МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА № 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКИВЫ

СБОРНИК СТАТЕЙ

участников Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием

Санкт-Петербург
18–19 февраля 2020 года

ИЗДАТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
2020

ББК 81.2
П84

П84 **Профессионально-ориентированное** обучение языкам: реальность и перспективы : сборник статей участников Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 18–19 февраля 2020 г. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2020.– 497 с.

ISBN 978-5-7310-4955-9

Издание представляет собой сборник научных статей, подготовленных участниками Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы», которая прошла в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете 18 и 19 февраля 2020. В настоящее издание вошли статьи участников секций «Профессионально-ориентированная лексика, грамматика, перевод: эффективные стратегии обучения», «Психолого-педагогические возможности иностранного языка как учебной дисциплины в профессиональной подготовке современного специалиста», «Творческая лаборатория преподавателя иностранного языка», «Современные подходы к профессионально-ориентированному чтению и письму», «Межкультурный компонент профессионально-ориентированного обучения языку». Сборник может представлять интерес для преподавателей вузов, аспирантов и докторантов, а также для всех, интересующихся проблемами современных гуманитарных наук.

Professionally-oriented language teaching: reality and prospects : Articles and materials of the annual all-Russian scientific-practical conference with international participation "Professionally-oriented language teaching: reality and prospects" (St. Petersburg, February 18–19, 2020). – St. Petersburg. 2020. – 497 p.

The publication is a collection of scientific articles prepared by the participants of the annual all-Russian scientific-practical conference with international participation "Professionally-oriented language teaching: reality and prospects", which was held at St. Petersburg State University of Economics on February 18th and 19th, 2020. This publication includes articles of the participants on the issues of professionally-oriented vocabulary: effective strategies and modern trends of teaching, modern trends of teaching grammar and professionally-oriented translation, intercultural component of professionally-oriented language learning, psychological and pedagogical opportunities of a foreign language as a subject in the professional training of a modern specialist. The collection may be of interest to university professors, postgraduates and doctoral students, as well as to all interested in the problems of modern humanities.

LBC 81.2

Редакционная коллегия:
зав. кафедрой английского языка № 2
канд. филол. наук, доцент **Н.И. Черенкова**;
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка № 2 **К.Н. Антонова**;
канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка № 2 **М.А. Суворова**

Рецензенты: канд. филол. наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна. Высшая школа технологии и энергетики» **В.В. Кириллова**
д-р филол. наук, профессор кафедры теории языка и переводоведения Санкт-Петербургского государственного университета **И.Б. Руберт**

ISBN 978-5-7310-4955-9

© СПбГЭУ, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 15

Секция 1

Профессионально-ориентированная лексика, грамматика, перевод: эффективные стратегии обучения

Еремян М.С. Обучение профессионально-ориентированной лексике с использованием онлайн-платформ 18

Варлакова Е.А. Командная интеллектуальная игра на иностранном языке по нефтегазовой тематике как способ формирования специальных знаний 23

Смолина О.В. К вопросу опережающего обучения языку специальности в области профессиональной подготовки студентов 30

Вольфберг Д.М. К вопросу об обучении специальной лексике в медицинском вузе 35

Мясников А.А. Сочетание коммуникативного и когнитивно-деятельностного подходов в обучении лексике английского языка 39

Клишин А.И. Триада автор → первичный текст → переводчик и человеческий фактор 45

Федорова Н.Ю. Типология переводческих ошибок как основа для разработки методики обучения переводу научных текстов 49

Важенина А.С. Репрезентация концепта money/деньги в оригинале и переводе романа Т.Драйзера «Финансист» 56

Картер Е.В. Русские паремии в аспекте перевода (на материале политического дискурса Н.С. Хрущева) 61

Грибенник Д.В. К вопросу о соотношении конвертированного отглагольного существительного и герундия 69

Потепкина В.В. К вопросу об обучении английской лексике повышенной сложности в неязыковом вузе 74

Федюковский А.А. Обучение профессионально-ориентированной лексике в неязыковом вузе 80

Михайлова Э.Р. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методика активизации процесса обучения профессиональному иностранному языку 87

Воробьёва И.А. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике в техническом вузе 92

Иващенко Н.П. Современные тенденции обучения профессионально-ориентированному переводу 100

Сахно А.В. Омонимы в английском языке и их специфические черты.... 105

Богданова Е.А., Кралина Я.С. Роль грамматики в обучении речи на иностранном языке 110

Хусяинова Ю.Н. Технология формирования у студентов эмотивной компетенции в процессе профессионально-ориентированного обучению иностранному языку 114

Токарева В.В. Обучение студентов профессионально-ориентированной лексике во внеаудиторной самостоятельной работе..... 119

Секция 2

Психолого-педагогические возможности иностранного языка как учебной дисциплины в профессиональной подготовке современного специалиста

Кириллова В.В. Создание устойчивого бренда университета как новая стратегия развития вуза 124

Тырхеева Н.С. К вопросу о преподавании иностранного языка в условиях новой образовательной информационной среды 129

Цигулева О.В. Английский язык как индикатор социально-профессиональной стратификации будущего специалиста..... 134

Осинцева Т.Н. Проектная деятельность на иностранном языке, как средство формирования внутренней мотивации и становления эмоционального интеллекта будущих специалистов..... 139

Христолюбова Т.П. Организация самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в вузе 145

Громова Д.А., Ребикова Л.Д. К вопросу об объективности оценивания работы студентов на занятиях по английскому языку в высшей школе 150

Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Возможности иностранного языка для формирования универсальных и профессиональных компетенций студента-гуманитария..... 157

Крылова Е.Ю. Обучение студентов-филологов принципам и приемам запоминания лингвистической информации 162

Дружинина Р.В. Развитие коммуникативных умений студентов средствами иностранного языка в образовательных программах на неязыковых факультетах 169

Алексеева С.П., Гультяева Е.Г. Обсуждение театральной постановки в рамках развития у студентов soft skills 176

Самойленко Н.Б. Разработка и внедрение онлайн-курсов в интегрированные образовательные программы «магистратура + аспирантура» 180

Путистина О.В. Использование заданий квазипрофессиональной направленности на занятиях по иностранному языку как способ развития педагогического мышления будущих учителей 187

Каталкина Н.А., Богданова Н.В. Методика формирования soft skills на уроке иностранного языка в высшей школе 192

Владимирова Н.М., Василькова А.П. Самостоятельная работа студентов в свете новой образовательной парадигмы высшего профессионального образования 198

Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Современные методики профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе 203

Умарова А.Б. Применение технологии CLIL в полиязычном образовательном пространстве Казахстана 207

Воротилина Е.Н. Креативное письмо для студентов-бакалавров педагогических направлений обучения 213

Шагиева Н.М., Лукова Т.Г. К вопросу о профессионально-ориентированном чтении 218

Паневина И.Г. Место иностранного языка среди других дисциплин гуманитарного цикла в военном вузе 222

Антонова Н.А., Архипова О.В. Разработка и оценка качества тестов как средства контроля знаний студентов медицинских факультетов..... 229

Собакина Л.С. Методика кейс-стади как педагогическая технология..... 236

Балкунас М.О., Гончаров А.С. Стратегии контроля при обучении иностранному языку в системе инклюзивного образования 238

Чепурная А.С. Общая рефлексия и динамика процесса научения при изучении иностранного языка 243

Секция 3

Творческая лаборатория преподавателя иностранного языка

Зенкевич С.М. Авторские обозначения просодических характеристик эмоциональной речи в романе E. Gaskell «Wives and Daughters» 248

Масыч Т.Л., Юрова И.В. К вопросу: влияние мотивации на формирование образовательных компетенций..... 253

Моргун Е.А. Академический дискурс: эссе как жанр академического письма..... 260

Громова Н.В., Филатова В.И. Принципы отбора англоязычных текстов для профессионально-ориентированного чтения (специальности «Актерское искусство» и «Режиссура театра»)..... 265

Седунова О.Ю. Дифференцированный подход к обучению чтению профессионально-ориентированных текстов в неязыковом вузе 273

Бабич Я.А., Строй Е.А. Этапы развития европейского движения феминизма и его вхождение в эпоху цифровых коммуникаций..... 279

Трифонова Е.В. Развитие профессионально-направленных умений в иноязычном чтении у бакалавров гуманитарных направлений 287

Балкунас М.О., Гончаров А.С. Актуализация лингвистических корпусов синхронии и диахронии при изучении иностранного языка в системе инклюзивного образования..... 292

Коморовска Эва, Станулевич Данута Оранжевый цвет в современном польском и русском языках. Ассоциации и прототипы 296

Жаплова Т.М. Язык и стиль литературной классики в программе REN TV «Диалог с Олегом Наумовым»..... 303

Димитрова Н. М. Сложные слова – эквиваленты свободных словосочетаний..... 308

Секция 4

Современные подходы
к профессионально-ориентированному чтению и письму

Горохова Н.Э., Маевская В.А., Налетова Н.И. Обучение профессионально-ориентированному чтению студентов с ОВЗ в рамках инклюзивного образования 314

Борисова Ю.В. Роль профессионально-ориентированных текстов при обучении чтению студентов строительного факультета горного университета..... 321

Виноградова Е.В. Оптимизация заданий по внеаудиторному чтению на иностранном языке у студентов неязыковых вузов 325

Пушмина С.А. EMI: чтение технических текстов 331

Киракозова Л.Г., Горохова Н.Э. Самостоятельное чтение на иностранном языке одна из базовых составляющих профессиональной компетенции 335

Навицкайте Э.А. Опыт использования TED TALKS при обучении профессионально-ориентированному чтению и аудированию 342

Крючкова Ю.В. Система упражнений для обучения профессиональному чтению курсантов 347

Скорнякова Э.Р. О специфике научно-технических текстов при обучении профессионально-ориентированному чтению студентов высших учебных заведений 351

Архангельская А.И., Ярмухамедова Ф.М. Обзор современных методов обучения чтению на английском языке 356

Радюшкина А.А. Чтение профессионально ориентированных текстов при обучении фонетике английского языка 362

Троицкая М.А. Оптимизация самостоятельной работы студентов технического вуза посредством применения интернет технологий при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка 369

Маевская А.Ю. Использование аутентичных текстов при обучении профессионально-ориентированному чтению в техническом вузе 375

Гусейнова Б.Р. Использование профессионально ориентированных текстов на занятиях английского языка для студентов физического факультета 378

Карташова В.Н. Реализация принципа профессиональной направленности в обучении иностранному языку будущих журналистов 382

Муслова Л.А. Чтение как вид речевой деятельности в контексте формирования GLOBAL SKILLS 386

Курсанина Е.Е. Организация процесса обучения рефлексивному чтению на занятиях по иностранному языку в высшей школе 393

Сираева М.Н. Развитие читательской компетенции студентов как часть гуманитарной подготовки в вузе 399

Левченко О.Ю. Домашнее чтение как одно из средств повышения качества иноязычного образования 405

Левченко В.А. Некоторые аспекты обучения чтению в неязыковом вузе. 409

Вессарт О.В. Отбор текстов на иностранном языке и организация заданий по теме история Санкт-Петербурга и его окрестностей 413

Бондарева Н.А. Как составить краткое содержание How to compile a summary 420

Баркова А.И., Иващенко Н.П., Парнюк Н.В. Профессионально-ориентированные тексты в обучении иностранным языкам 423

Акимова О.В. Отбор грамматического содержания при обучении письму. 428

Медко Е.А., Курченко Н.М. Чтение как основной прием организации профессионально-ориентированного обучения магистрантов в неязыковом вузе 435

Гордова Т.В., Корнеева Г.К. Коммуникативная компетентность как фактор эффективности профессионально-ориентированного чтения на иностранном языке 441

Куджиева О.А., Гордова Т.В. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам (из опыта работы) 445

Секция 5

Межкультурный компонент профессионально-ориентированного обучения языку

Колмакова М.В. Формирование готовности курсантов к профессионально-ориентированному иноязычному общению 450

