технический директор. Данный руководитель является ответственным за техническую и технологическую части производственного процесса. В зоне его деятельности – выбор и использование технологий, программных и технических средств.

2. *CIO* (*Chief Information Officer*) – директор по информационным технологиям. Человек, обязанности которого связаны с технологиями и информационными системами, однако зона его

ответственности больше распространяется на бизнес, в то время как СТО следит за технической стороной.

3. *COO* (*Chief Operating Officer*) – исполнительный директор, топ-менеджер, ответственный за ежедневную операционную работу компании. Должность с хорошим денежным вознаграждением.

4. *CCO* (*Chief Compliance Officer*) переводится на русский язык как директор по согласовательным и исполнительным процедурам, менеджер высшего звена, который следит за выполнением компанией нормативных актов, договоров и обязательств перед партнерами.

5. *CSO* (*Chief Security Officer*), руководитель службы безопасности, специалист по разработке общей стратегии обеспечения безопасности и уменьшению различных рисков, который иногда проверяет сотрудников при приеме на работу (имеет связи в СБУ, МВД).

6. *CMO* (*Chief Marketing Office*), директор по маркетингу, управленец в сфере маркетинга и рекламы. Контролирует разработку маркетинговой и рекламной деятельности компании, следит за поддержанием имиджа.

7. *CDO* (*Chief Data Officer*), директор по управлению данными компании. Как можно увидеть из ряда вышеприведенных примеров, термин «officer» в большинстве случаев переводится как директор.

Авторы статьи анализируют пути перевода названий экономических профессий, пришедших с Запада, которые либо слегка видоизменены, либо представляют собой калькированный перевод с английского языка.

В статье также уделяется внимание некоторым трудностям перевода на русский язык названий должностей, состоящих из двух и более слов.

Практическая значимость статьи заключается в том, что все приведенные авторами примеры взяты исключительно из аутентичных материалов, они могут быть использованы для корректного реферирования статей экономической направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Близнец В. Ф., Кравцова Г. И., Малая В. И.* Словарь-справочник банковских терминов. – Минск : Высшая школа, 1990. – 190 с.
2. *Лапуста М. Г.* Словарь-справочник менеджера – М. : Инфра-М, 1996. – 608 с.
3. *Молочников Н. Р.* Основы менеджмента. Глоссарий и практикум: учеб. пособие. – М. : Дело ЛТД, 1994. – 702 с.
4. Финансово-кредитный энциклопедический словарь / под общ. ред. А. Г. Грязновой. – М. : Финансы и статистика, 2002. – 1168 с.

УДК 378.147

Е. В. Нечаева

ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: nechaevaev@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Предметом рассмотрения является обучение аудированию как психологический процесс. Анализируются объективные и субъективные трудности, с которыми сталкиваются студенты неязыковых специальностей в процессе обучения, и возможные пути их преодоления. Рассматриваются механизмы аудирования как вида речевой деятельности и основные условия, помогающие формированию соответствующего умения.

Ключевые слова: аудирование; свободное восприятие; темп речи; фонетические трудности; психологические механизмы; речевой слух; лингвистическая одаренность.

Nechaeva E. V.

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU;
e-mail: nechaevaev@mail.ru

SOME DIFFICULTIES IN TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO NON-LINGUISTICS STUDENTS

The article is devoted to teaching listening comprehension as a psychological process. Objective and psychological difficulties that non-linguistics students face in learning the Spanish language and the eventual ways to overcome them are analyzed. Mechanisms of acquiring listening comprehension skills as a type of language behavior and the basic conditions contributing to the formation of such skills are examined.

Key words: listening comprehension; fluent perception; speech tempo; phonetic difficulties; psychological mechanisms; speech hearing; innate gift for learning languages.

Для успешной конкуренции на рынке труда специалист должен владеть хотя бы одним иностранным языком. Уровень владения должен быть удовлетворительным и для сдачи международных экзаменов, и для общения с коллегами. Поэтому большое значение имеет свободное восприятие речи на слух аудирование. Обучение аудированию начинается с первых уроков при формировании артикуляционной базы. Но в дальнейшем отсутствие языковой среды,

отсутствие или недостаток общения с носителями языка затрудняют процесс обучения. Методисты считают осмысленное восприятие на слух одним из самых сложных видов речевой деятельности [1]. Чтобы согласиться или не согласиться с этим заключением надо рассмотреть психологические и технические трудности процесса, объективные и субъективные препятствия восприятию материала.

Аудирование, как и чтение, относится к рецептивным видам речевой деятельности. Но аудирование должно быть развито лучше других умений, иначе возникает психологический барьер, страх не понять учебный текст или собеседника и не отреагировать должным образом. Отчасти это беспокойство оправдано. При чтении есть возможность вернуться к трудному месту, обратиться к словарям. При аудировании предъявление одноразовое, обратная корректировка невозможна, что требует от слушающего хорошей подготовки и быстрой реакции [7]. Не всегда текст предъявляется дважды, и не во всякой обстановке удобно попросить собеседника повторить сказанное.

Далее, темп речи говорящего. Темп это скорость произнесения фразы или ее элементов. Темп зависит от разных причин: от размеров аудитории, ее акустики, от количества слушающих, от темы разговора и индивидуальных особенностей говорящего и т. д. Если это учебная запись – от этапа прохождения материала. Но в любом случае темп речи подчиняется определенной норме. Средний темп немецкой речи 110–130 слов / мин. Еще быстрее говорят англичане. Их показатель – 140–150 слов / мин. Темп русской речи в среднем равен 120 словам в минуту. Существует еще такой показатель, как скорость слуха, т. е. *скорость* реакции узнавания звуков. Для русского человека эта скорость составляет 130–170 слов / мин. [5]. Это важно знать, потому что средний темп испанской речи 120–150 слов / мин. Как правило преподавателю приходится сталкиваться с жалобами учащихся на то, что «всё непонятно» – слишком быстро, и слова незнакомые. Здесь можно сделать два замечания. Во-первых, установлено, что оптимальным для слушающего является такой темп аудируемой речи, который соответствует темпу его собственного говорения. Однако темп речи обучающегося на иностранном языке всегда очень медленный. Поэтому учебный материал должен быть записан в темпе, свойственном изучаемому языку и обязательно в исполнении носителей языка. Искусственно

замедленная речь искажает интонацию говорящего и произношение звуков, т. е. будет отклонением от нормы. Кроме того, как было сказано выше, темп русского и испанского языков в среднем совпадает, но на бытовом уровне принято считать, что по-испански говорят гораздо быстрее. Испанская речь кажется более быстрой за счет слитного произношения слов внутри одной мелодической группы. Учащиеся, пренебрегающие отработкой этой фонетической особенности, рискуют столкнуться с непреодолимыми трудностями как на занятиях аудированием, так и при первых же контактах с носителями языка, в речи которых проявятся ещё и региональные особенности произношения. Недостаточной подготовкой объясняется и появление «непонятных слов», которые при последующих предъявлениях оказываются знакомой лексикой, отработкой которой студенты пренебрегли на подготовительных занятиях.

К этой же группе трудностей можно отнести индивидуальные особенности говорящего: нечеткая дикция, возрастные особенности. Важно, чтобы изучающие иностранный язык имели возможность аудировать голоса людей разного возраста, мужские и женские. Если они слушают только своего преподавателя, человека противоположного пола они будут воспринимать с трудом.

Говоря о фонетических трудностях восприятия, нельзя обойти вниманием интонацию, так как ее принято считать наиболее информативным признаком, поскольку она обладает качествами, благодаря которым речь делится на синтаксические блоки, проявляется связь частей фразы, а, следовательно, раскрывается содержание. Отсюда представление об интонации как об одном из ориентиров при понимании речи на слух. За интонацией, как считают исследователи, закреплены такие речевые функции, как коммуникативная, синтаксическая, логическая, модальная. По интонации различаются типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение. Студенты, как правило, не обращают внимания на особенности иностранной интонации в устной речи. Бездумно перенося русскую интонацию в испанскую речь, они создают нелепые или смешные ситуации. Например, вместо повествовательной фразы – общий вопрос: « Я живу в Москве? Учусь на первом курсе? Я студент?». Следовательно, правильная интонация при аудировании застает их врасплох. При резком понижении тона в конце фразы они не готовы услышать последний слог: «Ah,

es mi hermano (-na?). Se llama Mauro (? незнакомое имя)». Непонятно, о ком идет речь – о мужчине или о женщине. Причем, студенты с неразвитым речевым слухом не могут выработать у себя правильную интонацию даже после занятий с носителем языка.

На лекции о слуховом восприятии А. Н. Леонтьев объяснял студентам: «Вот я английский язык – было очень некогда, я его учил последним языком, по деловым соображениям ... – я и до сих пор не умею читать... “про себя, вслух”. А как читаю? Зрительно. Понятно? У меня слова остаются английские, английский язык у меня остается зрительным. Он у меня не превращается мгновенно в слуховые эквиваленты. Поэтому у меня огромные трудности с английским языком, с языком общения. Я предпочитаю, чтобы мне не сказали, а написали. И когда я нахожусь в международной аудитории, это постоянная, то есть очень частая для меня ситуация, ... я выхожу на улицы Нью-Йорка и ничего не понимаю. Ничего.

Кстати, один из крупнейших современных лингвистов Ф. Коэн, говоря о моей речи на иностранном языке, сказал: “У нас всегда будет великолепное понимание Вашего языка, потому что Вы очень точно говорите интонационно. Понятно? Это первое, что схватывается. Правильность интонационная, потом фонетическая...”» [6, с. 216].

Следующая группа – трудности, обусловленные языковыми особенностями материала, – присутствие незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, омофонов (miento / mentar – miento / mentir, tuvo – tubo, no regalaron – nos regalaron), употребление слов в переносном значении, многозначных слов и так называемых «ложных друзей переводчика». Неизбежность и целесообразность включения в тексты для аудирования незнакомого материала, не препятствующего пониманию, не вызывает сомнения. Он обязательно будет встречаться в речи носителей языка. Считается, что количество незнакомых слов может составлять 3 % от всех слов текста. Что касается грамматического материала, то в тексты для аудирования можно включать те неизученные явления, значение которых понятно из контекста.

Особую группу составляют трудности, связанные с овладением социолингвистической и социокультурной компетенцией. Отсутствие знаний норм пользования языком в соответствии

с ситуацией, незнание социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры могут затруднить понимание воспринимаемой информации трудности.

Рассматривая аудирование как психологический процесс, исследователи, как правило, ссылаются на работу Н. И. Жинкина «Механизмы речи». Он считает, что в процессе «прием и выдача» информации действуют:

– ***механизмы осмысления***. Посредством осмысления осуществляется смысловая организация воспринимаемого материала (соподчинение, подчинение, важность, второстепенность и т. д.).

– ***механизмы памяти***. Чтобы понять фразу, нужно до определенного момента удержать в памяти все слова, ее составляющие, а чтобы понять все высказывание, нужно удержать смысл хотя бы основных составляющих это высказывание фраз. Общими характеристиками памяти являются длительность формирования следов, прочность и продолжительность удержания следов, объем запечатленного материала, точность считывания и особенности воспроизведения материала. По длительности процессы памяти традиционно делят на два вида – кратковременную (оперативную) и долговременную. Кратковременная память удерживает воспринятое в течение 10 секунд. За это время происходит отбор того, что существенно для человека в данный момент. Оперативная память – это кратковременная память, которая способна удерживать информацию значительно дольше 10 секунд. Оперативная память работает наиболее эффективно при наличии установки на запоминание. Знание определенного контекста способно значительно облегчить процесс восприятия речи со слуха, а наличие речевой задачи – обеспечить лучшее запоминание информации. Долговременная память – долговременное запечатление следов. Умение ориентироваться в той области знаний, к которой относится сообщение, зависит от количества слов и грамматических конструкций, хранящихся в долговременной памяти. Следовательно, объем долговременной памяти имеет большое значение для отбора слов, необходимых для сообщения. Но само восприятие сообщения как сочетания фонем, слов и т. д. на основе определенных языковых правил происходит в оперативной памяти. Средний объем оперативной памяти определен в получивших широкую известность исследованиях Дж. Миллера как 7 ± 2 элемента. В том случае, если

длина предложения превосходит объем кратковременной памяти, слушающий забывает начало фразы и не может синтезировать ее смысл. Поскольку величина единицы восприятия речи зависит от объема кратковременной памяти, на начальном этапе обучения языку важно развивать именно кратковременную память.

– ***механизм опережающего отражения*** действительности в форме вероятностного прогнозирования в рецепции (антиципации). И. А. Зимняя определяет вероятностное прогнозирования как «процесс упреждения целого, предвидения элементов, последующих за данным элементом, на основе априорной вероятности» [4, с. 196] «Элементы, последующие за данным элементом», есть не что иное, как фонетическая последовательность и лексическая сочетаемость, характерная для данного языка. Прогнозирование складывается из определенных психологических процессов и знания лингвистической вероятности. Несформированность данного механизма ведет к тому, что слушающий воспринимает материал «поэлементно» – звуки, слоги, слова по мере поступления. Учащимся с сформированным механизмом опережающего отражения темп речи не кажется чрезмерно быстрым, а информация непонятной, даже при наличии незнакомых слов.

Одним из основных условий успешного обучения иностранным языкам и, в частности, восприятию на слух, является речевой (фонематический) слух – способность к восприятию речи в том или ином языке. Эта способность обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова и помогает дифференцировать человеческую речь по громкости, скорости, тембру, интонации, правильно слышать и воспроизводить ритмический рисунок слова, особенности его звукового строения, зависящие от количества слогов и места ударного слога. Если учащийся не может найти необходимую интонацию, не видит различий между правильным и неправильным произношением, у него не сформируются навыки ни аудирования, ни других видов деятельности.

Итак, можно согласиться с тем, что аудирование – наиболее сложный вид речевой деятельности. Студент должен овладеть умениями: воспринимать поток речи, определять тему сообщения, отделять главное от второстепенного, членить текст на смысловые отрезки, устанавливать логические связи, воспринимать

в определенном темпе и удерживать в памяти сообщения определенной длительности, до конца без пропусков, осуществлять вероятностное прогнозирование (языковое и смысловое); понимать воспринимаемое исходя из ситуации общения. У него должны сформироваться слухо-произносительные навыки – доведенная до автоматизма способность восприятия звуков и интонаций, т. е. звуковой стороны речи. Навыки понимания слов и словосочетаний и подсознательного распознавания грамматических форм речи на морфологическом и синтаксическом уровне. Для овладения этими умениями и навыками надо обладать лингвистической одаренностью. Это понятие определяется как «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке ... к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [3, с. 25].

Трудность обучения студентов неязыковых специальностей в том, что часто они не обладают указанными способностями. Ученые, исследующие проблемы обучаемости, указывают на слабую познавательную мотивацию, неготовность к самостоятельной деятельности, недостаток знаний, умений, способностей, дефицит воображения, несовершенство процессов восприятия и мышления, нерешительность, эмоциональную неустойчивость, скованность, отсутствие навыков самоконтроля и самоанализа, слабую организацию процесса обучения, трудности социальной коммуникации и адаптации [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Агеева Н.В.* Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи: учеб.-метод. пособие. – Saarbruken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG, Germany, 2011. – 179 с.
2. *Блудов А.А.* Голос как психолог и стилист [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.constudio.ru/2008/11/skorost-temp-rechi.html
3. *Игна О.Н.* Подходы к выявлению лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – Вып. 3 (131). – 2013. – С. 14–27.
4. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
5. *Князьков А.А.* Темп речи. Педагогическое речеведение // Словарь-справочник / кол. авт. – М. : Флинта : Наука, 1998 – 301 с.

6. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. – М: Смысл, 2010. – 509 с.
7. *Туровер Г.Я, Триста И.А., Долгопольский А.Б.* Пособие по устному переводу с испанского языка для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высшая Школа, 1967. – 261 с.

УДК 378.016:811

Л. М. Орбодоева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Бурятского государственного университета; докторант кафедры методики преподавания перевода и иностранных языков МГЛУ; e-mail: orbodoeva@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И МЕТАКОМПЕТЕНЦИЯ В СОДЕРЖАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются современные требования к качеству профессиональной подготовки в вузе. Содержание высшего образования в настоящее время ориентировано на формирование интеллектуально-личностных способностей студентов. В этой связи автор отводит особую роль становлению профессионального интеллекта в процессе изучения иностранных языков. Профессиональный интеллект выступает динамической моделью, включающей в себя качества и способности, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности. Развитие профессионального интеллекта основывается, в свою очередь, на метакомпетенции.

Ключевые слова: лингвистическое образование; профессиональный интеллект; компетенции; управление знаниями; метакомпетенция.

Orbodoeva L. M.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor at the Department of Translation, Interpreting and Cross-cultural Communication, Buryat State University; Post-doctoral Scholar, MSLU; e-mail: orbodoeva@mail.ru

PROFESSIONAL INTELLIGENCE AND META-COMPETENCE IN THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article deals with new requirements to the quality of professional training in universities. Modern higher education focuses on the development of students' intellectual and personal qualities. In this respect, the author highlights the necessity of professional intelligence development in the process of foreign language learning. The author considers professional intelligence to be a dynamic model including qualities and abilities necessary for successful performance of professional activity. Professional intelligence training is based on special meta-competence.

Key words: linguistic education; professional intelligence; competencies; knowledge management; meta-competence.

В настоящее время происходит модернизация системы российского образования в целом и высшего образования, в частности. Вследствие этого изменились и целевые установки, которые обусловливают обновление всех содержательных компонентов образовательного процесса. Стандартизация содержания и результатов образования устанавливает новые требования к профессиональной подготовке выпускников бакалавриата и магистратуры, к их личностным качествам и способностям. К требованиям, предъявляемым к современным выпускникам, относятся «глубокие профессиональные знания и умения, способность к гибкому их применению, инициативность, коммуникабельность, творческая активность, коммуникативность, готовность к непрерывному саморазвитию» [9, с. 11]. Важнейшей тенденцией, характерной для современного иноязычного образования, является *оптимизация интеллектуальных ресурсов* выпускников вузов. Последнее следует рассматривать как развитие личностных способностей студентов, позволяющих усваивать, перерабатывать информацию и порождать на ее основе новое знание, управлять своими знаниями и компетенциями с использованием иностранного языка. В данной статье мы предлагаем рассмотреть проблему управления личностным потенциалом студента языкового вуза в категориях профессионального интеллекта и метакомпетенции.

Отметим, что понятие профессионального интеллекта использует в одной из своих работ немецкий исследователь Гунтер Дюк (G. Dueck, 2011), который анализирует последствия влияния цифровой революции и Интернета на рынок труда XXI в. По мнению автора, чтобы стать успешным профессионалом в современную информационно-сетевую эпоху недостаточно иметь специальные (профессиональные) знания, приобретенные в процессе обучения в вузе. Тем более недостаточно иметь только лишь высокий уровень интеллекта. В указанной работе подвергается сомнению тестовый подход к измерению общего (академического) интеллекта (или подход к определению уровня IQ), поскольку тесты на определение коэффициента интеллекта измеряют прежде всего логические мыслительные способности человека, а также его вербальные способности. Вместе с тем, не умаляя значений этих способностей в профессиональной деятельности, автор утверждает,

что профессионализм сегодня означает сформированность у выпускников вузов разных видов интеллекта: общего, эмоционального, творческого, витального (интеллекта действий и инстинкта)[1] и т. д., которые в своей совокупности и представляют профессиональный интеллект [12].

В указанной работе нет готового определения профессионального интеллекта, но очевидно, что речь идет о личностных характеристиках, способностях и компетенциях выпускника вуза (специалиста), наличие которых обеспечивает эффективное выполнение профессиональной деятельности в современных условиях. В соответствии с этим профессиональный интеллект выступает интегративным понятием и его можно рассматривать как совокупность целого ряда способностей, необходимых для адаптации и принятия решений в разных ситуациях профессиональной деятельности. При этом мы опираемся на то, что в самом общем виде под интеллектом (*лат.* intellectus – понимание, познание) понимается «общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей» [7, с. 138].

Для целей нашего исследования важен вывод о том, что существует набор компетенций, овладение которыми так или иначе детерминирует развитие профессионального интеллекта независимо от направленности выполняемой деятельности. В данную номенклатуру входят различные по содержанию и функциональной направленности компетенции [12, S. 110–111]. Это объясняется прежде всего тем, что сегодняшние профессионалы должны уметь выходить за рамки своей профессии, быть способными самостоятельно приобретать разные знания и применять их в своей трудовой деятельности. Кроме того, одним из важных требований к профессионалам является социальная активность, которая включает в себя готовность участвовать в нескольких проектах, в том числе и международных, способность взаимодействовать с большим количеством людей, умение влиять на них, управлять ими и вдохновлять. Вместе с тем, при анализе этих компетенций, выделяемых в структуре профессионального интеллекта, мы видим, что они соотносятся с так называемыми ключевыми компетенциями, формируемыми у студентов в процессе обучения в вузе. Как известно,

[1] Перевод наш. – *Прим. автора.*

ключевые компетенции представляют собой универсальные способности и умения, овладение которыми способствует тому, чтобы в максимальной степени подготовить выпускников к выполнению профессиональной деятельности [10].

В свою очередь, компетенции, входящие в структуру профессионального интеллекта, можно объединить в четыре группы:

1) профессиональные (например, специальная компетенция, междисциплинарная и др.);

2) социальные (коммуникативная, межкультурная и др.);

3) функциональные (методическая, аналитическая, учебная и др.);

4) личностные (способность реализовать поставленные цели, гибкость, самостоятельность и др.).

Как представляется, назначение этих компетенций, с одной стороны, заключено в успешном выполнении профессиональной деятельности, а с другой – они направлены на постоянное саморазвитие и самосовершенствование личности профессионала. На наш взгляд, профессиональный интеллект с его многоплановостью и многофункциональностью представляет собой открытую систему, и перечень содержательных компонентов (компетенций, способностей, личностных качеств) в его структуре может варьироваться и дополняться.

Использование идеи развития профессионального интеллекта в процессе подготовки в языковом вузе, на наш взгляд, является весьма продуктивной, но сложной в исследовательском плане. Это обусловлено тем, что в структуре профессионального интеллекта представлены элементы разных уровней и порядка, которые мы могли бы обобщить как совокупность способностей социального, коммуникативного, эмоционального и мотивационного планов. Развитие таких разноплановых способностей в достаточной степени в условиях вузовского обучения не представляется возможным. Не следует забывать и о том, что интеллект в психологии рассматривается как сверхсложная система всех познавательных способностей индивида, включая ощущение, восприятие, память, представление, мышление и воображение [7]. А это значит, что необходимо учитывать первостепенную роль познавательных способностей в структуре профессионального интеллекта, связанных с преобразованием знаний. Иными словами, речь идет о

когнитивных способностях, о способностях воспринимать разного вида информацию, отбирать необходимую информацию, перерабатывать ее в личностное субъективное знание.

Одновременно с этим сложность исследования обусловлена тем, что профессиональный интеллект имеет отношение непосредственно к трудовой (профессиональной) деятельности выпускников. Поэтому следует учитывать общие тенденции профессиональной подготовки специалистов, а именно – особенности «процесса обучения студента в вузе, направленного на формирование способности и готовности личности к полноценной самореализации в сознательно выбранной профессии» [11, с. 17]. В том числе важно учитывать специфику образовательных программ, в нашем случае – лингвистических, которые ориентированы на деятельность в области лингвистического образования, межъязыкового общения, межкультурной коммуникации, лингвистики и новых информационных технологий. Речь идет, по сути, о том, что иностранный язык и культура играют особую роль в становлении профессионального интеллекта. Так, в языковом вузе / на языковом факультете язык выступает целью и средством обучения. Как известно, он служит «средством формирования и формой существования мысли об объективной действительности; не ограничивается знанием одного лишь аспекта языка; включает в себя ряд других явлений, как языковая система, языковая способность» [2, с. 42]. Выполняя гносеологическую, коммуникативную, экспрессивную, апеллятивную функции, язык обеспечивает целостность всех подструктур человеческой психики. Кроме того, изучение иностранного языка подразумевает овладение умениями видеть, осознавать сходства и различия в родной культуре и культуре изучаемого языка, умениями ориентироваться в иной иерархии ценностей, норм, установок. Это предполагает критическую саморефлексию обучающихся, глубокое познание родной культуры и родного языка, и, исходя из этого, способность осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры. Поэтому изучение иностранного языка и развитие профессионального интеллекта имеют сложный взаимодополняющий характер. В этой связи исследование профессионального интеллекта коррелирует с основными направлениями иноязычного образования в высшей школе, такими как приобретение обучающимися социально значимых качеств, развитие

основных черт вторичной языковой личности (И. И. Халеева), а именно – способности постигать иную ментальность, овладение иным способом осмысления информации.

Следовательно, профессиональный интеллект представляет собой достаточно сложный объект для исследования. Вместе с тем, это понятие можно использовать как некое целеполагание, как результат профессиональной подготовки в вузе. В частности, О. И. Титкова соотносит профессиональный интеллект с понятием профессионализма, которому, по мнению этого автора, присуще высокое качество профессиональной деятельности. А результат обучения в вузе ориентирован на формирование «ряда компетенций, необходимых для той или иной профессиональной деятельности; именно они в сумме составляют то, что принято называть профессионализмом» [8, с. 188].

Интерес к проблемам профессионализма в научной литературе обусловлен необходимостью повышения эффективности выполняемой деятельности и совершенствования профессионально-личностных качеств (А. К. Маркова, 1996; В. Д. Шадриков, 1998; Л. М. Митина, 2003; А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова, 2011; С. А. Дружилов, 2012, В. П. Иванова, 2013 и др.). В частности, в одной из работ отмечается, что профессионализм выступает в качестве системного образования: как качество и свойство личности («профессионализм личности») и как повышение уровня выполняемой деятельности («профессионализм деятельности») [3]. Вместе с тем, мы полагаем, что понятие профессионализма характеризует, скорее, зафиксированное состояние личности, уровень мастерства, который зависит от внешних условий (условий выполнения деятельности, соответствий эталонам / профессиональным стандартам; опыта работы, внешней оценки и т. п.), а профессиональный интеллект во многом обусловлен внутренним потенциалом личности, зависит от ее способности к саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля. Кроме того, мы придерживаемся позиции, что профессиональный интеллект имеет динамический характер и служит основой личностно-профессионального становления студента. Этот вывод сопряжен с тезисом о том, что принцип развития априори лежит в основе исследований интеллекта как системного образования [4].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о перспективности исследований профессионального интеллекта в качестве лингводидактической категории. Развитие профессионального интеллекта соотносится с целями высшего образования, когда от выпускников требуется сформированность способности постоянно приобретать новые знания и умения, умения ориентироваться в информационной среде, умения управлять знаниями, творческая активность в принятии решения, широкая профессиональная ориентация. Исходя из этого, нами предлагается следующее определение профессионального интеллекта: это структурно-динамическая модель, объединяющая личностные качества и способности студента, необходимые для управления знаниями, которые в своей совокупности определяют успешность выполнения профессиональной деятельности. В условиях обучения в вузе важно заложить у студентов основы развития профессионального интеллекта. Как показывают анализ научной литературы, собственный многолетний опыт работы в университете, а также результаты анкетирования и опроса студентов-выпускников, обучение иноязычной речевой деятельности предоставляет широкие возможности для формирования профессионального интеллекта.

В ходе рассмотрения этой проблемы мы пришли к выводу о том, что одним из средств развития профессионального интеллекта является метакомпетенция. Метакомпетенция – это системная компетенция, *способствующая приобретению и развитию новых личностно-интеллектуальных качеств, способностей, компетенций у обучающихся.* Развитие у студентов метакомпетенции, с одной стороны, позволит обучающимся управлять информацией, знаниями, рефлексивными механизмами, своим интеллектуальным развитием в процессе иноязычного обучения, а с другой – будет служить базисом для приобретения других компетенций, в том числе и профессиональных [6].

Механизмы метакомпетенции можно описать на основе анализа ряда работ в области когнитивной психологии, теории управления знаниями [1; 5; 13; 14] в виде процессов саморегуляции и самоорганизации личности студента, где мы выделяем следующие этапы:

1. Выявление индивидуально-личностного развития, а именно – выявление степени сформированности основных личностных

качеств и способностей, уровня развития профессиональных компетенций (прежде всего иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций).

2. Планирование: осознание и постановка индивидуальных целей; прогнозирование результатов; выбор средств (стратегий) достижения цели; определение последовательности действий для осуществления целей, разработка программы действий и т. п.

3. Исполнение: экспликация стратегий решения мыслительных задач; применение прошлого опыта, знаний, умений (применение опыта родного языка, опыта изучения первого / другого иностранного языка); приспособление к новым условиям и к характеру деятельности; перенос навыков решения конкретной задачи на решение разнообразных задач (других задач); целенаправленный поиск иноязычной информации; ее структурирование и переработка и т. д.

4. Самоконтроль: рефлексивная оценка конечных результатов деятельности; оценка эффективности использованных стратегий; внутренняя самооценка и т. д.

Иными словами, суть метакомпетенции заключается в создании регулятивной основы для формирования и совершенствования разного вида компетенций, умений, способностей. Это связано с тем, что внутренние механизмы метакомпетенции включают в себя управление познавательными процессами, наличие способности к научению, быстрому и качественному приобретению знаний, навыков и умений.

В заключение отметим, что ориентация высшего образования на интеллектуальное развитие выпускника требует поиска новых подходов к обучению, разработки технологий управления профессионально-личностным потенциалом студента. Одним из таких перспективных направлений является исследование профессионального интеллекта и метакомпетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Володин А. А.* Процессно-целевое управление качеством подготовки студентов в вузе : автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2013. – 54 с.
2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
3. *Дружилов С. А.* Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека // Психологические исследования // Электронный научный журнал. – 2012. – № 1 (21). –

Режим доступа: http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html

4. *Иванова В. П.* Развитие интеллекта как основание личностно-профессионального становления студента: автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 2013. – 51 с.
5. *Карпов А. В., Скитяева И. М.* Психология метакогнитивных процессов личности. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
6. *Орбодоева Л. М.* Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // Иностранный язык в системе профессиональной подготовки современного специалиста неязыкового профиля. – М.: МГЛУ, 2014. – С. 144–153. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (700). Сер. Педагогические науки).
7. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
8. *Титкова О. И.* «Профессиональный интеллект» выпускников вузов и потребности современного рынка труда // Инновации как основа модернизации российской экономики. – М. :ФБГОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 187–194. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 6 (692). Сер. Экономика).
9. *Халеева И. И.* Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковых вузах. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 9–14. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки).
10. *Шэпер Х., Бридис К.* Компетенции выпускников вузов, профессиональные требования и выводы для реформы высшей школы // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 237–264.
11. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.
12. *Dueck G.* Professionelle Intelligenz. Worauf es morgen ankommt. – Frankfurt am Main, 2011. – 253 S.
13. *Erpenbeck J.* Metakompetenzen und Selbstorganisation // Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. – Berlin, 2006. – S. 5–14.
14. Erpenbeck J. Was „sind“ Kompetenzen? // W. G. Faix, J. Erpenbeck, M. Auer (Hrsg.) Bildung. Kompetenzen. Werte. – Stuttgart, 2013. – S. 297–354.

УДК 378

А. Д. Полуосьмак

преподаватель каф. лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: poluosmann@gmail.com

CASE-STUDY КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается метод «case-study» применительно к обучению деловому английскому языку. Особое внимание уделяется профессиональной ориентированности данного метода, его инновационности и актуальности в рамках осуществления языковой социализации. В статье рассматриваются основные виды и структуры кейсов, варианты их анализа, а также основные преимущества перед традиционными технологиями обучения.

Ключевые слова: кейс; языковая социализация; языковая компетентность; профессиональная компетентность; профессиональная ориентированность; анализ; ситуация; инновационность; креативность; технология.

Poluosmak A. D.

Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; e-mail: poluosmann@gmail.com

CASE-STUDY AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING BUSINESS ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTICS PROFESSIONS

The article examines the method of case-study in the context of teaching business English. Special attention is paid to the professional orientation of the method, its innovative character and applicability in implementing language socialization. The main types and structures of cases, approaches to their analysis as well as major advantages are considered.

Key words: case; language socialization; language expertise; professional expertise; professional orientation; analysis; situation; innovation; creativity; technique.

Процессы глобализации, протекающие в современном мире, затрагивают не только экономическое, научно-техническое и культурное развитие общества, но и предъявляют новые требования к личности профессионала. В этом контексте особое значение приобретают проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов: специфика языковой и профессиональной социализации,

профессиональной идентичности, формирование у студентов коммуникативной компетентности и готовности к профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики, всевозрастающей конкуренции на рынке труда.

Обучение иностранному языку имеет огромный образовательный, воспитательный и развивающий потенциал. Особенность этой дисциплины состоит в том, что в процессе обучения у студентов формируются навыки использования иностранного языка не только как средства коммуникации, но и как средства профессионального роста и саморазвития, профессиональной социализации и адаптации. В системе высшего профессионального образования можно выделить два уровня языковой социализации – это уровень овладения иностранным языком в контексте общей языковой подготовки и уровень концептуального познания – овладение терминологической системой, категорийным аппаратом, профессиональными аспектами языка в контексте научной и узкопрофессиональной языковой подготовки, направленной на приобретение профессиональной языковой и коммуникативной компетентности.

Языковая профессиональная социализация осуществляется путем приобретения обучаемыми профессиональной языковой и коммуникативной компетентности. Профессиональный язык влияет на сознание, формирует профессиональное мышление, является средством ориентации в профессиональной деятельности, помогая адаптироваться к новым условиям, т. е. выступает агентом социализации. Основной задачей процесса обучения в этом случае является не только получение знания в определенной области, но и обязательное овладение иностранным языком в целях осуществления иноязычной коммуникации.

Студенты нелингвистических специальностей должны достичь уровня владения профессионально ориентированным языком, который необходим для практического применения в их будущей профессиональной деятельности. Они должны уметь гибко использовать имеющиеся знания, мыслить и находить решения задач не только в знакомых условиях, но и распознавать проблемные вопросы, уметь их анализировать, а также организовывать самостоятельное обучение. Профессиональная направленность обучения требует тщательного отбора содержания учебных материалов и методов обучения. В первую очередь они должны отражать

современные тенденции развития общества, последние достижения в сфере деятельности, касающиеся профессиональных интересов обучающихся, так как это позволит студентам приспособиться к неопределенности, характерной для области их деятельности.

На сегодняшний день, чтобы отвечать современным требованиям владения деловым английским / английским языком в сфере профессионального общения, широко применяются новые коммуникативные подходы к подготовке специалистов в различных сферах деятельности.

Одним из наиболее современных и эффективных методов обучения деловому английскому языку считается метод «case-study» (или метод «кейсов»), т. е. метод обучения, предназначенный для формирования и совершенствования таких навыков, как выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы [3]. Иными словами, это техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации (*guides.grc.usmcu.edu*), что позволяет учащимся погрузиться в атмосферу происходящего.

Использование в процессе обучения метода «case-study» способствует не только активному формированию таких профессиональных качеств, как коммуникабельность, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации и принимать решения в условиях стресса и недостаточной информации, лидерство, но и развитию системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения.

Впервые метод был применен в Harvard Business School в 1924 г. [1], когда стало очевидно, что учащимся бизнес-школы необходимы не только теоретические знания в профессиональной области, но и возможность применить их в ситуации, близкой к реальной. В связи с этим было принято решение о сотрудничестве

с ведущими представителями бизнеса. Результатом этого взаимодействия стали подробные отчеты о деятельности менеджеров, а также о факторах, влияющих на их деятельность. Во время занятий студентов знакомили с реальной ситуацией существующей компании и предлагали им найти решения практической задачи, используя теоретические знания. Таким образом, метод кейсов (case-study) состоит в анализе предложенной конкретной ситуации и возможной дополнительной информации, принятии оптимального решения и его презентации. Одно из главных преимуществ данного метода, по словам немецкого методиста К. Нодари, заключается в том, что в процессе решения того или иного кейса, обучающиеся делают акцент на использовании практических умений и навыков, что позволяет избегать простого воспроизведения полученных ранее теоретических знаний [11]. Метод «case-study» относится к инновационным и активным методам обучения [3]. Этот метод имеет сильные стороны, к которым можно отнести следующие: возможность работы в группах на едином проблемном поле; использование краткой информации, снижающей степень неопределенности в условиях лимита времени; использование принципов проблемного обучения; возможность получения студентами не только знания, но и глубокого осмысления теоретических концепций; возможность создания новых моделей деятельности; выработки навыков простейшего обобщения информации [3]. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т. е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле [3]. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на процесс его получения, таким образом достигается одна из основных задач любого обучения – получить навыки самостоятельной работы, самообразования и профессиональной деятельности.

Информация о методе «case-study» была бы неполной без описания структуры ситуации, т. е. кейса. Так, почти все кейсы имеют аналогичную схему: 1) описание ситуации; 2) задания и вопросы для обсуждения; 3) дополнительная фактическая информация в виде документов, графиков, таблиц, аудиофайлов и т. д. [5].

Для лучшего понимания того, как работает метод «case-study», рассмотрим один из примеров, предложенных в пособиях серии “Market leader”. В учебных материалах активно используются кейсы как способы активации изученного материала и стимулирования аналитических способностей учащихся. Так, в учебнике New Market Leader Advanced Coursebook к уроку № 9 под названием Strategy прилагается кейс, имеющий следующую структуру:

1. Описание ситуации: Hazel is one of the world’s largest direct sellers of cosmetics and beauty products, a position it has held for over 50 years <…>.
2. Задания и вопросы для обсуждения: a) During her first month as CEO, Angela Lang <…> Listen to the part of a summary presentation of her findings <…> and make notes about the problems she highlights <…>.
3. Дополнительная фактическая информация … отрывок из статьи “Cosmetics and Toiletries: World Market Overview and Key Trends”, диаграммы, отражающие “global sales of cosmetics”, “Hazel’s percentage of company sales by key sector” и “Hazel’s net sales by geographic region” <…> [10].

На основе полученных из предыдущих уроков знаний о том, что такое стратегия, ее видах, способах применения, а также, ознакомившись с профессионально-релевантной лексикой, студенты могут решать практические задачи. Таким образом, они активизируют свои профессиональные навыки и умения.

Необходимо отметить, что хотя существует устоявшаяся структура кейсов, она может варьироваться в зависимости от пособий и авторов [8].

Следующий пример взят из учебного пособия по английскому языку для студентов-экономистов I–II курсов Т. С. Мороховой [7]. Данный кейс является частью урока, посвященного маркетингу и рекламе. В качестве описания ситуации студентам предлагается информация, которая передает все необходимые данные для дальнейшего анализа проблематики: «Dentallo is a medium-size firm making toothpaste and toothbrushes. <…> Market research shows that a large proportion of consumers abroad find your product image is old-fashioned and dull, though your prices are lower than the competition» [7]. В качестве дополнительной информации можно рассматривать заглавный текст урока «Marketing Mix»,

который раскрывает понятие «маркетинг», его основные элементы и цели. Кроме того, в пособии есть раздел “Language focus”, цель которого – ознакомить студентов с профессионально релевантной лексикой на основе мини-ситуаций, отражающих основные принципы и понятия маркетинга. Наконец, задача данного кейса формулируется следующим образом: “What would you do if you worked in marketing for this firm” [7].

Что нужно знать студентам для решения этих кейсов? Существует распространенный алгоритм работы с кейсами, в который могут входить следующие этапы: 1) знакомство и анализ представленного материала, формулировка проблемы; 2) поиск дополнительной информации (при необходимости); 3) обсуждение вариантов решения; 4) выбор лучшего варианта решения; 5) презентация решения [4].

При первом знакомстве с материалом у студента должна сложиться общая картина о предмете кейса, кроме того, необходимо понять, какие теоретические знания могут понадобиться для решения данной ситуации. Следует отметить, что метод кейсов в обучении применяется как итоговый этап формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения отдельной темы дисциплины. Это связано с тем, что для успешного прохождения этого этапа обучающимся необходим достаточно большой объем теоретических знаний как самой изучаемой темы, так и ее лексико-грамматической составляющей. На этапе анализа данных кейса студентам предлагается акцентировать внимание на ключевой информации (основные понятия, имена, статистические данные), так как именно эта информация будет необходима для решения кейса. А. М. Долгоруков выделяет несколько видов анализа кейсов [3]. Остановимся на характеристике основных видов анализа, которые получили наиболее широкое распространение и оказывают существенное воздействие на развитие метода «case-study».

Проблемный анализ основывается на понятии «проблема» и предполагает осознание сущности, специфики той или иной проблемы и путей ее решения. Технология проблемного анализа предполагает аналитическую работу с классификацией проблем по следующим направлениям: определение формулировки проблемы как неудовлетворенной общественной потребности;

пространственно-временна́я констатация проблемы, которая предполагает определение пространственных и временны́х границ проблемы; выяснение типа, характера проблемы, ее основных системных характеристик (структуры, функций и т. д.); выявление закономерностей развития проблемы, ее последствий; диагностика принципиальной разрешимости проблемы; определение ресурсов, которые необходимы для решения проблемы; выработка организационно-управленческих технологий решения проблемы; решение проблемы.

Причинно-следственный анализ основывается на причинности; ее основными понятиями выступают «причина» и «следствие», которые описывают связь между явлениями. Технология причинно-следственного анализа включает в себя следующие этапы:

- формулировка объекта и предмета исследования;
- определение некоторых исходных событий как возможной причины и возможного следствия, объясняющих объект и предмет исследования;
- установление наличия причинно-следственной связи, определение причины и следствия;
- диагностика типа причинно-следственной связи, установление ее характера;
- выяснение места данной причинно-следственной связи в структуре причинно-следственной цепи;
- объяснение причинностью изучаемых явлений и процессов.

Ситуационный анализ имеет особое значение при использовании метода «case-study». Данный вид анализа основывается на совокупности приемов и методов осмысления ситуации, ее структуры, определяющих ее факторов, тенденций развития и т. п. Ситуационный анализ основывается на термине «ситуация», который является достаточно многозначным. Несмотря на различное понимание ситуации, можно выделить то общее, что свойственно разным концептуальным подходам. Прежде всего следует отметить, что ситуация является результатом социальных изменений, она вытекает из предыдущей ситуации и связана с последующей, т. е. она процессуальна. Удачность выбора ситуации определяется

степенью ее соответствия изучаемому предмету, а также наличием в ней нестандартности, некоторой интриги, что может заинтересовать обучающегося с исследовательской точки зрения.

Следующий этап работы с кейсом заключается в обсуждении различных вариантов решения кейса на иностранном языке и контролируется преподавателем, который может при необходимости направить дискуссию в нужное русло с помощью вопросов. Организация обсуждения кейсов обычно основывается на двух методах. Первый из них носит название традиционного Гарвардского метода – открытая дискуссия [3]. Альтернативным является метод, связанный с индивидуальным или групповым опросом, в ходе которого студенты делают формальную устную оценку ситуации и предлагают анализ представленного кейса, свои решения и рекомендации, т. е. делают презентацию. Этот метод облегчает преподавателю осуществление контроля, хотя и позволяет некоторым студентам минимизировать их учебные усилия, поскольку каждый студент опрашивается один-два раза за занятие. Метод развивает у студентов коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли. Однако этот метод менее динамичен, чем Гарвардский. В открытой дискуссии организация и контроль участников сложнее.

Дискуссия занимает центральное место в методе «case-study». Ее целесообразно использовать в том случае, когда студенты обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Важнейшей характеристикой дискуссии является уровень ее компетентности, который складывается из компетентности ее участников. Неподготовленность студентов к дискуссии делает ее формальной, превращает в процесс получения ими информации у преподавателя, а не самостоятельное ее добывание.

Заключительный этап состоит из презентации решения в форме устного ответа (монолог, презентация) или письменной форме (письмо, отчет и т. д.). Презентация, или представление результатов анализа кейса, является важным аспектом метода «case-study». Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его рекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом

критики, является очень ценным интегральным качеством современного специалиста. Презентация оттачивает многие глубинные качества личности: волю, убежденность, целенаправленность, достоинство и т. п.; она вырабатывает навыки публичного общения, формирования своего собственного имиджа.

Публичная (устная) презентация предполагает представление решений кейса группе, она максимально вырабатывает навыки публичной деятельности и участия в дискуссии. Устная презентация обладает свойством кратковременного воздействия на студентов и поэтому трудна для восприятия и запоминания. Степень подготовленности выступающего проявляется в спровоцированной им дискуссии; необязательно делать все заявления очевидными и неопровержимыми. Такая подача материала при анализе кейса может послужить началом дискуссии. При устной презентации необходимо учитывать эмоциональный настрой выступающего; отношение и эмоции говорящего вносят существенный вклад в сообщение. Одним из преимуществ публичной (устной) презентации является ее гибкость. Оратор может откликаться на изменения окружающей обстановки, адаптировать свой стиль и материал, чувствуя настроение аудитории.

Непубличная презентация менее эффектна, но обучающая роль ее весьма велика. Чаще всего непубличная презентация выступает в виде подготовки отчета по выполнению задания, при этом стимулируются такие качества, как умение подготовить текст, точно и аккуратно составить отчет, не допустить ошибки в расчетах и т. д. Подготовка письменного анализа кейса аналогична подготовке устного, с той разницей, что письменные отчеты-презентации обычно более структурированы и детализированы. Основное правило письменного анализа кейса заключается в том, чтобы избегать простого повторения информации из текста, информация должна быть представлена в переработанном виде. Самым важным при этом является собственный анализ представленного материала, его соответствующая интерпретация и сделанные предложения. Письменный отчет – презентация может сдаваться по истечении некоторого времени после устной презентации, что позволяет студентам более тщательно проанализировать всю информацию, полученную в ходе дискуссии. Рассмотрев данные примеры, можно прийти к выводу, что успех применения данной

методики сводится к тому, что она позволяет решить несколько образовательных задач одновременно.