Мирошниченко С.А. Формирование лингвосоциокультуроведческой компетенции при работе с поэтическим текстом Жиля Эно «Je Te Salue» 455

Булиан С. Скрытый смысл французских считалок и народных песен 461

Буль Ю.В. Из «coconuts» в «peaches»: культурологические аспекты европейской и российской ментальности в рамках преподавания английского языка в вузе 467

Андреева Е.Г. Культурно-значимые компоненты языковой структуры и профессионально-ориентированное обучение английскому языку 473

Витман Т.Б. Русские и французские языковые представления о социальной иерархии 478

Клименко Г.А. Употребление ономатопов в английских текстах 485

Сведения об авторах 489

TABLE OF CONTENT

Preface 15

Section 1

Professionally-oriented vocabulary, grammar and translation: effective strategies and modern learning trends

Eremyan M.S. Vocationally-oriented lexis learning with the use of online platforms 18

Varlakova E.A. Mind team game in a foreign language with oil and gas vocabulary as means of learning special knowledge 23

Smolina O.V. The question of advanced foreign language teaching in the field of students' vocational training 30

Volfberg D.M. On use of special vocabulary in teaching a foreign language at a medical university 35

Myasnikov A. A. The combination of communicative and cognitive-activity approaches in teaching English vocabulary 39

Klishin A.I. An author → an original text → a translator as a triad and human factor 45

Fedorova N.Y. Typology of translation errors as a basis for developing methods of teaching translation of scientific texts 49

Vazhenina A.S. Representation of the concept of MONEY in the original and translation of T. Dreiser's novel «Financier» 56

Carter E.V. Russian paremias in translation (based on N. S. Khrushchev's political discourse) 61

Gribennik D. V. To the question of the ratio of the converted verbal noun and gerund 69

Potepkina V.V. On the issue of teaching English vocabulary of increased complexity in a non-linguistic university 74

Fedyukovsky A. A. Teaching professionally-oriented vocabulary in a non-linguistic university 80

Mikhailova E. R. Content and language integrated learning integrated learning (CLIL) as a method of activating the process of teaching a professional foreign language 87

Vorobeva I.A. Teaching professionally-oriented foreign vocabulary in a technical university 92

Ivashchenko N. P. Modern trends in teaching professionally-oriented translation 100

Sakhno A.V. Homonyms in English and their specific features 105

Bogdanova E.A., Kralina Y.S. The role of grammar in teaching oral communication in a foreign language 110

Husainova Yu.N. Technology of formation of students' emotional competence in the process of professionally-oriented foreign language teaching 114

Tokareva V.V. Teaching students professionally-oriented vocabulary in extracurricular independent work 119

Section 2

Psychological and pedagogical opportunities of a foreign language as a discipline in professional training of a modern specialist

Kirillova V.V. Creating a sustainable university brand as a new university development strategy 124

Tyrkheeva N.S. Foreign language teaching in modern educational environment 129

Tsiguleva O.V. English as an indicator of social and professional stratification of the future specialist 134

Osintseva T.N. Project activity in a foreign language as a means of forming internal motivation and developing emotional intelligence of future specialists 139

Khristolyubova T.P. Organization of independent work of students while teaching a foreign language in high school 145

Gromova D.A., Rebikova L.D. On objectivity of students' academic work assessment in higher educational establishments 150

Abramova I.E., Shishmolina E.P. Foreign language classes for the formation of universal and professional competences in students of humanities 157

Krylova E.Yu. Teaching philology students the principles and techniques of memorizing linguistic information 162

Druzhinina R.V. Developing students' communicative skills through foreign language teaching in educational programs at non-linguistic faculties 169

Alekseeva S.P., Gultyaeva E.G. Discussion of a theatrical production in the framework of development of students' soft skills 176

Samoylenko N.B. Development and implementation of online courses in integrated educational programs «Master's + PhD studies» 180

Putistina O.V. Using quasi-professional tasks in foreign language classes as a way to develop the pedagogical thinking of future teachers..... 187

Katalkina N.A., Bogdanova N.V. Methods of forming soft skills in a foreign language lesson in high school..... 192

Vladimirova N.M., Vasilkova A.P. Student's independent work in the light of a new paradidm of higher professional education 198

Abramova I.E., Shishmolina E.P. Professionally oriented foreign language teaching at university..... 203

Umarova A.B. The using of CLIL technology in the polylingual educational space of Kazakhstan..... 207

Vorotilina E.N. Creative writing for undergraduate students of pedagogical fields of study..... 213

Shagieva N.M., Lukova T.G. On the issue of professionally-oriented reading .. 218

Panevina I.G. The place of a foreign language among other humanitarian disciplines at a military high school 222

Antonova N. A., Arkhipova O. V. Development and evaluation of tests as means of medical students' knowledge control..... 229

Sobakina L.S. Case-study method as an educational technology..... 236

Balkunas M.O., Goncharov A.S. Control strategies for teaching a foreign language in the system of inclusive education..... 238

Chepurnaya A.S. Reflexive properties and dynamics of the pre-learning process in the study of a foreign language..... 243

Section **3**

Creative laboratory of a foreign language teacher

Zenkevich S.M. Prosodic characteristics of emotional speech manifested in author's words in the novel «Wives and Daughters» by E. Gaskell 248

Masych T.L., Yurova I.V. Learning of foreign language neutral and emotional intonations in higher education institutions 253

Morgun E.A. Academic discourse: essay as a genre of academic writing 260

Gromova N.V., Filatova V.I. Principles of selecting English texts for professional-oriented reading (for students in acting and theater directing) 265

Sedunova O.Y. Differentiated approach to training in reading professional-oriented texts in nonlinguistic university 273

Babich Ya.A., Stroy E.A. Stages of development of the European feminism movement and its entry into the era of digital communications 279

Trifonova E.V. The development of professionally-oriented skills in foreign language reading at bachelors of humanities 287

Balkunas M.O., Goncharov A.S. Actualization of the linguistic corpus of synchrony and diachrony in the study of a foreign language in the system of inclusive education 292

Komorowska Ewa, Stanulewicz Danuta Orange in the modern Polish and Russian languages. Associations and prototypes 296

Zhaplova T.M. Language and Style in Literary Classics in "Dialogue with Oleg Naumov" – a REN-TV Show 303

Dimitrova N.M. Compounds as equivalents of free word combinations 308

Section 4

Modern approaches to professionally-oriented reading and writing

Gorokhova N.E., Mayevskaya V.A., Naletova N.I. Teaching students with disabilities professionally oriented reading under the inclusive education 314

Borisova Y.V. The role of texts for specific purposes during foreign language teaching at the mining university 321

Vinogradova E.V. Optimization of the extracurricular homereading in the foreign language with students of nonlinguistic specialty 325

Pushmina S.A. EMI: reading technical texts 331

Gorokhova N.E., Kirakozova L.G. Independent reading in a foreign language as one of the basic components of the professional competence 335

Navitskayte E.A. Using TED TALKS in ESP reading and listening instruction 342

Kryuchkova Y.V. An exercise system for teaching English for special purposes reading to cadets 347

Skornyakova E.R. About the specific features of scientific and technical texts when teaching professionally-oriented reading to students of higher educational institutions 351

Arkhangelskaya A.I., Yarmukhamedova F.M. Review of modern methods of teaching reading in English 356

Radyushkina A.A. Reading professionally oriented texts in teaching English phonetics 362

Troitskaya M.A. Students' independent work optimization by the use of internet technologies in an ESP course in a technical university 369

Maevskaya A.Yu. Usage of authentic texts in teaching of professionally-oriented reading at technical university 375

Guseynova B.R. The use of professional oriented texts at the English lessons for students of the faculty of physics 378

Kartashova V.N. Implementation of the principle of professional orientation in teaching a foreign language to future journalists 382

Muslova L.A. Reading as a form of speech activity in the context of the formation of global skills 386

Kursanina E.E. Developing reflexive reading skills at foreign language lessons 393

Siraeva M.N. The development of the competence in reading as a part of humanitarian training in universities 399

Levchenko O.Yu. Home reading as one of the means of improving the quality of a foreign language education 405

Levchenko V.A. Some aspects of teaching reading in non-language university . 409

Vessart O.V. Selection of texts in a foreign language and organization of tasks on the topic history of Saint Petersburg and its environs 413

Bondareva N.A. How to compile a summary 420

Barkova A.I., Ivashchenko N.P., Parnyuk N.V. Professionally-oriented texts in teaching foreign languages 423

Akimova O.V. Selection of grammar content when teaching writing 428

Medko E.A., Kurchenko N.M. Reading as the main method of organizing professionally-oriented training of undergraduates in a non-linguistic university 435

Gordova T.V., Korneeva G.K. Communicative competence as a factor of effi=ciency of professionally-oriented reading in a foreign language 441

Kudzhieva O.A., Gordova T.V. Professionally-oriented technologies for teaching foreign languages (from work experience) 445

Section 5

Intercultural component of professionally-oriented language training

Kolmakova M.V. Formation of cadets' readiness for professionally-oriented foreign language communication 450

Miroshnichenko S.A. Formation of linguo-socio-cultural competence when working with the poetic text of Gilles Hénault «Je te salue» 455

Boulian S. Hidden meaning of French counting-out rhymes and folk songs... 461

Bool J.V. From «coconuts» to «peaches»: cross-cultural aspects of European and Russian mentality while teaching English in universities 467

Andreeva E.G. Culturally significant elements of the language structure and teaching ESP 473

Vitman T.B. Russian and French language representations of the social hierarchy 478

Klimenko G.A. Use of onomatopes in English texts 485

About the authors 489

ПРЕДИСЛОВИЕ

Кафедра английского языка № 2 гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного экономического университета (СПбГЭУ) организовала и провела в феврале 2020 г. очередную Ежегодную всероссийскую научно-практическую конференцию с международным участием, актуальным направлением которой явилось «Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы». В этом году конференция была посвящена 90-летию СПбГЭУ. Содержание настоящего сборника приятно радует, с одной стороны, разнообразием научных интересов и педагогических подходов докладчиков, а с другой явно прослеживаемой тенденцией приложить свои профессиональные знания и умения к важнейшей задаче — выработать у обучаемых необходимую для их будущей профессиональной деятельности компетентность в пяти ипостасях: (1) чтения, (2) письма, (3) слушания, (4) говорения и (5) «думания» на иностранном и даже на иностранных языках. Глубокое понимание этой задачи участниками конференции нашло себе отражение в тематике публикуемых докладов, где их авторы поставили себе задачу выработать у обучаемых контекстуальное понимание терминов, что особенно важно для понимания профессионально-ориентированных текстов, где полисемия термина может привести к ложно воспринимаемой или передаваемой сути текста.

Всего лишь за два года (с 2018 г.) обнаружилось расширение научного и учебно-методического содержания представленных докладов, а число секций возросло с трех до пяти. Произошло также смещение и расстановка акцентов в научных и учебно-методических направлениях этих секций. Так, секция «Профессионально-ориентированная лексика: эффективные стратегии и современные тенденции обучения» ныне заявлена как «Профессионально-ориентированная лексика, грамматика, перевод: эффективные стратегии обучения», что показывает стремление организаторов конференции и понимание докладчиками задач контекстуального понимания и организации профессионально-ориентированных коммуникаций в любой коммуникативной среде. Секция «Межкультурный компонент профессионально-ориентированного обучения языку» сохранила свое название, но отличается разнообразием подходов и педагогической креативностью докладчиков. На секции представлены доклады на матеиале не только

английского, но и французского языков, один из которых подготовлен преподавателем из Франции.

Секция «Психолого-педагогические возможности иностранного языка как учебной дисциплины в профессиональной подготовке современного специалиста» также сохранила свое название и популярность среди участников конференции, что подчеркивает понимание важности выбора педагогических приемов и технологий в зависимости от психологического портрета обучаемых. Обращает на себя внимание появление нового направления для обсуждения — психолого-педогагические и методические особенности обучения в цифровой среде и специфика преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка лицам с ограниченными возможностями здоровья. Эти изменения свидетельствуют о том, что секция оперативно реагирует на новые вызовы нашей эпохи.