Во-первых, развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Успешное овладение навыками диалогической речи заключается в умении вести беседу на различные темы, обмениваться информацией профессионального характера. Монологическая речь предполагает умение выступить с докладом, сообщением, высказать свою точку зрения в дискуссии. Знакомство с кейсом – чтение материала по конкретной теме, последующий перевод, самостоятельный поиск решения (внутренняя монологическая речь), процесс анализа ситуации во время анализа (монологическая и диалогическая речь, подготовленная или спонтанная) – всё это примеры коммуникативных задач. Целью обучения аудированию является формирование умений восприятия и понимания высказываний собеседника на иностранном языке, в соответствии с определенной ситуацией и сферой общения. Аудиторное общение, связанное с работой над кейсом, что предполагает спор, дискуссию, аргументацию, описание, сравнение, убеждение и другие речевые акты, тренирует навыки выработки правильной стратегии речевого поведения, соблюдения норм и правил англоязычного общения. Результатом обучения чтению становится владение всеми видами чтения публикаций различных жанров, в том числе и специальной литературы. Целями обучения письму являются умение составления аннотации, реферативного изложения прочитанного, перевод, а также написание деловых писем, оформление договоров и т. д. Все вышеперечисленные умения необходимы для успешного выполнения кейсов, и в то же время метод «case-study» является одним из наиболее эффективных способов получения и активизации умений.

Во-вторых, данный метод позволяет студентам овладеть определенными языковыми знаниями (знаниями фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, лексических единиц). Языковые знания приобретаются на протяжении всей работы с кейсами, так как каждая ситуация предполагает использование определенных языковых и речевых средств.

В-третьих, формирование социокультурных знаний, которые приобщают обучающихся к культуре народа-носителя изучаемого языка, помогают адаптироваться к иноязычной среде, избежать

недопонимания в общении. Но при этом главным является не заучивание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом, с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студентов. Задачей такого кейса может стать решение проблем, вызванных недопониманием между партнерами по бизнесу во время переговоров, общения во телефону или ужина в ресторане.

К четвертой задаче можно отнести овладение определенным набором единиц профессиональной лексики, специальной терминологией на иностранном языке и способность применять ее в соответствующих ситуациях.

Исходя из целей и задач обучения А. М. Долгоруков выделяет следующие виды кейсов: обучающие анализу; обучающие принятию решений; формирующие коммуникативные навыки. Кейсы бывают «живые» и «мертвые» [3]. К «мертвым» относятся кейсы, в которых имеется вся необходимая для анализа информация. Чтобы превратить кейс в «живой», его строят так, чтобы стимулировать студентов и аспирантов на поиск дополнительной информации. Такой подход позволяет повысить мотивацию обучающихся, развивает творческое отношение к своей деятельности. Исходя из методики построения кейсы бывают: вопросными, т. е. студентам в итоге надо ответить на вопросы, поставленные перед или после изложения ситуации; с заданиями, которые необходимо выполнить после всестороннего анализа ситуации. Данная классификация показывает, что при изучении иностранного языка целесообразно выбирать формирующие коммуникативные навыки, «живые», организационные, вопросные кейсы [6].

Заслуживает внимания классификация кейсов, приведенная Н. Федяниным и В. Давиденко [9]. Они разделяют кейсы на:

– структурированные (highly structured) кейсы, в которых дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ними студент должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

– «маленькие наброски» (short vignetts), содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений; они знакомят только с ключевыми понятиями,

и при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания;

– большие неструктурированные кейсы (long unstructured cases) объемом до 50 страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная и разнообразная, при этом самые необходимые для разбора сведения могут отсутствовать; студент должен распознать такие подвохи и справиться с ними;

– первооткрывательские кейсы (ground breaking cases), при разборе которых от студентов требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом студенты и преподаватели выступают в роли исследователей [9].

Данный метод нацелен на создание атмосферы успеха. Он предусматривает активизацию речевой деятельности студентов, в процессе его использования обучающиеся видят результаты своего труда. Именно успех формирует постоянную позитивную мотивацию студентов и способствует возрастанию познавательной активности. Этот метод относится к методам развивающего обучения, он включает различные способы организации индивидуального, группового и коллективного развития, формирует разнообразные личностные качества обучающихся, студенты приобретают навыки работы в команде. Данный метод представляет собой разновидность исследовательско-аналитической деятельности, т. е. помогает выработке навыков анализа и синтеза, обобщений, чему способствуют задания после текста: написать заключение, выводы и т. д.

Однако необходимо помнить, что данный метод требует определенного уровня знаний студентов как в области экономической теории, так и иностранного языка. Также важным фактором его успешного применения является наличие у обучающихся навыков самостоятельной работы. Кейс-метод позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации [2]. Данное положение справедливо и по отношению к изучению профессионально ориентированного иностранного языка, так как метод «case-study» повышает мотивированность студентов, предполагает использование интересного,

с точки зрения содержания материала, непосредственно связанного с получаемой специальностью.

Метод «case-study» называют инновационным и эффективным, так как, в отличие от традиционной технологии обучения, направленной на запоминание и воспроизведение информации, метод «кейсов» нацелен на развитие всего потенциала способности студента в совершенно новых беспрецедентных ситуациях. В условиях быстро устаревающих знаний применение данного метода позволяет обучающимся мыслить креативно, самостоятельно и высокоэффективно развивать и дополнять свои знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гозман О., Жаворонкова А., Рубальская А.* Путеводитель по MBA в России и за рубежом. – М. : Begin Group, 2004. – 334 с.
2. *Гончарова М.В.* Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров. Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе: сб. науч. ст. / под ред. Ю. Б. Кузьменковой. – М. : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М. В. Ломоносова. – Вып. 5. – 2004. – С. 95–100. – (Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов).
3. *Долгоруков А. М.* Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы открытого образования на основе дистанционных технологий. – М. : Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21–44.
4. *Козина И. М.* Case study: некоторые методические проблемы // Рубеж. – 1997. – № 10–11. – С. 177–189.
5. *Колесник Н.П.* Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике : метод. рекомендации: в 2 ч. – Ч. 1. – СПб. : Стратегия будущего, 2006. – 198 с.
6. *Михайлова Е.А.* Кейс и кейс-метод: общее понятия // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С 109–117.
7. *Морохова Т. С.* Учебное пособие по английскому языку для студентов-экономистов I–II курсов ФЭП. – 2-е изд., и доп. – М. : МГЛУ, 2012. – 292 с.
8. *Сидельник Э.А.* Особенности использования метода «case study» в обучении иностранным языка в неязыковом вузе // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – Т. 123. – 2011. – Вып. № 10. – С. 123–127.
9. *Федянин Н., В. Давиденко.* Чем «кейс» отличается от чемоданчика? // Обучение за рубежом. – 2000. – № 7. – С. 52–55.

10. *Dubicka I., O' Keeffe M.* New Market Leader Advanced Coursebook. – Longman, 2006. – 176 p.
11. *Nodari C.* Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur: Padagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung // Reihe Sprachlandschaft (German Ed.). – Sauerlander : ERIC, 1995. – 109–114.

УДК 004

О. И. Титкова

кандидат филологических наук, профессор, директор Института права, экономики и управления информацией МГЛУ;
e-mail: olgatitkova@mail.ru

ОБ АЛГОРИТМЕ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ «ЖИВОГО ЗНАНИЯ»

Статья посвящена анализу рекуррентности как компонента содержания обучения и описанию алгоритма создания инновационных образовательных платформ, аккумулирующих профессиональное актуальное знание в широком социальном контексте. Автор подробно рассматривает принципы построения алгоритма, основанного на особенностях функционирования вербальной и невербальной, частной и процедурной рекуррентности, аксиологичности рекуррентных единиц, их темпоральных и локальных характеристиках.

Ключевые слова: рекуррентность; частнорекуррентные единицы; вербальная и невербальная рекуррентность, актуальные знания, социальная значимость, частотность; «живое» знание; образовательная платформа; содержание обучения; продуктивная учебная деятельность.

Titkova O. I.

PhD (Philology), Director of the Institute of Law, Economics and Information Management, MSLU;
e-mail: olgatitkova@mail.ru

THE ALGORITHM OF THE “LIVE KNOWLEDGE” EDUCATIONAL PLATFORMS CREATION

The article is devoted to the analysis of recurrence as a component of education content as well as the description of the algorithm designed to create innovative educational platforms accumulating professional actual knowledge in a broad social context. The author dwells upon the principles of the algorithm building which is based on the peculiarities of verbal and non-verbal as well as particular and procedural recurrence functioning, recurrent units’ axiological character, their temporal and local features.

Key words: recurrence; particular recurrent units; verbal and non-verbal recurrence; actual knowledge; social significance; frequency; live knowledge; educational platform; education content; productive teaching / learning activities.

Содержание обучения традиционно представляют такие осваиваемые в процессе обучения базовые компоненты, как знание

о мире, опыт применения способов деятельности, опыт творческой деятельности, «опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности» [12, с. 146–147; 9]. Исходя из социальной обусловленности знаний о мире и опираясь на историю и традиции методических и лингводидактических исследований, мы придерживаемся мнения, что «состав содержания образования является педагогической интерпретацией поставленных обществом целей», «педагогической моделью социального заказа» [11, с. 11], при этом методика преподавания языка обусловлена пониманием его природы [3].

В этой связи нам представляется, что транслируемые и «добываемые» *в учебном процессе* знания о мире, равно как и приобретаемый опыт осуществления способов деятельности, должны обладать неким инвариантным признаком, позволяющим оптимизировать отбор содержания обучения. В нашей концепции подобным единым интегративным основанием служит рефлексия социальной значимости в системе коммуникаций, имеющей «социокультурные корни» и апеллирующей в межпоколенной памяти к культурным константам [15] социума. Данный лингвосоциокогнитивный феномен мы называем рекуррентностью. Номинации, а также невербальные знаки социально значимых понятий и явлений представляют собой рекуррентные единицы. Таким образом, рекуррентность аккумулирует *актуальное социально значимое знание* поколения / поколений, включая его / их эмоциональную память и систему ценностей социума / социальной группы [16].

Совокупный продукт «переработки разнообразного (в том числе речевого) опыта индивида, т. е. не просто узнаваемого, а постигаемого и личностно переживаемого при постоянном взаимодействии перцептивных, когнитивных и аффективных (эмоционально-оценочных) процессов» мы рассматриваем вслед за А. А. Залевской как «живое знание» [6, с. 9]. Именно «живое знание» способно обеспечить, на наш взгляд, адекватную (т. е. эффективную по срокам и способам освоения) социализацию и аккультурацию обучающегося наиболее эффективным образом. Однако необходимым в лингводидактическом отношении инвариантом является не просто «живое знание» о лингвосоциуме изучаемого языка, «добываемое» обучающимся, но знание, признаваемое *социально значимым*. Рекуррентность, представляя собой рефлексию социальной значимости понятий /

явлений в обществе, не может не быть вовлеченной в содержание обучения. Как способность обучающегося ориентироваться в способах объективации актуальной информации она признается нами в качестве компонента (единицы) *содержания обучения* и одним из условий успешного обучения иноязычной, в том числе профессиональной коммуникации.

Целесообразным и естественным средством достижения цели эффективного обучения иноязычной профессиональной коммуникации мы считаем создание *информационного сетевого ресурса*, а именно – ***образовательной платформы «живого знания»***, способной интегрировать и отражать *актуальную социально значимую* информацию в определенный период времени в соответствии с поставленными в рамках учебного процесса образовательными целями. Неслучайно А. А. Залевская сопоставляет свойства гипертекста и закономерности деятельности человеческого мозга, находя соответствия по признакам наличия сетевой структуры, объединения разнокодовых элементов (текст, звук, видео) и доступа к элементам сети через индексацию [6, с. 15]. Наполнение подобной сетевой структуры *актуальным социолингвистическим* контентом способствует, на наш взгляд, реконструкции не только фактологической, но и (что наиболее важно!) ценностной, а также эмоционально-оценочной составляющих фрагмента социальной памяти лингвосоциума в части ее профессионально (институционально) детерминированных сегментов.

В условиях развития экономики знаний эффективность профессиональной коммуникации определяется возможностями распространения и обмена *специальных знаний* [10] и накопленного *профессионального* опыта; актуальные профессиональные знания мы называем частной, а актуальные способы деятельности – процедурной рекуррентностью.

В рамках нашей концепции *единицей обучения* в структурной форме слова, словосочетания, текста, символа, действия выступает рекуррентная единица как фрагмент актуального знания об объекте действительности, его социальной значимости. По мнению А. А. Залевской, слово играет роль, «сходную с ролью лазерного луча при считывании голограммы», ибо «важно не слово само по себе, а именно то, что стоит за словом (т. е. хранится в памяти и может быть из нее извлечено во всем богатстве связей и отношений)»;

«за именем ВЕЩИ стоит СМЫСЛ, имеющий ту или иную значимость для индивида как личности, что переживается в плане соответствующей маркированности» [6, с. 13–14]. В нашем понимании такую функцию на себя может взять именно рекуррентная единица, являющаяся в силу своих гетерогенных структурных и смысловых характеристик *комплексной* оперативной единицей обучения. Следовательно, рекуррентная единица как единица обучения, репрезентирующая актуальное знание об объекте действительности, включая знание о степени социальной значимости означаемого, позволяет *оптимизировать* учебный процесс, осуществляя его в *экономном режиме*.

При создании образовательной платформы «живого знания» следует исходить из того, что актуальные профессиональные знания опосредованы господствующей в определенный период времени научной парадигмой, которая, как правило, отличается оригинальностью, привлекательностью и формирует вследствие этого широкий круг сторонников [4], таковой в постиндустриальном обществе стала экономика знаний, в рамках которой актуальные знания признаются фактором экономического роста.

Эффективность *профессиональной коммуникации* в терминах нашей концепции мы связываем с поддержанием частной рекуррентности и, следовательно, освоением «интеркультур», актуализацией «аксиологически наполненных» вербальных и невербальных рекуррентных единиц. Как показал анализ, рекуррентные единицы в качестве номинаций значимых понятий в профессиональной коммуникации в большинстве случаев терминологичны и обозначают ведущие актуальные понятия соответствующей предметной области. С другой стороны, формируемый ресурс должен *учитывать ценностно-установочные критерии* профессионального сегмента, в тематическом русле которого создается образовательная платформа, поскольку системообразующим фактором языковой личности, по Ю. Н. Караулову, является высший, мотивационный, уровень, единицами которого выступают деятельностно-коммуникативные потребности [7].

Итак, *алгоритм создания образовательной платформы «живого знания» включает 7 шагов*.

1. ***Информация***, размещаемая на образовательной платформе, ***призвана аккумулировать актуальные социально значимые***

понятия / явления / события в определенной предметной области в заданный период времени. Данный принцип гарантирует формирование представления обучающегося о степени социальной значимости понятий / явлений / событий и позволяет создать константно актуальный ресурс, не являющийся аналогом учебника, ибо любая информация на бумажном носителе мгновенно устаревает.

Принцип отбора содержания обучения, традиционно основывающийся на употребляемости лексических единиц, непосредственно корреспондирует с ***частотностью*** как дефиниционным признаком рекуррентной единицы, причем частотностью не формальной [1], но культурообусловленной. Смыслообразующий и аксиологический потенциал рекуррентности полностью коррелируют с мировоззренческим компонентом содержания образования.