Наконец, на этой конференции появилась новая секция «Творческая лаборатория преподавателя иностранного языка», в которой представлены доклады и статьи по различным направлениям лингвистической и методической науки, а также междисциплинарные исследования, свидетельствующие о многообразии научных интересов преподавателей иностранного языка, стремлении выйти за рамки преподаваемой области для установления взаимосвязей и взаимозависимостей различных аспектов языка и процесса формирования вторичной языковой личности.

Одной из самых многочисленных по числу участников оказалась секция «Современные подходы к профессионально-ориентированному чтению и письму». На эту секцию зарегистировалось свыше 30 участников. Оргнизованная в формате круглого стола секция доказала неослабевающую значимость чтения специальной и художественной литературы для формирования коммуникативных и общекультурных компетенций современного специалиста.

Особого внимания заслуживает география участников конференции: она охватила всю территорию России от Мурманска до Хабаровска. Расширилась и международная составляющая конференции: большой интерес к ней проявили преподаватели французского языка из Франции, работающие в Санкт-Петербурге, представившие мастер-класс в рамках секции «Психолого-педагогические возможности иностранного языка как учебной дисциплины в профессиональной подготовке современного специалиста», заочно участовали

профессора из Польши и Казахстана. Всего на пяти секциях конференции было заслушано и с интересом обсуждено 85 докладов 100 авторов, которые в основном осветили с разных сторон теорию и практику преподавания языка в глобализирующемся мире, представили авторские методики преподавания иностранных языков. Как и раньше, была продемонстрирована широта научных интересов и креативность педагогических подходов участников конференции. Это нашло место как в предметно-профессиональной ориентации применения языка (экономическая, гуманитарная, социально-политическая, техническая), так и в уровнях теоретического знания: от прикладных до фундаментальных теоретических проблем филологии и педагогики, а также смежных дисциплин.

В заключение, хотелось бы отметить, что, продолжая традиции высокой научной культуры, доклады участников конференции снабжены необходимыми оригинальными иноязычными фрагментами, справочно-библиографическим аппаратом, и табличными материалами, что обогатило выпускаемый сборник, который, как мы надеемся, будет интересным и полезным, как для развития дальнейших исследований, так и в педагогической практике.

Редакционная коллегия

Секция 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА, ГРАММАТИКА, ПЕРЕВОД: ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.881.1

М.С. Еремян,
Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия
e-maryam@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ

Аннотация: В данной статье предлагается обзор наиболее продуктивных онлайн-платформ для обучения профессионально-ориентированной лексике, которые соответствовали бы диапазону интересов и потребностей учащихся неязыковых специальностей. Особое внимание уделяется способам работы с лексикой на платформах.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, онлайн-платформа, интернет-ресурс, профессиональная лексика, стратегии обучения.

M.S. Eremyan,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia
e-maryam@mail.ru

VOCATIONALLY-ORIENTED LEXIS LEARNING WITH THE USE OF ONLINE PLATFORMS

Abstract: The given article features a review of the most fruitful online platforms for learning vocationally-oriented vocabulary which would meet the range of interests and needs of the students of non-linguistics universities. Special attention is paid to the ways of learning the vocabulary on the platforms.

Keywords: informational and communicative competence, online platform, web resource, vocationally-oriented learning, professional lexis, learning strategies.

Во второй половине прошлого столетия под влиянием бурного развития науки и техники значительно возросла роль иностранного языка в сфере науки, бизнеса и технологии. Кроме того, многие сту-

денты поступают в заграничные вузы, где владение профессионально-ориентированной лексикой необходимо для вступления в иноязычную коммуникацию на профессиональные темы. Эти факторы явились предпосылками появления такой дисциплины, как профессионально-ориентированное обучение иностранному языку. Одним из аспектов такого обучения является обучение профессионально-ориентированной лексике.

Существует огромное количество стратегий обучения лексике, которому посвящены труды таких исследователей, как Б.В. Беляев, Н.В. Баграмова, Ю.В. Гнаткевич и других. Интерес к этому вопросу в последние годы возрос и это подтверждается новыми исследованиями, принадлежащими таким авторам, как А.Н. Шамов, Л.А. Милованова, П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев. При проведении данного исследования я ориентировалась преимущественно на их трудах. А.Н. Шамов говорит о необходимости включения в процесс обучения таких приёмов, как перекодирование, достраивание запоминаемого материала, сериация, работа над словарными ассоциациями, регулярное повторение лексического материала [6, 12]. Это умственные действия, используемые для запоминания любого лексического материала. Они очень популярны в методике преподавания и довольно часто практикуются.

П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев говорят о значимости ИКТ-компетенций у преподавателей иностранных языков, поскольку они играют значительную роль в подборе качественных и актуальных материалов, а это, в свою очередь, оказывает благоприятное воздействие на эффективность обучения лексике. Это компетенции, которые включают в себя умение грамотно подбирать соответствующие ресурсы с учётом диапазона интересов и потребностей учащихся. При этом не менее важным является содержание материала, новизна, практическая значимость [3, 87]. Студенты, в свою очередь, должны обладать ИКТ-компетентностью — способностью формировать языковые навыки посредством новых информационных и коммуникационных технологий. Студент должен обладать компьютерной грамотностью, которая заключается в способности работать с компьютером и выполнять на нём базовые операции [5, 16]. Таким образом, при выборе такой стратегии обучения активная роль отводится как преподавателю, так и студенту. Задача преподавателя — снабжать студента всеми необходимыми ресурсами, контролировать

процесс со стороны, проверять наличие и правильность выполненных заданий и получать обратную связь. Задача студента — выполнять задания.

Существует огромное количество онлайн-платформ для эффективного обучения общей лексике, но не каждая платформа подойдёт для обучения профессиональной лексике. В процессе отбора одним из наиболее продуктивных интернет-ресурсов оказались такие платформы, как Coursera, FutureLearn и Breaking News. Американская онлайн-платформа Coursera пользуется огромной популярностью в наше время. В ней представлен широкий спектр курсов на иностранном языке, которые дают как базовые или углублённые знания в почти любой области, так и улучшает уровень владения языком в целом. Однако эта платформа подойдёт студентам, у которых уровень владения английским языком от B1 и выше. С точки зрения ИКТ-компетентности, данная платформа является продуктивной, поскольку профессиональная лексика представлена на ней в достаточно большом объёме. Очень важно также отметить, что лекции на платформе Coursera читаются преподавателями ведущих американских вузов, что обеспечивает качество подачи материала, аутентичность и полное погружение студента в языковую среду. Тот формат, в котором представлены курсы, позволит студенту использовать приём кодирования при изучении лексики достаточно часто, а это важно для создания когнитивного образа иноязычного слова. Будет не лишним до начала просмотра видео-лекции изучить предварительно скрипт, чтобы выделить из него лексику, перевести и проговаривать её. На этом этапе создаётся речедвигательный образ слов, поэтому проговаривать слова как индивидуально, так и хором очень важно [6, 38]. После ознакомления с лексикой студент слушает лекцию, на основе чего у него в сознании создаётся слуховой и зрительный образ этих слов. Профессиональная лексика на курсах Coursera иллюстрируется живыми примерами, что также немаловажно. Значительно облегчается процесс запоминания слов таким образом. Например, на курсе по изучению языка программирования Python преподаватель объясняет наглядно и показывает, какие элементы располагаются на материнской плате системного блока. Видео-лекции сопровождаются домашними заданиями, на этом этапе проводится целенаправленная работа по применению усвоенных лексических единиц в разных видах речевой деятельности.

Онлайн-платформа FutureLearn является известным британским интернет-ресурсом по изучению иностранных языков. Тематика курсов достаточно широкая, потому отлично подойдёт для обучения студентов неязыковых специальностей как гуманитарных, так и технических направленностей. Подойдёт студентам от уровня B1 и выше. Сервис FutureLearn начал свою деятельность в 2013 году, входит в состав «Открытого университета», партнёрами которого являются многие вузы Великобритании, Британский музей и другие известные организации. В среднем каждый курс рассчитан на шесть-десять недель. Эта платформа отлично подойдёт для усвоения профессионально-ориентированной лексики. На курсах FutureLearn, как и на курсах Coursera есть текстовая опора. После просмотра лекции или прочтения статьи студент приступает к выполнению лексических действий продуктивного и перцептивного характера. Он уже знаком со словами на визуальном и речедвигательном уровне, теперь он активно тренирует их. Далее ему предоставляется возможность обсуждения лекций на форуме, где действия с лексикой можно довести до уровня совершенства. Несомненным плюсом этого ресурса является актуальность представленных материалов, а значит, лексика, содержащая в ней, не является устаревшей и отлично подойдёт для коммуникации в профессиональной среде.

Breaking News — популярная онлайн-платформа, содержащая в себе аутентичные статьи из современных журналов и новостных лент. В новостных изданиях используется лексика повышенного уровня, на основе которой построены задания на экзаменах IELTS, TOEFL, BEC Higher и CAE, потому отлично подойдёт для обучения профессионально-ориентированной лексике. После каждой статьи идёт блок заданий, одним из которых является блок, посвящённый изучению и закреплению лексики. Он состоит из таких разделов, как flash cards, word pairs, matching, crossword, missing words, gap fill. То есть на этой платформе есть раздел, посвященный целенаправленному изучению лексики, в то время как на предыдущих платформах такую цель сама платформа не преследует. Карточки со зрительными образами очень полезны при освоении лексики, поскольку они восстанавливают образ слов в сознании. Задания на соотнесение и заполнение пропусков словами послужат отличной тренировкой со словарным материалом. В отличие от Coursera и FutureLearn эта платформа не предусматривает обсуждение тем на форуме, но тем

не менее, она содержит в себе большое количество лексических упражнений.

Кроме того, онлайн-платформы обладают рядом следующих преимуществ. Во-первых, зачастую, преподаватели, которые ведут занятия по иностранному языку, не владеют специфической профессиональной лексикой, что ведёт к дополнительным трудностям [2, 9]. Интернет-платформа содержит аутентичные видеоматериалы, что, с одной стороны, значительно облегчает задачу преподавателя, а с другой стороны, повышает самостоятельность студента. Во-вторых, существует огромное количество пособий по курсу General English, что нельзя сказать о пособиях по Professional English. В-третьих, обучение иностранному языку в целом и профессионально-ориентированной лексике включает в себя такие виды деятельности, как чтение и перевод текстов, которые содержат в себе устаревшую информацию. Потому перед преподавателем стоит главная задача — поиск свежих и актуальных ресурсов на онлайн-платформах.

Таким образом, онлайн-платформы предоставляют всевозможные способы перекодирования лексики, достраивания запоминаемого материала, регулярного повторения и закрепления лексического материала, что может благоприятно сказаться на эффективности обучения лексике. Кроме того, немаловажную роль играет и грамотный подбор интернет-ресурсов, ведь качество ресурса, в свою очередь, играет одну из решающих ролей в эффективности обучения лексике. Если ресурс устаревший или некачественный, пропадает и мотивация студента, и эффективность обучения ухудшится. Также стоит отметить, что использование онлайн-платформ при обучении профессионально-ориентированной лексике положительно скажется на обучении в целом и поможет решить ряд проблем, возникающих при обучении такой лексике студентов неязыковых специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.

2. Евстигнеев, М.Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Евстигнеев. — М.: ТГУ, 2012. — 158 с.

3. Канаева, В.М., Агапова, С. Г. Из опыта творческой группы учителей по проблеме: «Компьютеризация учебного процесса в школе» / В.М. Канаева, С.Г. Агапова // Иностранные языки в школе. — 1992. — № 3–4. — С. 86–88.

4. Милованова Л.А. Обучение студентов рецептивной эмотивной лексике в процессе чтения художественных текстов на английском языке. — Волгоград: ВГСПУ, 2019. — 276 с.