Принимая в качестве исходного основания освещаемой проблематики ***уровень интеркультуры*** и исходя из *общей* для данного профессионального сообщества *системы ценностей и потребностей,* ***создатели контента*** обеспечивают ***актуальность*** соответствующих рекуррентных единиц постоянно изменяющимися рубриками образовательной платформы, актуализируя таким образом релевантные для развития современной профессиональной личности «измерения» профессиональных сегментов коммуникационного пространства. В частности, уже общая панорама главной страницы ресурса должна представлять пользователям платформы *актуальные события и явления*, влияющие на жизнь профессионального сообщества не только в рамках отдельного лингвосоциума, но и на уровне общего культурного пространства, объединяющего несколько лингвосоциумов. Например, в случае создания подобной платформы для студентов экономических направлений целесообразно ввести такие рубрики, как «Новостная лента»; «Курсы валют»; «Актуальные аналитические обзоры» и др.; доминантные (частные) рекуррентные единицы, имеющие высокие показатели актуальности, могут быть представлены в одной из рубрик ресурса в виде облака тегов, отражающего колебания частотности соответствующих понятий и явлений.

2. Образовательная платформа ***создается и управляется обучающимися*** при участии преподавателя. В этом смысле важна рубрика «Контакты», которая содержит информацию о всех разработчиках образовательной платформы, а также лицах, принявших

или принимающих участие в развитии структурирования ее контента. Предполагается, что «эстафета» обучающихся, членов проектных групп, отнюдь не совпадающих по составу с учебными группами и формирующаяся по сетевому принципу постоянного «приращения» из всех заинтересованных лиц, например студентов других вузов, в том числе иностранных вузов-партнеров, позволит создать некий архив данных, «передаваемый» из семестра в семестр новым субъектам обучения (не исключая прежних участников) и образующий фрагмент социальной памяти профессионально детерминированной социальной группы. Таким образом обеспечивается диалог вне урока, который обучающиеся и преподаватели поддерживают самостоятельно в благоприятном для них режиме активности.

Образовательная платформа имеет открытый формат, контурную форму объема, изменяющего свои параметры, например за счет междисциплинарного характера и гетерогенности размещаемой информации, темпа и объема пополнения контента, мультиязычности (возможности переключения веб-страницы на различные рабочие языки), «калейдоскопичности» рубрик, позволяющих представить осваиваемую предметную область, включая ее языковое выражение, *в широком социальном контексте*, т. е. профессиональном и социокультурном измерении; при этом предусматривается возможность ретроспективного экскурса, а также прогностического моделирования изучаемого объекта (тематики). Данный принцип содействует формированию поливариантности лингвокоммуникативной среды обучающегося и является существенным условием удовлетворения его профессионально релевантных интересов и потребностей, позволяет предусмотреть необходимую для личностного развития студента степень его «творческого отклонения» [13] и обеспечивает продуктивный характер учебной деятельности [8].

3. ***Рекуррентные единицы «сегодняшнего дня»***, размещаемые на платформе, ***подлежат «вертикальной» актуализации*** (актуализации социальной памяти в рамках поколения / поколений) за счет социокультурных единиц и культурных констант. Принципиально важной является для нас идея А. А. Залевской о делении коллективного знания на *функционирующее в культуре* коллективное *знание-переживание* и зарегистрированную в артефактах часть такого знания (тексты, грамматики, словари) [6, с. 11]. Рекуррентность

как рефлексия *социальной значимости* в системе коммуникаций, как коллективное *актуальное* знание-переживание, разумеется, коррелирует с понятием «ценность». Отметим, что сформированный фрагмент коллективного знания об объекте действительности в случае рекуррентных единиц предполагает включенность знания о социальной значимости эмоционально-оценочного и ценностного отношения социальной группы или социума к данному объекту. Таким образом, «сотканный» на основе рекуррентных единиц контент ресурса способен представлять систему ценностей лингвосоциума / интеркультуры в определенный период жизнедеятельности общества. Особенности функционирования рекуррентной единицы служат объективным основанием для определения *степени* социальной значимости объективируемого ею понятия / явления и позволяют прогнозировать характер ее дальнейшего употребления, в том числе «угасание» или (ре)актуализацию.

«Общность» концептуальных систем представителей интеркультуры поддерживается не только специальной предметной отнесенностью размещаемых на платформе *актуальных материалов*, но и, например, профессионально релевантными прецедентными текстами, т. е. социокультурными рекуррентными единицами рубрики «Цитата дня» (недели / месяца и т. п.) – *актуальными* на сегодняшний день *изречениями* философов, экономистов, политиков, деятелей культуры, *цитатами из авторитетных источников специальной литературы,* позволяющими интегрировать культурное основание социальной значимости нескольких лингвосоциумов.

Использование социокультурных рекуррентных единиц в процессе «вертикальной актуализации» понятий и явлений мы сополагаем с теорией контекстного обучения А. А. Вербицкого, исходя из того, что контекст – это система «*внутренних* и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющих на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придающих смысл и значение этой ситуации, ее компонентам как единому целому»; «учет предметного и социального контекстов выступает условием смыслообразующего влияния будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности» [2, с. 62]. В этой связи важно подчеркнуть, что рекуррентные единицы становятся своего рода необходимым лингвосоциокогнитивным механизмом смыслообразования, ибо

условием самореализации и саморазвития индивида, в том числе в профессиональной сфере, является интеграция в рамках внутреннего контекста «личностно освоенных» социальных смыслов. Социокультурный контекст как правило реализуется посредством текстовых рекуррентных единиц, т. е. прецедентными текстами, являющимися «фактом культуры» (в понимании Ю. Н. Караулова); в интерпретации Г. Г. Слышкина, формирующиеся в сознании носителя языка на основе ценностно значимых текстов ментальные единицы образуют «текстовую концептосферу» культурно-языкового коллектива [14, с. 27].

Каждая из рубрик платформы может «проявлять» межкультурное измерение актуальности событий и явлений в бизнес-пространстве, меняя «точку обзора» событий / явлений на уровнях:

– социокультурной рекуррентности, реализующей понимание партнеров по межкультурной коммуникации, мотивы их профессиональной деятельности (например, «Бизнес по-немецки / по-русски» и т. п.; «Экономическое сотрудничество»; «Взгляд со стороны»; а также «Социальная ответственность бизнеса» и др.);

– национально-культурной рекуррентности (это могут быть рубрики, содержащие фрагменты мифов, сказки и т. п.).

4. «Вертикальная» актуализация событий и явлений предполагает ***экспликацию хронотопных характеристик рекуррентных единиц***, что способствует формированию способности обучающегося осознавать степень актуальности и социальной значимости информации. Рекуррентные единицы функционируют как *социальный хронотоп* (в экономическом пространстве, например, «НЭП», «раскулачивание», «модернизация», «импортозамещение» и др.); пространственные и временны́е характеристики рекуррентных единиц могут иметь различную степень эксплицитности («Wirtschaftswunder», «Китайское чудо», «санкции» и т. д.).

Точные представления о хронотопных характеристиках события / явления в случае отсутствия их прогнозируемой цикличной реактуализации постепенно стираются, в то время как общее представление о них в массовом сознании членов социума / интеркультуры сохраняется довольно долго. Таким образом, формирование способности обучающегося ориентироваться в способах объективации актуальной информации в лингвосоциуме изучаемого языка является задачей чрезвычайно сложной, ибо носитель языка

и в условиях угасания рекуррентных единиц благодаря феномену «коллективной памяти» обладает неявными знаниями по поводу места и/или времени употребления определенной рекуррентной единицы в родном социуме («застой», «500 дней», «шоковая терапия» и др.).

5. Образовательная платформа «живого знания» ***должна фиксировать невербальные рекуррентные единицы***. Как известно, идея универсального предметного кода Н. И. Жинкина включает тезис о том, что недоступные для вербализации единицы внутреннего лексикона человека служат опорой для процессов анализа и синтеза в его сознании [5]. Таким образом, важное место на образовательной платформе «живого знания» отводится в профессиональной сфере невербальным знакам (например, в бизнес-пространстве – логотипам мировых компаний, знакам валют и т. п.); широко используются профессионально релевантные формы представления информации в виде графиков, схем, таблиц, цветовых обозначений. Востребованными среди пользователей ресурса являются интерактивные элементы контента: анимационные географические карты, облака тегов, интерактивные игры, рейтинги и т. п. Образовательная платформа «живого знания» может «архивировать» не только визуальные актуальные знаки, но и рекуррентные акустические знаки (мелодии, шумы, звуки «эпохи», акустические корпоративные знаки – гимны, знаковые мелодии рекламных роликов и т. п.).

6. Пользователям платформы предлагаются ***актуальные рефлексивные образовательные инструменты*** (например, «Европейский языковой портфель», «Дорожная карта профессионала»), способствующие развитию мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания. Материалы данных рубрик содержат также *актуальные* экспертные оценки по вопросам подготовки специалистов мирового уровня в соответствующей предметной области, мнения представителей профессионального, в том числе академического сообществ относительно результатов новейших научных исследований, связанных с совершенствованием профессиональной деятельности, в том числе за рубежом, вебинары и т. п. Рубрика «Форум» рассматривается нами как обязательная составляющая образовательной платформы и средство формирования общего профессионально детерминированного культурного

пространства, объединяющего субъектов обучения в нескольких интеркультурах, использующих различные языки в целях учебно-профессионального общения.

7. *Реализация* образовательной платформы «живого знания» обеспечивается посредством применения продуктивных технологий (*проектной, технологии case-study* и др.) в рамках ***индивидуальной, индивидуально-коллективной* и *коллективно-групповой организационных форм*** обучения, в том числе в процессе решения различных профессионально релевантных проблемных и творческих задач.

Таким образом, образовательная платформа «живого знания» представляет собой модель эффективного обучения межкультурной профессиональной коммуникации, механизм реконструкции социальной памяти интеркультуры и ее прогнозного развития, ресурс постоянно актуализируемого в широком социальном контексте профессионального знания, развития полиперспективного отражения действительности и субъектности личности обучающегося, реализующий современные продуктивные технологии обучения и имеющий воспитательный и развивающий потенциал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
2. *Вербицкий А.А., Хомякова Н.П.* Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 61–71. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки).
3. *Гураль С.К.* Язык как процесс и как саморазвивающаяся система // Вестник Томского гос. ун-та. – 2007. – № 298. – С. 32–35.
4. *Демьянков В. З.* Термин «парадигма» в обыденном языке и в лингвистике // Парадигмы научного знания в современной лингвистике : сб. науч. тр. / редкол. Е.С.Кубрякова ; отв. ред. Л.Г.Лузина и др.– М.: ИНИОН РАН ; Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания, 2006. – С. 15–41.
5. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.

6. *Залевская А. А.* Значение слова и «живой поликодовый гипертекст» // Вопросы психолингвистики. – 2013. – № 1(17). – С. 8–19.
7. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – 3-е изд., стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
8. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак-тов. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
9. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
10. *Куликова О. В.* Типы знаний и их взаимодействие в экономическом дискурсе // Профессиональные дискурсы в когнитивном и функциональном ракурсах. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013b. – С. 34–40. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 25 (685). Сер. Языкознание).
11. *Лапидус Б. А.* Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: учеб. пособие. – М. : Высшая школа, 1986. – 144 с.
12. *Лернер И. Я.* Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – С. 137–160.
13. *Нечаев Н. Н.* Проектное моделирование как творческая деятельность (психологические основы высшего архитектурного образования): автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 1987. – 37 с.
14. *Слышкин Г. Г.* От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М. : Academia, 2000. – 128 с.
15. *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с.
16. *Титкова О. И.* Теоретические основы лингводидактического моделирования современного коммуникационного пространства: Монография. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – 210 с.

УДК 37:81

М. М. Фокина, О. В. Шмакова

Фокина М. М., кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: fokinintekm@mail.ru

Шмакова О. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: olga@vladimirovna.com

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Статья посвящена важности установления баланса между различными составляющими профессионально ориентированного преподавания иностранного языка, в том числе лингвистической и культурологической, а также особенностям обучения студентов-экономистов на младших и старших курсах. Если на начальном этапе особенно важно формирование у обучающихся комплекса базовых языковых компетенций, необходимых для будущей профессии, то на старших курсах большее внимание уделяется подготовке студентов к осуществлению основных направлений использования иностранного языка в профессиональной деятельности, где неотъемлемой частью является знание национальных и культурологических особенностей стран изучаемого языка.

Ключевые слова: комплексный подход; профессионально ориентированное обучение; лингвистическая компетенция; культурологический аспект; баланс между аспектами преподавания иностранного языка; колонки обозревателей; периодические издания.

Fokina M. M.

Ph.D. (Philology), Associate Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; e-mail: fokinintekm@mail.ru

Shmakova O. V.

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; e-mail: olga@vladimirovna.com

LINGUISTIC AND CULTUROLOGICAL ASPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMICS

The article is devoted to balancing different aspects of teaching foreign languages, among them linguistic and culturological ones, as well as to peculiarities of professionally oriented language courses for junior and senior students of economics.

At the initial stage, it is especially important to build up basic language competence necessary for the future profession, whereas in teaching senior students the main emphasis is laid on preparing them for different aspects of professional activities involving not only language skills, but also the knowledge of the country's culture.

Key-words: a comprehensive approach; professionally-oriented teaching; linguistic competence; culturological aspect; balance between the aspects of foreign language teaching; opinion columns; periodicals.

В настоящее время в системе российского высшего образования происходят значительные изменения. В основном закончился переход к двухуровневой модели, принятой в большинстве развитых стран мира. Перестройка высшего образования не ограничилась только структурными изменениями. Она сопровождалась пересмотром целей, задач обучения; инновациями в сфере методик преподавания предметов; созданием принципиально новых дидактических материалов.

В Московском государственном лингвистическом университете за последние несколько лет учебная программа пополнилась новыми разработками, модульными пособиями, комплексными методами тестирования знаний. Специфика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам подразумевает не только развитие общей способности к иноязычной коммуникации, но и умение с его помощью вести научно-познавательную деятельность, осуществлять коммуникацию в профессиональной сфере. Речь идет об ориентации на научно-познавательный аспект профессионального обучения [3].

Необходимо отметить, что работа со студентами младших (I–II) и старших (III–IV) курсов имеет свои особенности. В первой половине данной статьи рассматривается работа со студентами на начальном этапе обучения, которое включает в себя универсальную подготовку, формирование языковых навыков, позволяющих вести себя адекватно в стандартных и нестандартных ситуациях, обсуждать как специальные, так и общечеловеческие проблемы. Преподавателю иностранного языка предстоит, закрепив уже существующие языковые навыки первокурсников, привести их к указанному в программах уровню.

Преследуя основную учебную цель – формирование у обучающихся комплекса компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности, преподаватель иностранного языка

строит практические занятия по принципу многоаспектности [1], в связи с тем, что программой не предусматривается деление на практику и фонетику, а материал по грамматике английского языка изучается в течение четырех семестров. Поэтому преподаватель с самого начала планирует работу по формированию и использованию в речи всего комплекса основных фонетических и грамматических навыков. На I курсе фонетическому аспекту уделяется большое внимание. Вместо теоретического введения в фонетику преподаватель показывает смыслоразличительную функцию таких характеристик, как долгота и открытость гласных звуков и звонкий / глухой вариант согласных звуков.

[i: – i] – wheel – will, peal – pill, seat – sit, sheep – ship;
[e – æ] – then – than, men – man, head – had, pet – pat;
[d – t] – feed – feet, said – set, seed – seat, bud – but;
[z – s] – cause – course, keys – kiss.