5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 6. — С. 16–20.

6. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. — Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. — 479 с.

7. Gairns R., Redman S. Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary. — Cambridge: Cambridge University Press, 1999. — 200 p.

8. Thornbury S. How to teach vocabulary. — London: Longman, 2002. — 185 p.

УДК 372.881.1

Е.А. Варлакова,
канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский горный университет,
Санкт-Петербург, Россия
k.varlakova@gmail.com

КОМАНДНАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПО НЕФТЕГАЗОВОЙ ТЕМАТИКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению такого эффективного способа усвоения специальных знаний и лексики студентами технических направлений как командная интеллектуальная игра. В результате проведения игры на практике отмечалось повышение мотивации студентов к обучению, а также увеличению объема усвоенного материала.

Ключевые слова: интеллектуальная игра, нефтегазовая специальность, техническая лексика, специальные знания, профессиональные навыки

E.A. Varlakova,
PhD, Saint-Petersburg Mining University,
Saint-Petersburg, Russia
k.varlakova@gmail.com

MIND TEAM GAME IN A FOREIGN LANGUAGE WITH OIL AND GAS VOCABULARY AS MEANS OF LEARNING SPECIAL KNOWLEDGE

Abstract: The article considers a team mind game as an effective means of learning special knowledge and vocabulary by students of technical specializations. As the

result of conducting the game in the foreign language lessons the raise of students' motivation, as well as the increase of the amount of mastered material, were noticed.

Keywords: mind game, oil and gas specialization, technical vocabulary, special knowledge, professional skills

Как правило, в техническом вузе отводится ограниченное количество часов на изучение иностранного языка, что не позволяет в рамках учебной программы развить все виды речевой деятельности студентов. Сложностью является обращение интереса обучающихся к непрофильному для их специальности предмета и повышению мотивации к его изучению. Следовательно, преподавателям приходится использовать различные эффективные способы для усвоения новых знаний, отработки и закрепления пройденного материала и специальной лексики. Под специальной лексикой понимаются слова, выражения и термины, связанные с профилем обучающегося. Как правило, у преподавателей по иностранному языку имеются минимальные списки таких слов по разным специальностям (лексический минимум). Они либо составляются методистами кафедры путем систематизации и анализа частотности использования, соответствия и устойчивости значения, совместимости с другими лексическими единицами и применения в контексте, либо самими преподавателями в процессе работы с актуальными аутентичными текстами по специальности студентов.

Одним из способов активизировать изученную лексику являются групповые коммуникативные задания. По мнению И.Л. Колесниковой, групповая работа используется при выполнении коммуникативных упражнений и заданий, направленных на совместный поиск информации и коллективное решение поставленной проблемы [2; 179]. Основным преимуществом групповой работы является создание ситуации реального общения *(real communication)*, которая стимулирует использование интерактивных языковых средств. Такой ситуацией считается непридуманная ситуация максимально приближенная к жизни, предполагающая неподготовленную речь без каких-либо опор и шаблонов. Так, выполняя задание, студенты обсуждают тему, уточняют вопросы, предлагают свои варианты ответов. Эмоциональная атмосфера азарта при выполнении коммуникативных групповых заданий способствует повышению мотивации, располагает к более свободному поведению, а также стимулирует эффект усвоения иностранного языка.

Немаловажно отметить и то, что работа в группах повышает уровень самостоятельности студентов, их стремление получить новую информацию на уроке, более того, мотивирует к дальнейшему осознанному и глубокому изучению материала вне занятий.

Для постоянной поддержки мотивации у студентов необходимо на уроках сохранять атмосферу энтузиазма, оптимизма и веры в свои способности и возможности; ставить перед учащимися выполнимые цели и задачи, обеспечивать условия для достижения определенных успехов и предлагать задания, которые предусматривают положительный результат. К таким способам можно отнести использование на уроках обучающих, развивающих и познавательных игр [5, 63–64].

Игры являются одной из самых необходимых форм в методике преподавания иностранного языка, так как они помогают активизировать деятельность учащегося, развивают познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, творческое воображение и образное мышление, а главное, поддерживают интерес к изучаемому. С помощью игр можно более эффективно закрепить и повторить пройденный материал, запомнить надолго новую информацию, простимулировать учащихся к активной работе на уроке, более того, игры помогают снять скованность, вселить уверенность, сделать процесс обучения более интересным и увлекательным [4, 72–78].

Акцент во время проведения игры на уроке делается больше на достижение успешной коммуникации, чем на правильность используемого языка. Поэтому преподавателю не следует разбирать языковые ошибки, останавливая игровой процесс, но быстро корректировать их, если ошибки мешают общему пониманию смысла. Так, игра может выполнять диагностирующую функцию, выявляя пробелы в изучении иностранного языка, на которые преподавателю необходимо обратить внимание студентов на занятиях в будущем.

Такой тип игр как командные игры может способствовать также развитию социокультурной и межкультурной компетенции. Преимущество командных игр в том, что они снимают тяжесть ответственности и давление соревнования с одного конкретного студента, а, значит, психологически стимулируют к участию и поддерживают интерес к работе. При проведении командных игр рекомендуется формировать небольшие группы *(smaller units or groups)* (5–8 студентов), что способствует более высокому уровню интеракции между студентами *(a richer*

climate for interaction), позволит избежать количества студентов, которые предпочтут пассивное участие *(lazy students)*, а преподавателю контролировать деятельность учащихся и использование родного языка *(use of the mother tongue)* [6; 76–79].

Предложенная авторская командная интеллектуальная игра под названием «Mind Breakers» успешно проводилась в высших и средних учебных учреждениях, детских языковых лагерях и в качестве коммерческого городского проекта, где обязательным условием было присутствие хотя бы одного носителя языка в каждой команде, что создавало условие необходимости говорения на иностранном языке. В основу этой игры легла более ранняя игра под названием «Взломщик», которая проводилась на русском языке в школах города Ленинграда в 90-х гг. Целью данной интеллектуальной игры, развивающей ассоциативно-логическое мышление играющих, является отгадать закодированное историческое событие, обозначенное временем и местом его прохождения. При этом, необходимо выбрать наиболее удачную тактику, чтобы используя подсказки, набрать как можно больше очков [3; 12–13].

Согласно правилам игры «Mind Breakers» формируются не две, а несколько команд, используется своя система оценивания ответов, иное количество подсказок, а также дополнительные условия, главным из которых является использование презентации в PowerPoint в качестве визуальной помощи *(visual aids)*, чтобы иллюстрировать контекст. Аудио-визуальные средства просто необходимы для проведения подобного рода мероприятий, так как многие учащиеся технических направлений испытывают трудности восприятия на слух не только иноязычный специальный текст, но и информацию общего курса иностранного языка. Использование аудио-визуальных средств является эффективной формой учебной деятельности, активизирующей внимание учащихся. Зрительная опора с экрана, включающая аудио и визуальный материал на иностранном языке, помогает более полному и точному пониманию его смысла [1].

Закодированное историческое событие отгадывается поэтапно в строгом хронологическом порядке: а) дата *(date)*, б) месяц *(month)*, в) век *(century)*, г) год (две последние цифры) *(year)*, д) страна *(country)*, е) место (штат, город, другой географический объект в этой стране) *(place)*. На каждую позицию дается пять подсказок от самого сложного уровня, то самого простого, на который любая команда сможет дать

ответ. Соответственно, самый сложный вопрос оценивается самым высоким баллом. При этом, неправильный ответ или отсутствие ответа на целую позицию отнимает у команды два балла, что создает идеальные условия для благоразумного риска и активного участия игроков. Свои ответы игроки передают ведущему в письменном виде, не озвучивая, чтобы при правильном ответе, другие команды могли продолжать отвечать на последующие подсказки.

Подсказки включают разнообразные виды вопросов как на общие, специальные знания, так на логику, ассоциацию, а также возможны музыкальные и видео вопросы. Таким образом, студенты с разными типами восприятия информации, даже обладающими невысоким уровнем иностранного языка, или несмотря на плохо усвоенный материал, могут быть активны.

Для проведения игры в неязыковом вузе все вопросы преимущественно формируются по техническим специальностям студентов, так, например, автор использовал игру на уроках со студентами нефтегазового факультета. В рамках учебного плана по изучению иностранного языка фокус на специальную лексику преимущественно делается на втором году обучения. Основными темами для работы на занятиях являются: добыча и переработка нефти; транспортировка и хранение нефти; влияние нефтегазовой промышленности на окружающую среду; проблема безопасности на объектах нефтегазовой промышленности; химические технологии; продукция нефтехимии *(upstream, downstream, the refinery, preventing and dealing with eco-hazards and incidents, petrochemicals)*.

Для одной из проведенных игра главным закодированным историческим событием выбрана дата и время, когда впервые была получена промышленная нефть.

DATE	MONTH	CENTURY	YEAR	COUNTRY	PLACE
27	AUGUST	XIX	(18)58	The USA	Pennsylvania

Первой позицией в предлагаемой игре является число «27». Примерами сложных подсказок могут быть следующие: a) This chemical element has an atomic number corresponding to our number. It is a yellowish metal with a pink or bluish tint. The name comes from the German word «домовой, гном». Compounds with this metal have been known to mankind

since Ancient Egypt (Answer: Cobalt, 27); b) (Picture on the slide: and=&) This logogram is called «ampersand» and it represents the word «and/et/и». It used to be a character (a letter) of the English alphabet. What was its number in the alphabet? (Answer: The ampersand is the logogram representing the word «and» (a conjunction) and used to be the last — the 27th — character in the English alphabet in XIX century). Простыми вопросами могут быть следующие: c) How many Celsius are 300,15 Kelvin (Answer: 300,15–273,5 = 27); d) How many days does it take for the Moon to make a complete orbit around the Earth (Answer: The Moon makes a complete orbit around the Earth about once every 27.3 days), e) Three cubed equals what? (Answer: $3^3=27$).

Второй позицией в игре является «месяц». Следующие вопросы могут быть подсказками на данную позицию: a) This month was originally named «Sextilis» in Latin because it was the sixth month in the original Roman calendar with 29 days in it (Answer: Original Roman calendar had 10 months and March was the first month of the year. About 700 BC January and February appeared. Julius Caesar added two more days to August when he created the Julian calendar in 45 BC, giving it its modern length of 31 days); b) The name of the biggest Russian company and the super modern factory which produce petrochemicals such as pesticides, plastic package and detergents have the same name as this month (Answer: August-Alabuga); c) What is the month before the one when Russia, Ukraine, Kazakhstan and Azerbaidzhan celebrate the Day of Oil and Gas Workers (Answer: Russia celebrates it on the first Sunday of September, so the month before is August); d) There were many talented people with that name: a sculptor Rodin, an architect Montferrand, a philosopher Comte. The name will lead you to the right answer (Answer: Auguste Comte, Auguste de Montferrand, Auguste Rodin), e) In the early 20th century the Irish had a traditional celebration called «farewell to summer», originated from a Celtic holiday. For them it also was the first month of the autumn.

А, например, ответом на позицию «страна» является США, тут можно привести ряд подсказок: a) This crude-oil pipeline system is one of the largest in the world, it includes 12 pump stations, several hundred miles of feeder pipelines and a huge terminal and is located in the place where Eskimos live (Answer: The Trans-Alaska Pipeline System/ TAPS); b) The first atomic bomb was built in this country (Answer: A research named Manhattan Project was conducted to produce the first nuclear weapon);

c) Up to 1975 this country was a leader in the oil market; c) The temperature scale of this country uses the degree Fahrenheit as the unit; d) This country has historically been the world's largest producer of green gas emissions; e) The automobile and railway networks in this country are the longest in the world.

Когда все табло открыто, участники имеют право без дополнительных подсказок дать ответ на главный вопрос, какое историческое событие произошло в эту дату и в этом месте, и получить высокий балл. Если все ответы неправильны, или игроки затрудняются, то на помощь им снова приходят подсказки.