Именно на примере таких пар можно донести до студентов важность правильного произношения. Кроме того, необходимо показать смыслоразличительные и стилистические значения интонационных моделей, употребляемых в разных типах вопросов для выражения различной модальности и эмоциональной окрашенности: просьб, приказаний, удивления, негодования, презрения и т. д. Необходимо научить студентов правильно делать паузы в предложении, разделяя его на смысловые группы; выделять логическим ударением важные по смыслу слова – при этом преподавателю иностранного языка приходится вводить первичные сведения о некоторых грамматических конструкциях, позволяющих менять традиционный порядок слов в предложении с целью интонационного выделения логического ядра высказывания. Имеется в виду структура *there + to be*, структура страдательного залога, эмфатическая конструкция с формальным подлежащим *it*. На занятиях по иностранному языку студенты уже на начальном этапе обучения должны обладать знаниями всей сложной грамматической системы английского языка, по крайней мере, на базовом уровне. Студентам для глубокого изучения предлагаются основные грамматические темы в соответствии с программой, рассчитанной на четыре учебных семестра. Однако программой не предусмотрено рассмотрение некоторых грамматических явлений, имеющих широкое практическое значение:

1) типы предложений: личные, неопределенно-личные, безличные;

2) структура безличных предложений;

3) структура *there* + *to be* в сравнении с формальным подлежащим *it* в безличных предложениях;

4) типы сказуемых, их структура и связанные с этим языковые ошибки;

5) разграничение случаев употребления герундия и инфинитива в различных типах сказуемых;

6) абсолютные номинативные конструкции (со вторым элементом, выраженным существительными или прилагательными) [2].

Данные структуры встречаются в самих текстах, поэтому неизбежно их комментирование и объяснение. Студентам предлагаются несложные дополнительные упражнения, иллюстрирующие эти языковые явления во всем многообразии их употребления в речи.

В специальные тетради, заведенные для этих целей, студенты заносят грамматические комментарии преподавателя, где в краткой и логичной форме, в виде формул и таблиц, трактуются в общих чертах явления, еще не пройденные по программе на занятиях по грамматике. Такие грамматические комментарии помогают одним студентам освежить уже имеющиеся, а другим – получить первичные знания, хотя и общие, но вполне достаточные на определенном этапе.

Таким образом, занятия по иностранному языку представляют собой сложный комплексный процесс, где тесно взаимосвязаны, как и в реальной ситуации, различные аспекты речевой деятельности. Подобная работа является одним из этапов подготовки к осуществлению языкового общения с целью реализации накопленного лингвистического и профессионального опыта, приобретению культурологических и профессионально ориентированных знаний об иной социокультурной общности.

Во второй части статьи затрагивается важный культурологический аспект обучения студентов, который приобретает особое значение наряду с лингвистическим. Ведь без знания национально-культурных особенностей невозможно адекватно участвовать в профессиональном общении с носителем изучаемого языка.

Профессиональное общение в межкультурной среде специалистов имеет ряд важных характеристик. Сферу будущей профессиональной деятельности, связанной с использованием иностранного языка, можно определить следующим образом:

– чтение специальной литературы как способ приобщения к мировым научным достижениям в профессиональной области как необходимое условие профессионального научного или карьерного роста;

– участие в международных научных конференциях, предполагающее понимание докладчиков, подготовку собственного выступления, участие в дискуссии;

– написание научных статей, аннотаций для периодических и других научных изданий [3].

В рамках данной статьи не представляется возможным проанализировать все вышеуказанные направления. Одним из самых востребованных является чтение специальной литературы, а также периодики экономической направленности, например журнала The Economist, в котором можно найти новейшую информацию о состоянии и основных тенденциях развития теории и практики мировой и национальных экономик; о бизнесе, финансах, монетарной политике и т. д. Для работы с такой литературой необходимо знать ее структуру, ориентироваться в разделах и рубриках. Первичные сведения такого характера студенты получают на занятиях по иностранному языку. Обзором структуры издания необходимо предварить чтение, анализ и пересказ статей, заметок и других материалов.

Студентам сообщаются общие сведения об издании, его постоянных разделах и колонках. Ведь в журнале публикуются не только общие материалы о бизнесе и политике, но и существуют постоянные разделы, посвященные различным континентам и странам. Кроме того, существуют постоянные разделы, посвященные науке и технике, а также обзорам произведений и событий, связанных с литературой и искусством. Примерно раз в две недели публикуется специальный углубленный доклад или обзор определенной темы, особенно важной на данном этапе. Знание структуры позволяет студентам лучше ориентироваться в материале, быстрее найти нужную информацию.

Пять основных разделов журнала – это:

- Countries and Regions – Страны и регионы;
- Business – Бизнес;
- Finance and Economics – Финансы и экономика;
- Science and Technology – Наука и техника.

Также существует раздел статистических данных по экономике, *Economic Statistics*. Кроме того, The Economist известен своим индексом Big Mac Index, который появился в 1986 г. В нем фигурирует цена гамбургера в различных странах как неофициальный показатель покупательной способности их валют. Издание включает в себя несколько характеризующихся более подробным изложением материала колонок обозревателей, названия которых отражают их тематику. Можно выделить следующие четырнадцать основных колонок:

Analects (аналекты, или сборник коротких литературных и философских работ). Названа так в честь книги бесед и суждений Конфуция. Эта колонка, как видно из названия, посвящена Китаю.

Bagehot – носит имя Уолтера Бэджета, британского экономиста и политического философа XIX в. Посвящена экономике и политике Великобритании.

Bello – по имени Андреса Белльо, дипломата, поэта и философа, который жил и работал в Чили. Здесь можно найти материалы по странам Латинской Америки.

Charlemange (Карл Великий), названа в честь императора франком и лангобардов, воссоздателя Римской империи на Западе. Рассказывает о Европейском Союзе, его экономике, финансах, монетарной политике.

Lexington – так называется город в штате Массачусетс, где прозвучали первые выстрелы, положившие начало войне за независимость США. Посвящена этой стране.

Buttonwood (платан западный, или сикаморовое дерево). Носит название дерева, под которым собирались первые торговцы ценными бумагами на Уолл-стрит. В 1792 г. их ассоциация была закреплена «Платановым соглашением», которое положило начало Нью-Йоркской фондовой бирже. Посвящена финансовым вопросам.

Bunyan (баньян, индийский фикус, или смоковница бенгальская). Дерево, в тени которого в Азии часто собирались мелкие розничные торговцы. Посвящена Азии.

Baobab (баобаб), в которой освещаются экономика и проблемы стран Африканского континента.

Babbage, по имени британского изобретателя, математика и философа Чарльза Беббиджа. Посвящена различным вопросам, так или иначе связанным с техникой и новейшими технологиями.

Prospero, в честь Просперо, персонажа пьесы У. Шекспира «Буря». Включает обзоры книг, выставок и других событий в области литературы и искусства.

Game Theory (теория игр – математический метод изучения оптимальных стратегий в играх). Содержит материалы, связанные со спортом, а также соревнованиями в широком смысле слова.

Schumpeter, по имени Джозефа (Йосефа) Шумпетера, австрийского и американского экономиста. Посвящена подробному анализу различных аспектов бизнеса.

Face Value – название построено на игре слов: face value (номинальная стоимость) и face (человеческое лицо, персона). О выдающихся людях в мире бизнеса.

Free Exchange (свободный обмен), колонка об актуальных теоретических и практических вопросах экономики. В рамках этой колонки происходит свободный обмен мнениями, в котором принимают участие как ученые и предприниматели, так и читатели издания The Economist (*www.economist.com*).

Имея представление о структуре издания, студенты могут сделать вывод о том, изучение каких разделов и колонок важно для их профессиональной деятельности. Это облегчает работу с изданием, особенно в электронном варианте. Кроме того, помогает вести целенаправленный поиск материалов в том или ином конкретном случае. Только сведя воедино и установив баланс между различными составляющими преподавания иностранного языка, в том числе лингвистическим и культурологическим, можно научить студентов эффективному профессиональному межкультурному общению, сформировать готовность к самостоятельному творчеству на иностранном языке в профессиональной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Фокина М. М.* Профессиональная ориентированность при обучении специальному языку на начальном этапе // Разновидности дискурса и обучение специальным языкам. – М. : МГЛУ «Рема», 2001. – С. 115. (Тр. МГЛУ, вып. 458).

2. *Фокина М. М.* Комплексный подход к преподаванию иностранного языка студентам нелингвистических специальностей на начальном этапе // Разновидности профессионального дискурса в обучении иностранным языкам. – М. : МГЛУ, 2014. – С. 163–169. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8 (694). Сер. Педагогические науки).
3. *Яроцкая Л. В.* Обучение студентов нелингвистического профиля межкультурному общению в профессиональной среде // Современный образовательный контекст: традиции и инновации в обучении иностранным языкам : сб. научн. тр. – Ч. 1: Современные тенденции в обучении иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 110 –117.

УДК 378.016

Е. И. Шапкарина

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: lingvo517@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются основные требования, выдвигаемые при обучении профессиональной коммуникации студентов нелингвистических специальностей. Обращается внимание на разные мнения по данному вопросу и на взаимосвязь между межкультурной и профессиональной коммуникацией.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация; межкультурная коммуникация; студенты-нелингвисты; дискурс.

Shapkarina E. I.

Assistant professor at the Department of linguistics and professional communication in the field of economics, ILEIM, MSLU;
e-mail: lingvo517@mail.ru

PECULIARITIES OF DEVELOPING NON-LINGUISTICS STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS

The article focuses on the main requirements to teaching non-linguistics students professional communication. Different viewpoints on the problem are discussed, and connection between cross-cultural and professional types of communication is considered.

Key words: professional communication; cross-cultural communication; non-linguistics students; discourse.

Необходимость наличия сформированных навыков профессиональной коммуникации является одной из важных составляющих процесса подготовки специалиста в области межкультурной коммуникации. В связи с этим представляется важным определение конечной цели обучения студентов нелингвистических специальностей как сопряженность различных типов коммуникаций, где профессиональной и межкультурной коммуникациям уделяется первостепенное значение.

Ряд авторов трактуют межкультурную коммуникацию как адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам [2]. Действительно, межкультурная коммуникация представляет собой весьма сложное по своей сути и трудоемкое для овладения понятие. Для вступления в процесс как межкультурной, так и профессиональной коммуникации необходимо наличие и владение определенными навыками и умениями. Неслучайно переводчиков называют специалистами по межкультурной коммуникации, которые обеспечивают коммуникативное взаимодействие людей, принадлежащих к различным языкам и культурам, снимая речевую «чужеродность» партнера. В то время как владение профессиональной компетенцией предполагает наличие специальных знаний в определенной области профессионального общения и их применение при помощи адекватных иноязычных средств. Для студентов нелингвистических специальностей сложность представляет процесс переноса профессионально релевантных понятий с родного языка на иностранный, поскольку не всегда существует конкретный эквивалент для передачи того или иного профессионально значимого понятия. В этом случае студенту нужно донести до собеседника содержание необходимой профессионально значимой конструкции, не искажая при этом ни лингвистическую, ни профессиональную составляющую.

В научной литературе имеется более 200 дефиниций понятий «культура». Для одних авторов культура – это «научаемое поведение», для других – это не поведение как таковое, а его абстракция [1]. Профессиональная коммуникация также невозможна без владения культурными нормами страны изучаемого языка. Четко сформулированные ситуации общения позволяют осуществить взаимодействие между коммуникантами на темы социальной сферы и также из области профессиональных интересов обучающихся. К примеру, студентов можно попросить предоставить профессиональную консультацию по вопросу инвестирования в определенную отрасль с учетом особенностей экономической ситуации данной страны. Таким образом, помимо общих знаний по экономике, от обучающегося потребуется профессиональное владение релевантной лексикой, умение соотнести предоставляемую информацию с актуальной ситуацией на рынке и способность

использования дискурсивных моделей профессионального общения. Конечно, такой тип задания может быть использован уже на продвинутом уровне обучения, когда студенты обладают достаточным объемом необходимых языковых навыков и умений для обеспечения профессионального общения.

Несомненно, для владения профессиональной коммуникацией необходимо знание особенностей культуры и ее взаимодействие со всеми составляющими иноязычного общения. П. А. Сорокин утверждал, что «всякая великая культура есть не просто конгломерат разнообразных явлений сосуществующих, но никак друг с другом не связанных, а есть их единство или индивидуальность, все составляющие части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражают одну, и главную, ценность» [2, с. 429].

Понятие «культура» включает в себя знания, структуру поведения общества и систему свойственных ему ценностей. Д. Хаймс определяет культуру как всё, что нужно понимать и знать, чтобы вести себя приемлемо в общении с членами данного общества [1]. Вряд ли правомерно упрощать и сводить к идее проникновения в культуру страны изучаемого языка все особенности межкультурной коммуникации. Несомненно, особенности межкультурного общения являются одними из основных при осуществлении иноязычного общения, в том числе и в сфере профессиональной деятельности.

В различные периоды изучения проблемы взаимодействия культур существовали разные подходы и мнения, вплоть до взаимоисключающих. В рамках статьи мы затронем лишь основные моменты данной проблемы, чтобы показать влияние культурного общения на процесс межкультурной и профессиональной коммуникации. Так, Р. Браун, понимавший культуру как абстракцию, иронизировал по поводу взаимодействия культур, называя его «фантастической абстракцией» [2, с. 350]. Он считал, что культура неотделима от народа и не способна существовать независимо от людей. Но в то же время и люди не свободны от влияния культуры, поскольку поведение людей – это функция культуры [2]. Несомненно, культурный барьер может стать реальным фактором, препятствующим осуществлению коммуникации, а для его преодоления необходима подготовка учащихся к реальному общению

на иностранном языке с носителем данного языка. В случае обучения профессиональной коммуникации одним из вариантов могут быть лекции и семинары иностранных преподавателей по профессиональной тематике, где обучающиеся могут не только слушать иноязычную речь, но и принимать активное участие, задавать вопросы, давать комментарии. На продвинутом этапе обучения студенты уже могут участвовать в дискуссии на предложенные темы, высказывать свою точку зрения.

К числу особенностей межкультурной коммуникации относится паттернирование, понимаемое как воспроизведение стереотипов поведения, как подражание культурному образцу [2]. Сторонники данной теории считают, что необходимо научиться говорить, вести себя так, как это делает носитель языка в подобной ситуации. По аналогии с имитацией в языке достойное место в обучении должна занять имитация культурного образца. Другими словами, для того чтобы произвести впечатление адекватного владения иностранным языком в процессе межкультурной коммуникации, необходимо ориентироваться только на речевую и поведенческую особенности. Данная точка зрения представляется неоднозначной, поскольку при межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком характерна первичность родной картины мира и вторичность родной. С точки зрения преподавания иностранного языка имеет смысл, вероятно, учитывать оба подхода. Действительно, рациональный подход в целом базируется непосредственно на иностранном языке и открывает возможности для ролевых и деловых игр, что является важной частью формирования профессиональной компетенции. Интуитивный подход позволяет сделать обучение более интересным, найти выражение в коммуникативно ориентированных упражнениях, целью которых является развитие способности понимания различия в коммуникативном поведении представителей разных культур.

Еще одна точка зрения состоит в следующем: для адекватной межкультурной коммуникации с носителями языка достаточно иметь необходимый социальный фон, в контексте которого функционирует изучаемый иностранный язык [3]. Большая часть вербального общения, как считает Клер Крамш, происходит на основе определенного мировоззрения, характерного для конкретной культуры и истории. Без этого запаса общих для участников общения

фоновых знаний профессиональная коммуникация невозможна. Таким образом, межкультурная коммуникация, обеспечивающая взаимопонимание собеседников, требует от овладевающих иноязычной коммуникативной и профессиональной деятельностью достаточных фоновых знаний, социокультурного фона, в контексте которого функционирует изучаемый иностранный язык.