По причине очень ограниченного количества занятий в учебном плане любого технического вуза командные интеллектуальные игры редко применяются на практике. Дополнительной сложностью является то, что подготовка к такому типу урока занимает очень много времени. Однако можно утверждать, что командная интеллектуальная игра способствует формированию профессиональной компетенции обучающегося, так как создает ситуацию реального общения для использования, отработки и закрепления специальных знаний и тематической лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кайбуллаева З.Т. Использование аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку // Филологические науки. 2019. № 1(29). URL: https://forum-nauka.ru/_1_29__yanvar_2019/

2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.

3. Методическое пособие «Интеллектуально-творческие» игры. СПб.: Тип. Полиграфического лицея, 1994. 16 с.

4. Терехина Н. В. Использование игровых методов и приемов на уроках английского языка как способ повышения мотивации к обучению // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S13. С. 72–78. URL: http://e-koncept.ru/2016/76161.htm

5. Хамидова Н.Ю. Повышение мотивации к изучению иностранного языка// Наука и образование сегодня. 2017. № 7(18). С. 63–64. URL: https://publikacija.ru/images/PDF/2017/18/Science-and-education-today-7–18.pdf

6. Donn Byrne. Teaching Oral English. England: Longman, 1986. P. 76–79.

УДК 372.881.1

О.В. Смолина,
Государственный университет
морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова,
Санкт-Петербург, Россия
sm.olina@mail.ru

К ВОПРОСУ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: Статья посвящена обоснованию стратегии опережающего обучения языку будущей специальности в условиях неязыкового вуза. В статье рассматриваются вопросы подготовки по иностранному языку в современных условиях, рассмотрены некоторые особенности подбора учебного материала, даны практические рекомендации для развития профессиональных коммуникативных навыков студентов.

Ключевые слова: профессиональное обучение, профессиональное развитие, опережающее обучение, профессиональная подготовка специалиста нелингвистического профиля.

O.V. Smolina,
Admiral Makarov
State University of Maritime and Inland Shipping,
St.-Petersburg, Russia
sm.olina@mail.ru

THE QUESTION OF ADVANCED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE FIELD OF STUDENTS' VOCATIONAL TRAINING

Abstract: The article is devoted to substantiating of advanced professional language training strategy for non-linguistics students. The article deals with the problem of the foreign language training, contains some features of advanced training, some practical recommendations for professional skills development.

Keywords: professional training, professional development, advanced training, non-linguists' foreign language training.

В научно-образовательном дискурсе неотъемлемой составляющей является практическое применение полученных знаний в сфере профессиональной подготовки. Каждая образовательная компетенция в области обучения иностранному языку обусловлена изучаемой студентом специальностью, «формированием профессиональной иноязычной компетентности, формированием общекоммуникативной

компетентности, профессиональной ориентацией, повышением мотивированности к предстоящей профессиональной деятельности» [1; 83]. Но в процессе обучения иностранному языку мы сталкиваемся с рядом сложностей — крайне малое количество аудиторных часов, отсутствие данной дисциплины на старших курсах. Исходя из этих условий, мы стремимся в разработке наших пособий и заданий учитывать методологию опережающего развития профессиональной личности, обучать языку специальности в опережающем контексте. Таким образом, «за основу формирования профессиональной компетенции средствами предмета «Иностранный язык» принимается опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания, когда лингвокогнитивное основание соответствующей профессиональной интеркультуры осваивается будущим специалистом как реализация осознанной им личностной потребности в профессиональном развитии» [4; 93].

Курс иностранного языка начинается от общих знаний, полученных в школе, к постепенному погружению в профессиональную среду, вырабатывая у студента стремление к достижению нового, мобилизации собственных навыков и умений в освоении предмета «Иностранный язык».

Целью разрабатываемых нами пособий является подготовка студентов к чтению и переводу профессионально-ориентированных текстов, а также формирование навыков устной и письменной речи с использованием лексики по специальности.

Студенты должны читать, понимать, искать и применять на практике профессионально значимую информацию, работать с профессиональными текстами, различной документацией, инструкциями, договорами. На их основе студенты пишут деловые письма, составляют устные и письменные презентации и проекты, ведут беседу, выражают своё мнение, то есть реализуют стратегию обучения видам речевой деятельности — чтению, письму, говорению и аудированию как основам формирования профессионально-коммуникативных компетенций.

Для наглядности приведём примеры сборников текстов и учебных заданий по английскому языку по направлению подготовки 26.03.01 «Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства», выпускаемых преподавателями нашей кафедры иностранных языков Государственного Университета морского и речного

флота им.адмирала С.О.Макарова. Сборник текстов и учебных заданий Л.С.Подолян и Н.В.Внуковой « Water Transport and Port Operation» [2] содержит текстовый материал, который знакомит студентов I–II курсов с некоторыми аспектами управления портами, эксплуатацией водного транспорта, погрузочно-разгрузочными операциями, экологическими проблемами. Целью сборника является подготовка к чтению и переводу профессионально-ориентированных текстов, а также формирование навыков устной речи с использованием лексики по специальности.

Сборник текстов и учебных заданий Г.В.Ушаковой «English for Transport Logistics» [3] для студентов II курса включает в себя тексты для ознакомительного и изучающего чтения, задания и упражнения, направленные также на развитие навыков чтения профессионально-ориентированной литературы, развитие навыков устной и письменной речи в разных аспектах деятельности в сфере логистики.

Базис каждого занятия с данными сборниками — учебный текст (рассматриваемые темы: устройство судна, портовые операции, обработка грузов, экспорт, логистика). Основное требование к тексту — информативность и смысловая целостность. Особое внимание уделяется профессионально-прикладной направленности текста для поэтапного введения и отработки терминологии, что позволяет приобрести соответствующий необходимый лексический минимум. Каждый текст в данных сборниках снабжён словарём и предтестовыми и послетекстовыми упражнениями на закрепление и активизацию профессиональной лексики.

Представлены следующие примеры предтекстовых упражнений: 1) переведите следующие слова и словосочетания с английского языка на русский; 2) найдите слова в тексте и уточните их значение по контексту; 3) прочитайте следующие предложения и догадайтесь о значении выделенных слов и словосочетаний; 4) найдите в тексте эквиваленты для следующих слов и словосочетаний.

Примеры послетекстовых упражнений: 1) выберите подходящий по смыслу заголовок к тексту; 2) ответьте на вопросы к тексту; 3) сопоставьте английские термины и русские эквиваленты; 4) сопоставьте термины и их лексическое значение; 5) выберите правильный лексический вариант для составления словосочетания или предложения; 6) на основе полученной информации продолжите следующие предложения; 7) составьте план текста и обоснуйте каждый пункт плана

2–3 предложениями; 8) составьте аннотацию текста; 9) подготовьте сообщение по теме текста.

Целесообразно выполнять упражнения в письменном виде и проводить лексико-грамматический анализ в аудитории, так как уровень подготовки студентов обычно разный, и важно проверять количество усвоения профессиональной лексики с последующим увеличением её объёма. В качестве контроля лексического запаса преподаватель может выделить обязательный словарный минимум, наполняемость которого может варьироваться в зависимости от уровня подготовки группы и возможностей каждого студента.

При обучении говорению преподаватель представляет студентам наиболее актуальные ситуативно-смысловые упражнения (например, вопросы и ответы по эксплуатации водного транспорта, погрузочно-разгрузочных операций, по работе менеджеров по экспорту и логистике). Следует систематизировать активное использование профессиональных терминов с учётом их использования в общих типовых ситуациях делового общения.

Усвоение языковых терминов и способность применять их на практике проверяется как при помощи устного фронтального опроса, так и при помощи упражнений на заполнение пропусков в предложениях, на логическую перестановку предложений для создания единого связного высказывания.

Отдельная группа упражнений направлена на мониторинг знаний лексики, представленной и активизированной на предыдущих занятиях: 1) перевод предложений с русского на английский; 2) формулирование своего мнения по рассматриваемому вопросу; 3) аргументирование своего мнения по рассматриваемому вопросу; 4) составления диалога на заданную тему. Данные упражнения служат критерием знания пройденных языковых явлений и являются наглядным примером коммуникативной ситуации, возможной в сфере профессионального общения.

При обучении аудированию студенты должны понимать устную речь преподавателя, будущих коллег в сфере профессионального общения, понимать вопросы, ответы, следить за дискуссией и понимать её суть, а также понимать требования, пожелания, мнения представителей профессионального сообщества.

При обучении письму студентам необходимо знать представленные в сборниках заданий стандартные фразы, языковые клише письменной деловой лексики, знать виды писем, уметь написать письмо-заявление, —

приглашение, — запрос, — рекламацию; уметь работать с документами, в частности, оформить контракт, таможенную накладную, декларацию об опасных грузах и т. д.; уметь написать резюме, заключение, рекомендацию, отчёт. В итоговый контроль входит перевод делового письма с русского языка на английский с учётом изучаемой тематики и лексики, с целью контроля знаний языковой системы и умения использовать полученные знания в рамках конкретного случая.

Надо отметить, что преподаватели, имея наработки и навык обучения языковых основ, заложенных в методике преподавания иностранных языков в 1970–1980-е гг., привлекая в преподавательской деятельности возможности информационных технологий и Интернета, в настоящее время получили доступ к электронным курсам, созданным на таких образовательных платформах, как COURSERA, Moodle, Cambridge Learning Management System, Google Classroom. На нашей кафедре студенты успешно осваивают задания, разработанные нашими преподавателями в электронном курсе «Фарватер», созданном на основе образовательной платформы Moodle. Преимущества данных курсов очевидны в их доступности к текстовым, аудио-, видеоресурсам, их наглядной семантизации, в быстром снятии языкового барьера, повышении мотивированности обучаемых. Недостатком является большая информационная перегруженность, поэтому задача преподавателя иностранного языка в настоящее время заключается в правильном, методически целесообразном подборе лексической, грамматической, стилистической составляющих курса иностранного языка, учитывая в построении практических занятий, пособий, электронных курсов лингводидактические и прагматические аспекты профессионально значимых тем для студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецов А.Н. Реализация личностного потенциала студентов в процессе обучения иностранному языку в технических вузах // Личностно ориентированное обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М.: МГЛУ, 2018. С. 79–86. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 2 (796).

2. Подолян Л.С., Внукова Н.В. Water Transport and Port Operation. СПб.: ГУМРФ, 2017. — 44 с.

3. Ушакова Г.В. English for Transport Logistics. СПб.: ГУМРФ, 2017. — 48 с.

4. Яроцкая Л.В. Методология опережающего развития профессиональной личности: от инновации к практике обучения // Личностно ориентированное обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М.: МГЛУ, 2018. С. 87–95. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 2 (796).

УДК 372.881.1

Д.М. Вольфберг,
канд. филол. наук, доцент
Санкт-Петербургский
государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
volfberg@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: Статья посвящена проблеме использования специальной лексики при обучении иностранному языку в медицинском ВУЗе. Анализируется устная речь медиков в формальной и неофициальной обстановке. Подчеркивается необходимость сочетания языка специализации и языка науки.

Ключевые слова: специальная лексика; медицина; иностранный язык; обучение английскому языку; устная речь; термин.

D.M. Volfberg,
PhD, Associate Professor,
Saint-Petersburg State University,
Saint-Petersburg, Russia
volfberg@mail.ru

ON USE OF SPECIAL VOCABULARY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY

Abstract: The article deals with the problem of use of special vocabulary in teaching a foreign language at a medical university. Oral speech of physicians in formal and informal conditions is analyzed. Necessity of combining the language of specialisation and the language of science is stressed.

Keywords: special vocabulary; teaching English; medicine; oral speech; term.

В практике преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях существует проблема ограничения и отбора языкового материала. Одним из важных условий подготовки медицинских специалистов по иностранному языку является владение специальной лексикой под которой понимают «все лексические средства, так или иначе связанные с профессиональной деятельностью человека» [4; 20]. В современных условиях специалисты в конкретной области медицинских знаний должны использовать иностранный

язык как средство межличностного и профессионального общения, что предполагает формирование определенного словарного запаса. Совершенно очевидно, что каждая отрасль медицины имеет свою специфику, определенную систему понятий. Термин представляет связь между конкретной профессией и соответствующей ей в плане выражения специальной лексикой, объем которой «во много раз превосходит объем общей лексики» [4; 28]. Вместе с тем необходимо учитывать, что «язык науки возник и развивался на базе общелитературного национального языка, поэтому, естественно, основу языка науки составляет лексика, словообразование, грамматика общелитературного языка, на принципах которых создается лексическая, словообразовательная, грамматическая подсистемы языка науки» [3; 11].

Практика показывает, что специалисты-медики недостаточно владеют специальной лексикой. Это объясняется постоянным ростом и обновлением медицинского словаря, неупорядоченностью терминологии и несовершенством самого процесса обучения. Анализ устной речи медиков в официальной и неофициальной обстановке, проведенный на основе магнитофонных записей медиков, показал, что это «обычная разговорная речь с более широким использованием медицинских терминов» [5; 6]. Возникает настоятельная необходимость обеспечить сочетание языка специализации и языка науки, а также обучать всем видам речевой деятельности, необходимым для делового и профессио-нального общения. При этом важно, чтобы особое внимание уделялось обучению профессиональной диалогической и монологической речи. Это необходимое условие для обеспечения эффективности процесса обучения.

Исследователи указывают, что медицинская «лексика разностильна. Высокий образовательный уровень говорящих характеризует общекнижная лексика, но наряду с нею встречается и сниженная лексика. Высока активность эмоционально-оценочной лексики» [5; 6]. Большое внимание сегодня уделяется разговорному языку. Изучение лексического состава языка медицины показывает, что в нем широко представлены профессионализмы и просторечные слова. Как замечает составитель Большого англо-русского словаря И.Р. Гальперин в предисловии к этому словарю, «различие между профессионализмами и жаргонизмами, между просторечием и диалектизмами вообще трудно поддается учету. Эти различия столь ничтожны в от-

дельных случаях, что порой кажется ненужным само разграничение» [2; 17]. При этом он добавляет, что «отсутствие абсолютного критерия определения принадлежности слова к той или иной группе не есть отрицание существующих различий» [2; 17]. Одним из дискуссионных вопросов остается вопрос о включении стилистически сниженной лексики и, в частности, медицинского жаргона в состав специальной лексики. Против этого выступает целый ряд исследователей, которые полагают, что жаргонизмы не относятся к специальной лексике [4; 27]. Однако это утверждение оспаривается в ряде современных исследований, а жаргонизмы включены в авторитетные медицинские словари, такие как Большой англо-русский медицинский словарь [1; 11]. Р. Тейлор в своем исследовании «Medical writing.A guide for clinicians, educators, researchers» показал широкое использование медицинского жаргона и сленга среди клиницистов. При этом жаргонные слова часто бывают сокращенными. Иногда они предназначены для того, чтобы говорить друг с другом на зашифрованном языке, который не понимает пациент (например, слово *lues* (люэс) используется для обозначения сифилиса). Как замечает Р.Тейлор, некоторые фразы могут быть уничижительными (например, выражение «*circling the drain*» или сокращенно «*CTD*» (что означает «долго не протянет») используется в отношении того, кто обязательно скоро умрет). Американский медицинский жаргон может особенно сильно сбивать с толку врачей, для которых английский язык не является родным. «Как бы такой врач, — пишет Р.Тейлор, — истолковал жаргонные выражения *bounce back* (отскочить), *crump* (отключиться), *frequent flier* (часто летающий пассажир), которые в реальности вряд ли смутят любого американского клинициста?» [6; 132–133]. По-видимому, было бы целесообразно, чтобы при обучении разговорной речи слушатели могли бы быть ознакомлены с наиболее употребительными словами из медицинского жаргона и сленга, которые в то же время не должны выходить за рамки медицинской этики.

Трудности в понимании английской разговорной речи часто возникают из-за незнания английской фразеологии. Одним из наглядных примеров, на который нередко ссылаются американские исследователи, является фразеологическое сочетание *to be under the weather* (быть больным), которое часто используется в беседе с больным, но вызывает у него полное непонимание, если английский язык не является его родным языком.

Современный английский язык постоянно обогащается новыми словами. Язык медицины не является исключением. Одной из тенденций в разговорной речи медицинских специалистов стало использование аббревиатур и акронимов. Так, вместо термина *human immunodeficiency virus* (синдром приобретенного иммунитета) используется акроним *HIV* (ВИЧ). Вместо термина *acquired immunodeficiency syndrome* (синдром приобретенного иммунитета) — *AIDS*. В некоторых случаях в устной речи могут возникать проблемы, вызванные омонимией. Так, акроним *CABG*: произносится так же как и слово *cabbage* (капуста). Он расшифровывается как *coronary artery bypass graft* (аортокоронарное шунтирование) [6; 137] и относится к числу наиболее важных медицинских терминов. Все это необходимо учитывать при разработке программ и обучении медицинских специалистов иностранному языку.

В целом, отобранная медицинская разговорная лексика должна включать коммуникативно ценные слова, что позволит обеспечить полноценные условия для осуществления профессиональной коммуникации и способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акжигитов Г. Н., Акжигитов Р. Г. Большой англо-русский медицинский словарь = Comprehensive English-Russian medical dictionary: около 100000 терминов. — 2-е изд. — Москва, 2007. — 1247 с.

2. Большой англо-русский словарь = New English-Russian dictionary : [В 2 т. : Ок. 160000 слов] / Под общ. руководством И.Р. Гальперина, Э.М. Медниковой. — 4-е изд., испр., с доп. — М. : Рус. яз., 1987. Т. 1–1038 с.

3. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингв. описания; АН СССР, Ин-т рус. яз. — Москва: Наука, 1977. — 246 с.

4. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: вопросы теории — Москва: УРСС Едиториал УРСС, 2004. — 243 с.

5. Тобурокова В.М. Устная речь медиков в официальной и неофициальной обстановке: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук — Саратов, 1982. — 18 с.

6. Taylor Robert B. (auth.) Medical Writing A Guide for Clinicians, Educators, and Researchers Springer Verlag New York. 2011. — 325 с.

УДК 372.881.1

А.А. Мясников,
Канд. пед. наук,
Санкт-Петербургский университет
технологий управления и экономики,
средняя школа № 544,
Санкт-Петербург
alanm62@yandex.ru

СОЧЕТАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО И КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы о работе с тематической лексикой английского языка в формате коммуникативного и когнитивно-деятельностного подходов.

Ключевые слова: коммуникативный подход, когнитивно-деятельностный подход, обучение лексике английского языка, учебный дискурс, речевая ситуация

A.A. Myasnikov,
PhD, St. Petersburg University of
Management Technologies and Economics,
Secondary School № 544
Saint Petersburg
alanm62@yandex.ru

THE COMBINATION OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE-ACTIVITY APPROACHES IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY

Abstract: this article considers communicative and activity-based approaches and work on topic words.

Keywords: communicative approach, activity-based approach, teaching and learning English vocabulary, pedagogical discourse, speech situation.

Современное преподавание английского языка направлено на формирование коммуникативной компетенции обучающихся и развитие их способностей и готовностей осуществлять полноценное общение на этом языке.

Оно характеризуется плюрализмом методов преподавания. Коммуникативная методика обеспечивает параллельное (одновременное) овладение как языковым материалом, так и речевой деятельностью [1; 173].

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам основан на положениях коммуникативной лингвистики, лежащих, например, в основе «Русской грамматики» 1980 года: человеческая мысль формируется и материализуется посредством сообщающих речевых единиц — высказываний. Признаками, общими для всех высказываний являются коммуникативная функция, интонация сообщения (повествование, побуждение, вопрос), организация посредством грамматически связанных словоформ в виде синтаксических образцов — предложений, способность соединяться с другими высказываниями в составе текста [2; 84].

Процесс обучения в условиях коммуникативного подхода направлен прежде всего на обучение говорению, поскольку невозможно обучать говорению, не обучая при этом общению. С точки зрения И. Е. Пассова, цель коммуникативного обучения определяется как практическое пользование языком, а суть коммуникативного метода состоит в приближении обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации [3; 3–35].

В рамках коммуникативного подхода основным объектом обучения иностранным языкам является речевая деятельность, а основной единицей обучения, моделью обучения в конкретных условиях общения — речевая ситуация, минимальной речевой единицей — высказывание, а максимальной — текст/дискурс. Речевая ситуация является также единицей отбора и организации учебного материала [4; 78, 82, 85].

Коммуникативная ситуация предполагает принятие решения, направленного на то, что нужно сказать в той или иной обстановке и включает в себя сюжет, действующих лиц (коммуникаторов) и определенный предмет разговора. Развитие коммуникативной ситуации, например, в виде игры способствует созданию психологической готовности учащихся к общению, обеспечивает естественную необходимость многократного повторения языкового материала и тренировку в выборе нужного речевого варианта [5; 5, 10].

Языковая личность сосредоточивает в себе многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевой деятельности разной степени сложности [6; 29]. Однако сам процесс коммуникации включает не только устную или письменную речь, выражающую те или иные намерения участников общения, но и мысли, существующие в их сознании.

Как отмечалось еще в середине 70-х годов прошлого столетия, когнитивно-деятельностный подход к обучению английскому языку непосредственно связан с коммуникативным подходом. Он предполагает: первоначальное предъявление изучаемых понятий; дедуктивное объяснение грамматического материала, предшествующее любой практической отработке языковых структур; отработку всех языковых навыков (аудирование, говорение, чтение и письмо) с самого начала учебного курса [7; 80].

Объектом обучения в рамках когнитивно-деятельностного подхода является речевая деятельность, а основной единицей обучения — проблемная ситуация, отражающая картину мира в том или ином языковом контексте, ведущим же методом обучения является погружение учащихся в ситуацию общения с целью поиска и нахождения решения коммуникативной задачи в процессе осуществления как речевых, так и неречевых действий [8: 15].

Программы дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование включают большое количество тем, характеризующих различные общие аспекты жизни людей «Внешность», «Семья», «Здоровье» «Образование», «Сервисное обслуживание», «Современные средства связи», «Средства массовой информации» и др.). В дальнейшем будущие педагоги смогут использовать как пройденный на занятиях материал, так и формы работы с этим материалом в своей профессиональной деятельности.

В ходе занятий по иностранному (английскому) языку студенты выполняют практические задания, направленные на изучение, усвоение и активизацию учебно-речевого материала, определяемого обсуждаемой темой, как в подготовленной, так и в спонтанной речи.

Имеющийся активный словарь студентов не всегда позволяет им передавать необходимый смысл при передаче информации и корректно оформлять создаваемые речевые высказывания, а пассивный словарь в сочетании с активным словарем — адекватно понимать и переводить необходимые для работы материалы.

Поэтому усвоение и активизация новой лексики осуществляется на занятиях в следующем формате: процесс работы носит совместный характер: группа обсуждает проблему в парах, подгруппах или коллективно, предлагает варианты речевой интерпретации в рамках предложенного дискурса, аргументирует выдвигаемые точки зрения,

ссылается на примеры, словари, справочники, авторитетные и иные источники информации.

На одном из занятий возникли затруднения, связанные с пониманием и переводом на русский язык название предмета «citizenship», изучаемого в школах Великобритании. Вариант перевода «обществознание», данный одним из студентов, не был принят группой, поскольку название данного предмета переводится на английский язык словосочетанием «social studies». Быстрый поиск предметного значения «citizenship» в словарях не дал результата.

На основании информации от ассоциации преподавателей-предметников [9], данный предмет включен в учебную программу средней школы в Англии. Согласно приведенному источнику, «...pupils learn about politics, parliament and voting as well as human rights, justice, the law and the economy. They also learn the skills of active citizenship» [9]: «... обучающиеся изучают политологию, деятельность парламента, особенности проведения выборов, а также права человека, систему правосудия в Великобритании, право и экономику этой страны. Помимо этого, у обучающихся формируются основы активной гражданской позиции». В результате активного совместного обсуждения и обмена мнениями (мозгового штурма) группа предложила корректный вариант перевода «основы государства, права и формирование основ активной гражданской позиции».