Таким образом, при обучении профессиональной коммуникации следует воспринимать межкультурную коммуникацию как важную составляющую процесса обучения на всех его этапах. На продвинутом этапе обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей особое внимание уделяется такому виду речевой деятельности, как подготовленное и неподготовленное говорение. Здесь появляется необходимость выделения релевантной информации и умение ее адекватно передать слушающим. Студенты должны уметь аргументировать свою точку зрения, используя профессиональные знания в данной области и соответствующие им языковые единицы. Особое внимание при этом следует обратить на привлечение факторов экстралингвистической ситуации, в контексте которой создавалось высказывание, адекватность выбранных языковых единиц, уровень владения предметными знаниями, адекватность передачи дискурсивных характеристик в устной речи.

Контекстный тип обучения также важен при обучении профессиональному общению. Именно он воссоздает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности учащихся. Очерченные ситуации общения дают возможность осуществлять взаимодействие между обучающимися на темы из социальной сферы и сферы профессиональных интересов студентов. В данном случае можно говорить о большом положительном влиянии различных ролевых игр на занятиях по иностранному языку, поскольку именно они способствуют моделированию реального процесса общения и побуждают всех студентов принимать активное участие в дискуссии на предложенную тему.

Бесспорно, владение иностранными языками можно квалифицировать как компонент общей культуры личности, с помощью которого она приобщается к мировой культуре. Академик Д. С. Лихачев писал, что «ноша культурных ценностей – ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперед, а облегчает. Чем большими

ценностями мы овладеваем, тем более изощренным и острым становится наше восприятие иных культур – культур, удаленных от нас и во времени и в пространстве. Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека «своей культурой», своей глубоко личной и своей в национальном аспекте, ибо познание своего сопряжено с познанием чужого» [4, с. 231].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.
2. *Гайсина А.Я.* Обучение профессиональному общению на основе текста (английский язык, неязыковой вуз) : дис. … канд. пед. наук – М., 1997. – 380 с.
3. *Крамш К*. Дискурс и иноязычная культура в обучении иностранному языку // Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков, 17–21 октября 1989 г. – М.: Рема, МГЛУ, 1989. – 70 с.
4. *Лихачев Д. С.* Письма о добром и прекрасном. – М.: Каро, 2006. – 238 с.

УДК 378

А. В. Яроцкая

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: alevtina-y@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ И ПРОДУКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Статья посвящена актуальной проблеме современной методики обучения иностранным языкам – дифференциации понятий «продукты учебной деятельности» и «результаты обучения» как важного условия обоснованности выводов о реальных результатах обучения. С этой целью в работе анализируются базовые категории теории деятельности, рассматривается специфика их реализации в образовательной сфере.

Ключевые слова: продукты учебной деятельности; результаты обучения; самостоятельная работа; самостоятельная учебная деятельность.

Yarotskaya A. V.

PhD in philology, associate professor at the Department of linguistics and professional communication in the field of law, ILEIM, MSLU;
e-mail: alevtina-y@yandex.ru

THE PROBLEM OF DIFFERENTIATION BETWEEN A STUDENT'S ACADEMIC RESULTS AND PRODUCTS OF ACADEMIC ACTIVITY REVISITED

The article is devoted to a topical issue of present-day methods of foreign language teaching – that of differentiation between products of academic activity and academic results, which is essential for assessing a student's actual academic achievement. For that purpose, fundamental categories of the theory of human activity are analyzed, and the way they operate in educational domain is illustrated.

Key words: products of academic activity; academic results; independent work; independent academic activity.

В последние годы в нашем обществе всё больше внимания уделяется вопросам стандартизации образования как средней, так и высшей школы, поэтому вполне естественным является стремление всех участников образовательного процесса обеспечить достижение соответствующих этим стандартам показателей своей деятельности. С этой целью нередко прежде всего детально анализируются объекты и процедуры контроля / оценки, и по результатам проведенного анализа происходит соответствующая ориентация

содержательной и процессуальной сторон обучения. Примером тому может служить сложившаяся практика подготовки школьников к Единому государственному экзамену, вызвавшая много критических замечаний со стороны общественности, а также сходная по своей сути, но достаточно популярная у потребителя образовательных услуг стратегия обучения иностранным языкам, исходя из структуры и содержания экзаменов для получения того или иного международного сертификата. При подобном, реверсивном, подходе объекты и формы обучения, по сути, становятся производными от объектов и форм контроля / оценки. Хотя понятия «объекты обучения» и «объекты контроля / оценки», безусловно, являются соотносимыми, тем не менее, учитывая сложность конструкта «компетенция» (включенность в него знаний, умений, навыков, формируемых личностных свойств, опыта соответствующей деятельности), а также наличие большого количества промежуточных результатов, нередко лишь опосредованно отраженных в объектах итогового контроля (особенно при обучении иностранным языкам), говорить о тождестве названных множеств можно лишь достаточно условно, например, сопоставляя целостные системы объектов обучения и контроля / оценки за *весь* курс обучения [3]. Кроме того, в контексте педагогической действительности требует уточнения и методологически значимое положение о соотношении цели, средств ее достижения и результатов обучения, а также принципиально важный для процедуры педагогической оценки вопрос о связи продуктов учебной деятельности и *реальных* образовательных результатов, ибо продукт, рассматриваемый вне условий его «производства», например безотносительно к субъекту учебной деятельности, на наш взгляд, не позволяет сделать обоснованные выводы о результатах обучения. Остановимся подробнее на соотношении понятий, релевантных для объекта нашего анализа.

Общеизвестно, что такие категории, как «цель», «средство», «результат» относятся к числу универсальных, поскольку используются для характеристики любой деятельности человека: цель определяет выбор средств для достижения соотносимого с поставленной целью результата. Вместе с тем, *педагогическая* действительность обусловливает неоднозначность этой зависимости, так как *способ освоения* предметного содержания как средство достижения цели обучения (например, широкое применение «дрилла»

или, наоборот, творческих заданий; сосредоточенность на индивидуальной или коллективно-групповой работе и т. п.), накладывает отпечаток на личностное развитие субъекта учения. В этой связи вспомним также важнейшее положение культурно-исторической теории психического развития человека, разработанной Л. С. Выготским, о том, что переход от коллективно-социальной к индивидуальной деятельности, по сути, представляет собой процесс интериоризации, поскольку функции сначала формируются в коллективе в виде отношений, а затем становятся психическими функциями личности [1].

Исходя их этой логики образовательные установки общества на воспитание современной профессиональной личности, способной работать творчески, находить новые эффективные пути решения стоящих перед обществом задач, определять перспективные направления своих профессиональных изысканий, требуют прежде всего применения *приемов и форм обучения*, способных обеспечить развитие необходимых личностных качеств и умений студентов.

Традиционно в педагогическом контексте расширение творческих возможностей личности связывается со становлением ее *самостоятельности* как субъекта учебной деятельности [2]. В то же время повседневная практика показывает, что развитие самостоятельности при изучении иностранного языка, к сожалению, не относится к числу образовательных приоритетов как самих студентов, так и преподавателей: качественное обучение иноязычной коммуникации, по мнению многих, призван обеспечивать исключительно педагог, роль студента при этом сводится, главным образом, к соблюдению исполнительской дисциплины. При подобных стереотипах не удивительно, что даже такое задание для обучающихся, как, например, просьба из доступных источников самостоятельно подобрать актуальные материалы по конкретной профессиональной проблеме для последующего обсуждения в аудитории поначалу воспринимается некоторыми студентами-старшекурсниками (!) как «нестандартное» и вызывает недоуменное замечание: «Разве это дело студентов, а не преподавателя – заниматься поиском материала?». Как явление того же порядка (теперь уже в курсе обучения профессионально ориентированному переводу) мы расцениваем и стремление старшекурсников

получить без «лишних обсуждений» в качестве ключа сделанный преподавателем вариант перевода оригинального текста по теме их специальности как заведомо более корректный, хотя специальная предметная компетенция (как важнейшее условие адекватности перевода такого иноязычного текста) студентов к выпускному курсу, очевидно, позволяет им успешно «конкурировать» с преподавателем в этом деле. Объяснение: «Ваш же перевод все равно будет лучше», – вызывает, по меньшей мере, недоумение.

Показательными, с нашей точки зрения, являются и вопросы, задаваемые студентами преподавателю, причем нередко уже в начале семестра: «Когда мы начнем готовиться к экзамену?» / «А что конкретно у нас будет на экзамене?» / «Вы нас подготовите к экзамену?» / «А нам сказали, что экзамен очень сложный, и надо начинать готовиться как можно раньше. Нам хватит времени, чтобы повторить всё?».

В этой связи возникают принципиальные вопросы: что проверяют тесты и экзаменационные задания, к которым студентов усиленно готовят? Насколько в таком случае *продукты* студенческой деятельности (устная / письменная экзаменационная работа, особенно если она носит репродуктивный характер; выполненные переводы, тесты и т. п.) отражают реальные *итоги* обучения? Как эти итоги в действительности соотносятся с целями обучения? Способен ли выпускник вуза в дальнейшем, в условиях информационного общества, самостоятельно обеспечить свой профессиональный рост, «образование в течение всей жизни»? И, наконец, каковы объективные основания для наших выводов?

Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые полагают, что в настоящее время *целенаправленное развитие самостоятельности*, и таким образом *субъектности*, личности в учебном процессе является объективной необходимостью и способно снять как обозначенные выше, так и многие другие противоречия [2; 3]. В этой связи прежде всего уточним используемый терминологический аппарат.

Вслед за Н. Ф. Коряковцевой, мы разграничиваем понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная учебная деятельность», рассматривая *самостоятельную работу* лишь как одну из *форм*, в которой может быть организована учебно-познавательная деятельность студента в рамках любой образовательной парадигмы

(в том числе, например, и структурно-деятельностного подхода) и которая не предполагает непосредственного руководства со стороны преподавателя (при этом может быть реализована как в аудитории, так и во внеаудиторное время); в свою очередь, *самостоятельная учебная деятельность* – это вид познавательной деятельности, существенной характеристикой которой является *самоуправление* обучающегося как субъекта этой деятельности (включая этапы целеполагания, планирования, реализации плана, контроля результата). Важным показателем такой деятельности становится готовность обучающегося взять на себя ответственность за свои образовательные результаты [2].

Очевидно, что *самостоятельная работа* должна вписываться в общую обучающую стратегию и, с одной стороны, наряду с работой под непосредственным руководством преподавателя, обеспечивать достижение актуальных целей обучения, а с другой – способствовать развитию способности и готовности к *самостоятельной учебной деятельности*, при которой прежде всего сам студент несет ответственность за свои результаты обучения. В этом случае продукты учебной деятельности действительно дают реальное представление об образовательных результатах, так как носят личностный характер. Заметим, что роль преподавателя при этом не нивелируется, а, наоборот, возрастает, так как при таком подходе он, по сути, становится «катализатором» всех тех учебно-познавательных процессов, которые происходят вне поля его зрения.

Важным условием эффективности обучающей стратегии, направленной на развитие самостоятельности студента, является наличие современных учебников, учебных пособий, учебно-методических руководств, таблиц/карт самооценки и т. п., рассчитанных на проявление личностных образовательных предпочтений студента и разумную степень его индивидуального отклонения в отношении как осваиваемого предметного содержания, так и используемых форм и приемов работы и в то же время обеспечивающих самостоятельность и системность реализации всех этапов учебно-познавательной деятельности. В настоящее время в профессиональном образовании дефицит таких средств обучения, на наш взгляд, очевиден. По этой причине их создание представляется актуальным направлением совершенствования учебного процесса в неязыковом вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. *Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
3. *Яроцкая Л. В.* Контроль в продуктивной парадигме лингводидактики : монография. – Saarbrüchen : LAP, 2011. – 179 S.

УДК 378

Л. В. Яроцкая

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

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Интернационализация профессиональной подготовки специалиста, являясь центральной проблемой интернационализации высшего профессионального образования, предполагает целенаправленное создание условий предметно-специализированного развития личности, в которых иностранный язык выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля. К важнейшим образовательным инструментам технологии относятся «Европейский языковой портфель», «Профессиональный профиль иноязычных потребностей специалиста», проектные и компьютерные технологии.

Ключевые слова: интернационализация профессиональной подготовки специалиста; «Иностранный язык» как системообразующий компонент профессиональной подготовки специалиста неязыкового профиля; развитие мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания; «Европейский языковой портфель»; «Профессиональный профиль иноязычных потребностей специалиста»; проектные и компьютерные технологии.

Yarotskaya L. V.

Doctor of Pedagogy, Professor; Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU; e-mail: lvyar@yandex.ru

LINGUODIDACTIC TECHNOLOGY OF INTERNATIONALIZATION OF NON-LINGUISTS' VOCATIONAL TRAINING

The term internationalization of non-linguists' vocational training is used to refer specifically to the linguodidactic level of internationalization in the sphere of higher professional education, and as such it can be defined as purposefully providing educational contexts for students' vocational development, with a foreign language being a major resource in shaping non-linguists' professional consciousness in the globalizing world.

Technologically, the strategy is based on several educational instruments, such as the European Language Portfolio, the Foreign Language Profile of Profession, project and computer technologies.

Key words: internationalization of non-linguists' vocational training; "Foreign Language" as the system-forming component of non-linguists' vocational training; developing the personal-motivation aspect of professional consciousness; the European Language Portfolio; the Foreign Language Profile of Profession; project and computer technologies.

Статья посвящена проблеме повышения качества профессиональной подготовки современного специалиста в условиях высшего учебного заведения. При этом под *профессиональной подготовкой специалиста* мы понимаем процесс обучения студента в вузе, направленный на формирование способности и готовности личности к полноценной самореализации в сознательно выбранной профессии [9].

Анализ тенденций общественного развития [2; 4; 5; 6; 7; 10] показывает, что в условиях активно протекающих интеграционных процессов, интенсивного формирования «общества знаний» XXI в. роль «Иностранного языка» (далее – ИЯ) как учебного предмета претерпевает существенные изменения: ИЯ становится не просто средством, значительно расширяющим коммуникативные возможности личности, но и системообразующим предметом профессиональной подготовки специалиста нового поколения, важным инструментом профессионализации в любой предметной области. Новый статус ИЯ, с нашей точки зрения, определяется реализацией лингводидактического принципа *интернационализации профессиональной подготовки* специалиста, который предполагает целенаправленное создание условий предметно-специализированного развития личности, в которых ИЯ выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля [9; 10].

В соответствии с данным принципом за основу стратегии формирования профессиональной компетенции современного неязыкового специалиста средствами предмета «Иностранный язык» принимается опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания. При этом «вторичное» лингвокогнитивное основание иноязычного профессионального общения осваивается будущим специалистом как реализация осознанной им личностной потребности в профессиональном развитии.