На отдельном занятии студенты выступают в роли преподавателя в предложенном выше формате обучения и проводят работу по активизации как лексических навыков, так и речевых умений в своей группе, что, безусловно, поможет им во время педагогической практики.

Пропуски занятий не способствуют успешной реализации как филологической, так и педагогической подготовки: отрицательно влияют на успешность формирования умений работать в рамках учебно-педагогического дискурса, являются причиной незнания необходимой лексики, неусвоенности учебно-речевого материала, неспособности и неготовности использовать его при выполнении учебных заданий. Это положение подтверждается как в результате устных контрольных опросов, так и в результате письменных проверочных работ.

Например, студенты, посещавшие занятия и работавшие на занятиях успешно написали небольшой проверочный диктант по пройденной лексике:

1	заказ на поставку	purchase order
2	совет управляющих	governing council
3	компьютерное оборудование	computer hardware
4	вытяжной вентилятор, вытяжка	exhaust fan
5	пошив одежды	tailoring
6	ручной работы	handicraft
7	плетеное изделие	caning
8	листва	foliage
9	развертка, расширитель	reamer
10	социальные сети	social media

Студенты, пропускавшие, занятия с диктантом не справились либо полностью, либо частично (с результатом менее 50% правильно написанных слов и словосочетаний). Исключение составил студент, предварительно успешно сдавший международные экзамены IELTS (International English Language Testing System) и CELTA (Certificate in teaching English to speakers of other languages) (с результатом 60% правильно написанных слов и словосочетаний).

Студенты, посещавшие занятия и работавшие на занятиях, успешно сделали перевод небольшого текста, составленного на основе пройденного материала:

A dry-cleaning machine is similar to a combination of a domestic washing machine and clothes dryer. Garments are placed in the washing or extraction chamber (referred to as the 'basket' or 'drum'), which constitutes the core of the machine. The washing chamber contains a horizontal, perforated drum that rotates within an outer shell.

During the wash cycle, the chamber is filled approximately one-third full of solvent and it begins to rotate, agitating the clothing. The solvent temperature is maintained at 30 degrees Celsius, as a higher temperature may damage the garments.

Машина сухой химической чистки аналогична по своему характеру бытовой стиральной машине в сочетании с сушильной машиной. Изделия из ткани помещаются в камеру очистки или так называемый «барабан» («корзину»), который является основной частью машины химической чистки. В моечном отделении находится вращающийся горизонтальный перфорированный барабан.

В течение моечного цикла камера примерно на треть заполняется растворителем и начинает вращаться с одеждой и другими изделиями. Температура растворителя поддерживается на уровне 30 градусов по Цельсию, так как более высокая температура может повредить изделия.

Студенты, пропускавшие занятия, в отличие от студентов, посещавших и работавших на занятиях, с заданием справились частично как из-за незнания эквивалентной лексики, так и из-за непонимания описываемого процесса и неумения подобрать соответствующие обороты речи (*машина для химчистки*, *который является ядром машины*, *во время цикла мытья* и пр.).

В равной степени свободно владеют двумя языками немногие люди, способные выражать с их помощью свои мысли, затрачивая при этом примерно одинаковое количество усилий как на одном, так и на другом языке. Большинство людей владеет одним языков гораздо лучше, чем другим [10; 463–467]. Использование коммуникативного и когнитивно-деятельностного подходов при обучении лексике английского языка способствует формированию билингвизма, предполагающего знание двух языков на таком уровне, при котором достигается достаточное взаимопонимание собеседников в процессе речевой коммуникации [11; 92]. И хотя продвинутые пользователи английского языка достаточно свободно оперируют разнообразным языковым материалом и обладают развитыми умениями понимать и строить высказывания достаточно большой сложности, они постоянно совершенствуют свои языковые навыки и речевые умения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Китайгородская Г. В. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. — М.: Русский язык, 1992. — 254 с.

2. Русская грамматика. Том 2. Синтаксис. — М.: Наука, 1980. — 712 с.

3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — 176 с.

5. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка: (Из опыта работы). Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1981. — 112 с.

6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 263 с.

7. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1976. — 156 с.

8. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Диссертация на соискание

ученой степени доктора педагогических наук. — СПб: Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов, 2003. — 446 с.

9. About Citizenship | Association for Citizenship Teaching. [Электронный ресурс]: https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship. [Дата обращения: 17.02.2019].

10. Цаплин В. С. Странная цивилизация. — М.: Астрель, 2007. — 640 с.

11. Москалюк Л. И. Социолингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма. — Барнаул: Изд-во БГПУ. 2000.

УДК 372.881.1

А.И. Клишин,
Доктор филол. наук, профессор
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург
doktoralex29@mail.ru

ТРИАДА АВТОР→ПЕРВИЧНЫЙ ТЕКСТ→ПЕРЕВОДЧИК И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР

Аннотация: Статья посвящена национальной, культурной и социальной сущности личностей автора и переводчика. Рассмотрены также модели перевода.

Ключевые слова: Перевод, национально-культурные особенности личностей, модели перевода.

A.I. Klishin,
Doctor of Philology, Professor
Saint-Petersburg State University of Economics,
St. Petersburg
doktoralex29@mail.ru

AN AUTHOR→AN ORIGINAL TEXT→A TRANSLATOR AS A TRIAD AND HUMAN FACTOR

Abstract: The article is focused on national, cultural and social identities of an author and a translator. Models of translation are also considered.

Key words: Translation, national and cultural identities, models of translation.

В процессе обучения переводу как явлению межъязыковой и межкультурной коммуникации возникает три вопроса. Первый вопрос, как представляется, наиболее существенный — это личность преподавателя, который владеет как теоретическими основами перевода, так и практическими навыками порождения вторичных текстов

на языке перевода. Второй вопрос касается принципов отбора контингента обучающихся переводу. Третий вопрос сводится к видам перевода, среди которых можно выделить письменный (перевод художественных, поэтических, научно-технических текстов и деловой документации), устный (перевод синхронный и последовательный), а также так называемый sight translation, то есть, перевод с листа, выделяемый в автономный вид межъязыкового посредничества [8, с. 14–15]. В последнее время поднимают вопрос о кинопереводе и судебном переводе. В данной публикации речь идет об основных характеристиках личности переводчика и его соотношении с личностью автора. Следует указать на то, что мнения лингвистов и переводоведов на этот счет расходятся. В.В.Виноградов полагал, что индивидуальность переводчика неизбежно проявляется в его деятельности, что крайне нежелательно [1, с. 66], противоположного мнения придерживался А.Ф.Федоров, считая, что объективность перевода и индивидуальность переводчика вполне совместимы и предполагают друг друга [7, с. 326]. Н.К.Гарбовский в этой связи указывает на следующее противоречие: переводчик должен сам быть писателем со своим мировоззрением, которое может расходиться с авторским, а это делает перевод сродни редактированию [2, с. 79]. В.В.Сдобников, по всей видимости, не склонен приветствовать проявление индивидуальности переводчика, так как таковое способно привести к конфликтной ситуации. Наоборот, переводчик должен не только проникнуть в образ мыслей автора, но и «вжиться в них...Необходимо познакомиться с его биографией, литературной критикой, с тем, что сам автор говорил по поводу своих произведений» [6, с. 409–410]. В.В.Сдобников приводит в качестве примера подход к переводу, практикуемый М.Л.Лозинским, который перед тем, как приступить к переводу, изучал не только творчество автора, но и топографию, знакомясь с историей, расположением улиц и домов, которые связаны с произведением, подлежащим переводу [6, с. 410].

В одной публикации говорится также о «соприродности» автора произведения и переводчика, что может помочь создать то воплощение оригинала, которое может считаться полноценным переводом. Так, В.Набокову, как полагает автор цитируемой публикации, осуществить перевод кэрролловской сказки «Алиса в стране чудес» помогла психологическая общность с личностью Льюиса Кэррола, а именно, оба

они страдали бессонницей, оба были педантами, оба увлекались игрой в шахматы и разгадыванием кроссвордов [3, с. 119].

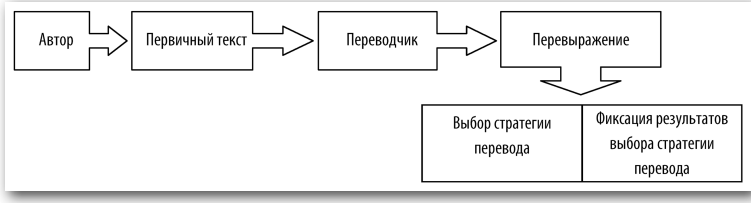
Предпереводческий анализ текста, ознакомление с биографией автора исходного текста, его мировоззрением и иными особенностями представляют собой лишь верхушку айсберга, если с таковыми сравнивать профессиональное сознание переводчика.

Современные исследователи стремятся изучить и подводную часть такого айсберга. Так, в одной докторской диссертации говорится о том, что о «точном», в математическом смысле слова, переводе не может быть речи, поскольку «любой смысл, вкладываемый во внешнюю речь, — это ...прошедшая через когнитивные структуры значимость — значимость, которая не может быть тождественной у двух индивидов внутри одной культуры, не говоря об интеркультуре» [4, с. 253]. Автор цитируемой диссертации, основываясь на нейропсихолингвистике, отмечает далее, что тождество при переводе возможно только при идентичной активации нейронных соединений в сознании отправителя и получателя сообщения, а это достижимо только в вымышленном мире [4, с.303]. Рассмотрение вопросов активации нейронных соединений в процессе перевода с одного языка на другой, функционирования полушарий головного мозга при переводе на родной и иностранный язык направлено на попытки описания профессионального сознания переводчика в динамике.

Имеется публикация, в которой преследуется цель представить профессиональное сознание переводчика в форме комплексной полевой структуры, правда, как формулирует автор цитируемой публикации, «...приступая к переводу, переводчик создает в своем сознании...переводческое пространство, где происходит «жизнь смысла»: его восприятие, понимание, выражение» [5, с. 14]. Иначе говоря, существует сознание, в рамках которого переводчиком создается так называемое переводческое пространство. Такое переводческое пространство, по мнению автора указанной публикации, имеет нелинейную конфигурацию, которая включает в себя «поле автора, поле переводчика, поле реципиента, содержательное поле, энергетическое поле, фактическое поле (поле культуры) [5, с. 14]. Далее указано, что «каждое поле переводческого пространства порождает свой смысл, а в поле переводчика происходит...их синергия, то есть, ...рождение нового смысла, гармоничного исходному, но не равного ему» [5, с. 14]. Таким образом, Л.В.Кушнина стремится показать

динамику функционирования названных ею полей, порождающих результат переводческой деятельности — вторичный текст.