Рассмотрение ИЯ в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания современного специалиста неязыкового профиля обусловлено следующими факторами:

1) выводами современных исследователей о том, что комплексной задачей интернационализации высшего профессионального образования является подготовка студентов к международному сотрудничеству и конкуренции, а также указанием на изменение статуса предмета «Иностранный язык» в профессиональной подготовке современного специалиста неязыкового профиля [4];

2) наличием установленного коммуникативно-значимого культурно-специфического компонента в профессиональной деятельности специалистов разных направлений, в том числе национально-культурной специфики профессиональной картины мира и системы деятельностно-коммуникативных потребностей, типичных для представителя определенной профессии в среде бытования осваиваемого языка [10];

3) выводом, сделанным на основе изучения широкого спектра современных профессиональных деятельностно-коммуникативных потребностей специалистов разных категорий, о принципиальной возможности разработки общего лингводидактического основания для осуществления интернационализации профессиональной подготовки неязыковых специалистов разного профиля [10];

4) закономерным характером связей между глубоким осознанием «инаковости» партнера по межкультурной коммуникации и эффективностью такой коммуникации: научные данные свидетельствуют о том, что если умения взаимодействия на межкультурном уровне специально не формируются, то коммуниканты «запрограммированы» на конфликт непонимания, так как они не осознают факт «чужеродности» друг друга [7, с. 6–7].

Поскольку подготовка студентов к международному сотрудничеству и конкуренции – реалиям XXI в. – реализуется в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, то ***важнейшей задачей интернационализации профессиональной подготовки специалиста*** является формирование у студента системы специальных готовностей, обеспечивающих мировые стандарты профессиональной деятельности. При этом к числу приоритетов первого порядка результаты анализа научных источников [4; 5; 6] позволяют отнести:

– способность и готовность личности к целенаправленному развитию своих профессиональных возможностей, необходимые в условиях непрерывного обновления контекстов профессиональной деятельности;

– высокий уровень межкультурной компетентности, необходимый для конструктивного «межкультурного диалога» в глобализированном профессиональном сообществе XXI в.

Данные приоритеты определяют основные векторы профессионального развития личности студента в рамках ***лингводидактической модели интернационализации профессиональной подготовки специалиста***.

Обосновываемая нами модель формирования межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (далее – МИП(К)К) [10] спроектирована таким образом, что с первых дней обучения в вузе специальность открывается студенту в широком контексте глобального развития, а именно:

1) в контексте взаимосвязанного развития различных областей знания, открывая человеческое «измерение» осваиваемой предметной области;

2) в различных социокультурных контекстах и на нескольких лингвокогнитивных основаниях, обеспечивая уникальную возможность для формирования современной профессиональной картины мира, развития мировоззрения личности в целом;

3) в разнообразных образовательных контекстах, которые студенты «открывают», знакомясь (при реализации индивидуальных и групповых исследовательских проектов, а также в ходе последующих зарубежных стажировок) с наиболее распространенными и признанными национальными моделями подготовки специалистов осваиваемой предметной области [9; 10].

Для реализации лингводидактической модели интернационализации профессиональной подготовки специалиста на технологическом уровне[1] *процесс формирования МИП(К)К спроектирован как сценарий активного и целенаправленного профессионального самоопределения студента.*

---

[1] Лингводидактическая технология, являясь особым классом педагогических технологий, рассматривается нами как имеющий высокую степень гарантированности прогнозируемого результата проект целостной реализации научно обоснованной модели педагогического взаимодействия в системе организационных форм, приемов и средств обучения, обеспечивающих синтез обучения, воспитания и личностного развития студентов [9].

Поскольку предлагаемая технология является лингводидактическим инструментом самоопределения студента, то в качестве доминанты учебного процесса принимается формирование способности и готовности будущего специалиста к осознанному и ответственному личностному выбору траектории своего профессионального развития, исходя из «глобального масштаба» профессиональных потребностей специалиста данного профиля. В этой связи в рамках данной технологии предусматривается не только *опережающее становление у студента ценностно-смыслового отношения* к межкультурному аспекту осваиваемой предметной области и ее основным задачам в свете глобального развития общества, но и *необходимость* в каждом цикле учебной деятельности (сценарии) *делать ответственный личностный выбор* в отношении применяемых средств (в том числе языковых и речевых) решения профессионально релевантных задач.

Широкий спектр задач, подлежащих решению в связи с интернационализацией профессиональной подготовки специалиста неязыкового профиля, определяет *интегративный характер* технологии прогрессивного профессионального самоопределения студента и обусловливает необходимость объединения в ее рамках *нескольких технологических кластеров*, т. е. включенных технологий, подчиненных решению сходных типов задач. К включенным технологиям относятся: «Профессиональный профиль иноязычных потребностей» [10]; «Европейский языковой портфель» [1; 3]; проектно-ревизионная технология [10], реализуемая вариативно: на базе собственно проектной технологии, ролевых / деловых игр, приема «case-study»; компьютерные технологии обучения.

Профессиональный профиль иноязычных потребностей является образовательным инструментом, направленным на развитие рефлексивной самооценки как основы профессионального самоопределения будущего специалиста в условиях глобализации. В рамках данной технологии предполагается *осознание* будущим специалистом своих профессиональных иноязычных потребностей, целей и задач изучения ИЯ, способов их достижения, а также *прогнозирование* перспективных профессиональных потребностей специалиста конкретного профиля и *определение индивидуальной траектории профессионального развития*. Данный образовательный инструмент имеет следующую структуру.

РАЗДЕЛ I
«СПЕЦИАЛЬНОСТЬ. ПРОФЕССИЯ. ЧЕЛОВЕК»

Раздел содержит следующие рубрики:

- ***Специальность***, в которой определяются:

  а) осваиваемая *предметная область* (в родной и иных культурах);

  б) *место* осваиваемой области *среди других предметных областей*;

  в) *«человеческое измерение»* специальности.

- ***Актуальные контексты профессиональной деятельности***. Данная рубрика обновляется студентами в течение всего курса обучения ИЯ и включает:

  а) формируемый студентами *перечень профессий*, связанных с осваиваемой предметной областью;

  б) открытое множество выявляемых студентами *актуальных контекстов профессиональной деятельности специалиста* осваиваемой предметной области;

  в) оценку *перспектив развития* профессиональной деятельности специалиста данного профиля в условиях глобализации.

РАЗДЕЛ II
«ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНОЯЗЫЧНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА»

Раздел обновляется студентами в течение всего курса обучения ИЯ и включает следующие рубрики:

- ***Контексты профессиональной деятельности в условиях глобализации***
- ***Профессиональные компетенции***

Содержание данных рубрик обобщено в таблице 1, заполняемой студентами в сотрудничестве с преподавателем по результатам индивидуальной и коллективно-групповой исследовательской деятельности.

- ***Дорожная карта специалиста*** (представляет собой корректируемый и уточняемый в ходе учебного процесса перспективный план освоения студентами основ межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации).

Таблица 1

Профессиональные иноязычные потребности специалиста

Контексты проф. деятельности в условиях глобализации	Профессиональные компетенции			
	Важно знать	Важно уметь	Необходимые профессиональные качества	Комментарий
1.				
2.				

РАЗДЕЛ III
«МОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ»

Раздел обновляется в течение всего курса обучения ИЯ и включает следующие рубрики:

- ***Профессиональный выбор***:
  а) привлекательная профессия;
  б) необходимые профессиональные компетенции (включая личностные качества);
  в) индивидуальная траектория (ближайшие и перспективные планы, их детализация).
- ***Рабочий дневник***
- ***Личностный рост***:
  а) «*стартовый» уровень*;
  б) *достигнутый уровень* развития компетенций.
- ***Новый взгляд. Что изменилось?***
- ***Комментарий***

«Профессиональный профиль иноязычных потребностей» применяется в комплексе с «Европейским языковым портфелем» и проектно-ревизионной технологией.

В рамках Технологии прогрессивного профессионального самоопределения студента «Европейский языковой портфель» [1] (далее – ЕЯП) используется прежде всего как *информационно-справочный документ, содержащий систему уровневых дескрипторов и уровневых шкал самооценки*, и направлен на осознание субъектом учебной деятельности педагогически значимых объектов рефлексивной самооценки и овладения неродным языком [3]. В рамках «Профессионального профиля иноязычных

потребностей» ЕЯП служит базой для разработки с участием всех субъектов образовательного процесса ***Дорожной карты специалиста*** *для освоения студентами-нелингвистами основ межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации* – перспективного плана освоения основ межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации, составленного в терминах понятных студентам дескрипторов ЕЯП и с учетом уровневых шкал ЕЯП.

Проектно-ревизионная технология, интегрирующая поисковые, исследовательские, проблемные приемы обучения, применяемые в собственно проектной технологии, «диалогический тип поиска» в профессиональном поле при решении проблемной задачи, используемый в приеме «case-study», а также лингводидактический ресурс ролевых / деловых игр, является *технологией продуктивного контроля процесса и результата интернационализации профессиональной подготовки современного специалиста*.

В дополнение к перечисленным выше приемам данная технология в качестве обязательных компонентов включает также следующие звенья, обеспечивающие необходимый в рамках предлагаемой модели интернационализации профессиональной подготовки специалиста «ревизионный» характер деятельности:

– *целенаправленную апробацию* субъектами учебной / учебно-профессиональной деятельности моделируемого ими образа / сегмента образа актуального глобального контекста профессиональной деятельности специалиста определенного профиля (в том числе в отсутствие организованного учебного процесса) на предмет его (образа) адекватности;

– *оценку результатов своей индивидуальной и коллективно-групповой деятельности* (на основе существующих эталонов или самостоятельно выработанных критериев эффективности деятельности);

– *коррекцию* образа актуального глобального контекста профессиональной деятельности специалиста данного профиля и своей траектории профессионального развития.

«Ревизия» студентами результатов своей деятельности является *компонентом динамического моделирования образа создаваемого в течение всего курса обучения продукта – актуального глобального контекста профессиональной деятельности*. При

этом в современных условиях профессионального развития специалиста апробация образа нередко выходит за рамки формально организованного учебного процесса (и это всегда приветствуется и поощряется преподавателем), однако для рефлексивной оценки «возвращается в аудиторию» в виде индивидуального опыта, готового найти отражение в коллективно проектируемой модели профессионального развития специалиста нового поколения.

В основе проектно-ревизионной технологии лежит полисубъектная модель управления учебной деятельностью, в которой *объектом управления* является *лингвопрофессиональная обучающая среда* (термин Н. П. Хомяковой, 2011 [8, с. 206]), создаваемая и контролируемая субъектами учебного процесса – преподавателем, студентом, студенческой группой. *Стратегической сверхзадачей* применения проектно-ревизионной технологии в процессе профессиональной подготовки специалиста является развитие регуляционных механизмов личности как основы самообразования, а также способности к конструктивному взаимодействию и самореализации в условиях коллективно-групповой деятельности. В качестве *практического результата*, или выраженного личностно значимого продукта, принимается конструктивное преобразование студентом образовательного (внутреннего и внешнего) контекста, частью которого он является. В этой связи данная технология *является технологией не столько педагогического контроля, сколько взаимоконтроля и самоконтроля студентов*.

Применение ***компьютерных технологий*** в рамках Технологии прогрессивного профессионального самоопределения студента позволяет адаптировать современные информационные технологии и образовательные ресурсы к индивидуальным особенностям субъектов учебной деятельности.

Основными этапами *технологии прогрессивного профессионального самоопределения студента* в условиях бакалавриата являются:

– *Этап исходного профессионального самоопределения* (первые шесть недель обучения в 1–2-м семестре – в зависимости от начала курса ИЯ, с которым студент поступил в вуз).

Главной задачей, содержанием и результатом реализации данного этапа является опережающее становление ценностно-смыслового отношения студента к межкультурному аспекту

осваиваемой предметной области и ее ключевым задачам в свете глобального развития общества. Данный этап реализуется в системе эвристических сценариев, позволяющих обеспечить установление базовой системы координат, которая определяет последующее развитие профессионального сознания личности средствами предмета «Иностранный язык».

– *Этап первичного профессионального самоопределения* (с седьмой недели 1–2-го семестра до конца 2-го семестра).

Целью данного этапа является формирование иноязычной способности, осознанной студентами в результате реализации предыдущего этапа технологии как необходимого условия профессиональной деятельности современного специалиста. На этом этапе планируется достижение базового уровня лингводидактической модели интернационализации профессиональной подготовки специалиста неязыкового профиля – уровня лингвистической компетенции, реализуемого в совокупности таких аспектов, как собственно лингвистический, лингвопрагматический, социолингвистический, лингвокультурный, билингвальный и оргдеятельностный.

– *Этап активного профессионального самоопределения* (3–4-й семестры).

Целью данного этапа является создание «лингвопрофессиональной обучающей среды», стимулирующей активность профессионального самоопределения студента за счет расширения его иноязычных возможностей.

– *Этап критического профессионального самоопределения* (5–6-й семестры).

В этот переломный в профессиональном становлении студента период учебный процесс целесообразно организовать таким образом, чтобы *стабилизировать процесс самоопределения личности*, обеспечив расширение и развитие билингвосоциокультурного основания межкультурной коммуникации как необходимого профессионального инструмента любого современного специалиста; выявление новых смыслов осваиваемой предметной области; возможно переопределение субъектом учебной деятельности дальнейшей образовательной траектории. Общее социально-психологическое развитие личности в этот период реализуется в ее способности и готовности *целенаправленно и эффективно изменять свои*

иноязычные возможности в зависимости от актуальной потребности в профессиональном развитии в условиях глобализации.

– *Этап инклюзивного профессионального самоопределения* (7–8-й семестры).

Спецификой данного этапа является включенность студентов в учебно-профессиональную деятельность в ходе прохождения предусмотренных учебным планом практик, профессиональное самоопределение студентов, опосредованное реальным опытом трудовой деятельности «по специальности». Именно в это время «специальность» начинает становиться «профессией», освоенные знания, умения, навыки приобретают новый смысл.

Результаты опытного (в том числе экспериментального) обучения на основе лингводидактической технологии интернационализации профессиональной подготовки специалиста [10] свидетельствуют о ее высокой эффективности в формировании межкультурной иноязычной профессиональной (коммуникативной) компетенции, значительном развивающем потенциале, а также возможности и целесообразности применения в условиях обучения неязыковых специалистов различных профилей подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Европейский языковой портфель» для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков). – М. : МГЛУ, 2003. – 75 с.
2. *Зникина Л. С., Яроцкая Л. В.* Основы лингводидактической модели интернационализации профессиональной подготовки будущего специалиста // В мире научных открытий. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2015. – № 1.2. (61). – С. 39–50 (Сер. Социально-гуманитарные науки).
3. *Коряковцева Н. Ф.* «Европейский языковой портфель для России» – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: учеб. пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам». – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – 154 с.
4. *Леонтьева Е. Г.* Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ : дис. … канд. филос. наук. – Томск, 2002. – 169 с.
5. *Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности: материалы к пятому заседанию методологического

семинара 8 февраля 2005 г. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.

6. *Скотт П.* Глобализация и университет // Alma Mater. – 2000. – № 4. – С. 3–8.
7. *Халеева И.И.* Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М., 1999. – С. 5–14. (Тр. / МГЛУ; вып. 444).
8. *Хомякова Н.П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (фр. язык) : дис. … д-ра пед. наук. – М., 2011. – 480 с.
9. *Яроцкая Л.В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.
10. *Яроцкая Л.В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : дис. … д-ра пед. наук. – М., 2013. – 454 с.

Сетевое электронное научное издание

Вестник МГЛУ. Выпуск 16 (727)
Образование и педагогические науки

Редактор *Е. М. Евдокимова*
Компьютерная верстка *Г. П. Лопатиной*
Дизайн обложки *А. Г. Проскурякова*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 23.11.2015 г.
Объем 16,0 п. л. Формат 60x90/16
Заказ № 1349

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

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