Представляется, что предлагаемая нелинейная структура так называемого переводческого пространства в той или иной мере отражает реальное положение дел, тем более что во многих моделях перевода выделяются аналогичные стадии и компоненты. Так, Nida E.A. указывает на два процесса, включенных в его динамическую модель — восприятие исходного текста переводчиком и порождение текста перевода [9, с. 51]. Восемью годами позже Wills W. разрабатывает свою модель перевода, которая также состоит их двух этапов, или фаз — фазу осмысления исходного текста и фазу языковой конструкции, во время которой переводчик воспроизводит исходный текст с учетом как его содержания, так и стиля [10, с. 72]. Не подлежит сомнению тот факт, что процесс перевода начинается с восприятия исходного, первичного, или оригинального текста и его истолкования. Этот этап перевода содержится во всех моделях перевода. Следующий этап — это перевыражение содержания оригинала средствами языка перевода. Термин «этап перевыражения», на наш взгляд, требует уточнения. Присутствуя в целом ряде моделей перевода (некоторые из них упомянуты выше), данный термин не раскрывается детально. Дело в том, что этап перевыражения складывается из двух фаз, причем значимость первой фазы трудно переоценить, и с точки зрения теории, и практики перевода. Первая фаза этапа перевыражения складывается из последовательности принятия переводческих решений в процессе передачи содержания оригинала средствами языка перевода. Именно эта фаза включает в себя осознанный или подсознательный выбор переводчиком переводческой стратегии и методов передачи различных отрезков исходного текста. В результате этого в профессиональном сознании переводчика сформировываются концепты в виде поверхностных языковых структур языка перевода и материализуются на второй фазе. Вторая фаза этапа перевыражения представляет собой фиксацию результатов реализации переводческих решений средствами языка перевода. Такая фиксация осуществляется переводчиком графическим путем набора вторичного текста на клавиатуре компьютера (если речь идет о письменном переводе), либо проговаривания текста (если имеет место перевод синхронный, последовательный или перевод с листа). Таким образом, предлагаемая модель перевода может быть представлена в следующем виде:



ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М., 1978. — 172 с. С. 66.

2. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М., 2004. — С. 79.

3. Гончаренко Э.П. О переводческом опыте Владимира Набокова//Девятые Федоровские чтения. Университетское переводоведение. Выпуск 9. Федоровские чтения/ Материалы IX международной научно-практической конференции по переводоведению «Федоровские чтения». СПб. 2008. — С. 119.

4. Дашинимаева П.П. Теория значимости как основа психонейролингвистической концепции непереводимости: диссертация доктора филологических наук. — Улан-Удэ, 2010. — 377 с. С. 253–303.

5. Кушнина Л.В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства: монография. — Пермь, 2009. —С. 14.

6. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода. М., 2006.—С. 409–410.

7. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983.—С. 326.

8. Brady M. Case studies insight Translation//Theoretical and Practical Aspects of Teaching Interpretation. 1989. — P. 14–15.

9. Nida E.A., Taber C. The Theory and the Practice of Translation. Leiden. 1969. — P. 51.

10. Wills W. Über/setzung/swissen/schaft: Probleme und Methoden. Stuttgart. 1977. — P. 72.

УДК 372.881.1

Н.Ю. Федорова,
Канд. пед. наук,
Российский государственный гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Россия
natajfedorova@rambler.ru

ТИПОЛОГИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация: В статье представлен анализ причин возникновения ошибок при переводе научного текста обучающимися в магистратуре и аспирантуре. В качестве наиболее значимых факторов, влияющих на качество перевода,

рассматриваются межъязыковая интерференция и внутренняя интерференция. Кроме того, представлено описание стилистических особенностей текста, которые, не являясь отклонением от нормы, могут стать источником трудностей для переводчика. Предложены приемы обучения, направленные на профилактику ошибок при переводе научных текстов.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранному языку, перевод, научный текст, переводческие ошибки, межъязыковая интерференция, внутренняя интерференция.

N.Y. Fedorova,
PhD, Russian State
Hydrometeorological University,
Saint Petersburg, Russia
natajfedorova@rambler.ru

TYPOLOGY OF TRANSLATION ERRORS AS A BASIS FOR DEVELOPING METHODS OF TEACHING TRANSLATION OF SCIENTIFIC TEXTS

Abstract: The article considers the factors that determine errors that frequently occur in translation of scientific text by students at master's and postgraduate courses. Inter-language interference and internal interference are considered as the most significant factors affecting the quality of translation. The article also presents a description of stylistic features of texts, which, without being a deviation from the norm, can be a source of difficulties for the translator. The author suggests teaching techniques aimed at preventing translation errors.

Key words: English for specific purposes, translation, scientific text, translation errors, inter-language interference, internal interference.

Требования к результатам обучения иностранному языку в магистратуре и аспирантуре предполагают формирование способности к уверенному владению языком при решении широкого диапазона задач общения в профессиональной и академической сфере, включая письменную и устную коммуникацию, чтение, перевод, реферирование и аннотирование текстов. В соответствии с требованиями ФГОС ВО аспирантуры в результате изучения дисциплины «Иностранный язык» обучающиеся должны овладеть компетенциями, которые позволят им участвовать в работе международных исследовательских коллективов, обмениваться научной информацией и вести диалог на иностранном языке, использовать иностранный язык для осуществления научно-исследовательской деятельности [4].

Обучение переводу профессиональных текстов было и остается важной задачей курса иностранного языка для студентов вузов. В то же время, несмотря на возросшую сложность программы, количество аудиторных часов, отведенных на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, не увеличилось. Так как преподаватель на занятиях с аспирантами или магистрантами может уделить умениям перевода весьма ограниченное время, особенно остро стоит вопрос оптимизации методики обучения переводу.

В данной статье изложены результаты исследования, направленного на выявление и классификацию ошибок, характерных для перевода текстов обучающимися по программам аспирантуры по направлению 05.06.01 «Науки о Земле» и программам магистратуры по направлению 05.04.06 «Экология и природопользование».

Анализ публикаций, посвященных вопросам переводоведения, позволил сделать вывод о том, что существует 2 основных подхода к типологии переводческих ошибок. В основе первого подхода лежит анализ причин возникновения ошибок. Второй подход заключается в классификации ошибок по уровням. Выделяются лексический, морфологический, синтаксический, социокультурный и стилистический уровни.

Н.К. Гарбовский полагает, что ошибки, которые можно отнести к проявлениям «недостаточной образованности переводчика» [1; 514], возникают по следующим причинам: а) недостаточное владение языком оригинала; б) недостаток знаний об описываемой в исходном тексте области окружающей действительности; в) невнимательное отношение или непонимание системы смыслов, заключенной в тексте; г) неспособность правильно воспринимать особенности индивидуального стиля автора.

Предложенная Н.К. Гарбовским классификация может быть принята за основу при анализе и систематизации ошибок, которые допускают магистранты и аспиранты. Однако она нуждается в уточнении с учетом конкретной ситуации: уровня владения языком, содержательных, структурных и стилистических особенностей переводимых текстов и направления перевода. Необходимо учитывать имеющийся у обучающихся опыт работы с научными текстами, их хорошее знание предмета исследования, высокий уровень мотивации при работе с иноязычными публикациями как с источником важных для их работы сведений. Поэтому трудности, связанные с незнанием описываемой

предметной области и невнимательным отношением к тексту, очевидно, можно практически исключить.

Уровень владения иностранным языком выпускниками бакалавриата, как следует из рассуждений, приведенных нами в более ранней публикации, оценивается как B2 по Общеевропейской шкале владения иностранным языком, а обучающиеся по программам магистратуры и аспирантуры находятся между этим уровнем и уровнем C1 [4]. Обучающиеся располагают достаточным знанием грамматической системы языка, чтобы правильно понимать синтаксическую структуру предложения. Их лексический запас может оказаться меньше необходимого для чтения оригинальной научной литературы, но они успешно пользуются словарями в случаях, когда необходимо восполнить пробелы в знании лексики. Трудности возникают тогда, когда обучающимся кажется, что они знают значение слова или могут его угадать, то есть когда вступает в действие межъязыковая либо внутренняя интерференция.

Действительно, опыт работы с группами аспирантов и магистрантов показывает, что именно на этих этапах обучения ощутимо влияние внутриязыковой интерференции на качество перевода. Значение многих лексических единиц, относящихся к общенаучной и терминологической лексике, имеют значение, отличающееся от того, которое было усвоено обучающимися в школе и на 1 курсе бакалавриата. В действие вступают сформировавшиеся устойчивые навыки использования одного определенного значения той или иной лексической единицы. Например, слово «development» в курсе общего английского языка обычно используется в значении «развитие». В большинстве текстов из сферы экологии, которые были проанализированы нами в процессе создания учебных пособий для аспирантов и магистрантов, «development» означает «разработка». Исключение составляет термин «устойчивое развитие». По наблюдениям большинство студентов дают перевод «развитие», даже при том, что это противоречит контексту. Аналогичная ситуация складывается со словами: «resolution» («решение» в общем английском и «разрешение» в научном тексте, например «разрешение шкалы»), «way» («способ» в научном тексте), basic («щелочной» в научном тексте), «performance» (в ряде контекстов: «результаты деятельности»). Систематически возникают трудности с переводом союзов «since», «as», «yet» «as well». Слова, схожие по написанию и звучанию с ранее изученными сло-

вами, также являются препятствием. Например, «thorough» («всесторонний») и «though» («хотя») оказывается сложно не перепутать с предлогом through, а «rear» («разводить» (рыбу, например)) — с «rare» («редкий»).

На точность перевода оказывает влияние также межъязыковая интерференция. Русскоязычные тексты научного стиля речи характеризуются большим количеством заимствований из английского языка. Некоторые из них в русском языке приобретают значение, отличающееся от оригинала, и становятся «ложными друзьями переводчика». Приведем несколько примеров с правильным вариантом перевода, наиболее характерным для научного текста в сфере экологии. «technique» — метод или прием; «reserve» — заповедник; «radiation» — излучение, «*process*» — *перерабатывать.*

Из приведенных выше примеров следует вывод, что под влиянием интерференции обучающиеся могут не только неправильно передать значение слова, но и ошибиться в определении части речи. Так, например, происходит с последним примером: «process» ошибочно принимают за существительное. Следовательно, лексическая интерференция влияет и на синтаксический уровень перевода, искажая структуру предложения.

Для предотвращения ошибок, вызванных интерференцией, можно рекомендовать использовать: упражнения, позволяющие провести анализ значений потенциально интерферирующих лексических единиц в различных контекстах; упражнения, направленные на осознанный выбор подходящего слова из нескольких вариантов; подбор синонимов и антонимов; выявление «ложных друзей переводчика». Полезны также задания, направленные на группировку лексических единиц по темам или по функциям, которые они выполняют в речи.

Кроме интерференции отрицательное влияние на результат перевода оказывает непонимание системы смыслов, заключенной в тексте. В каждой области знания функционирует отдельная терминосистема, которая складывается «как часть познавательной деятельности в конкретной предметной области и систематизации полученных данных, выработанных методов и метаязыка для их описания и публикации» [3: с. 174]. Терминосистемы в иностранном и русском языках могут не совпадать. Возникают трудности при определении однозначного соответствия между терминами, которые обозначают определенные понятия и явления в иностранном языке, и русско-

язычными терминами. Эквиваленты некоторых терминов могут отсутствовать. Наиболее иллюстративный пример — это система научных степеней и должностей педагогических и научных работников. Приведем еще один пример. В то время как перевод термина «sustainable development» (устойчивое развитие) не вызывает сомнений, перевод других терминологических словосочетаний с прилагательным «sustainable», например «sustainable practices» с помощью аналогичного словосочетания не представляется возможным. В таких случаях рекомендуется совершать замены с использованием синонимичных терминоединиц, что требует достаточно развитых умений перифраза [2].

Следует также добавить некоторые соображения относительно трудностей, которые связаны правильным восприятием особенностей индивидуального стиля автора оригинального текста. Известно, что в научных текстах использование метафор, идиоматических выражений, эпитетов, которые было бы сложно интерпретировать на русский язык, не рекомендуется, и авторы обычно придерживаются этого правила. Однако возникает другая проблема. Из-за сложности описываемых идей, а также в силу стремления к уточнению контекста использования терминов авторы часто допускают усложнение структуры предложения. Это может явиться источником ошибок при переводе. Наиболее характерной для авторов научных статей является тенденция к использованию придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов между подлежащим и сказуемым [6]. Иногда в подобном предложении пока читатель «дочитает» до сказуемого, он забывает, о чем велась речь в начале предложения. Так как эти сложности можно считать типичными для научных текстов, рекомендуется при обучении продемонстрировать несколько подобных примеров, научить определять местонахождение подлежащего и сказуемого.

Другая тенденция, характеризующая научный стиль, это использование длинных цепочек существительных. Достаточно сложно бывает установить характер взаимоотношений между словами в таких словосочетаниях. В то время как нашим студентам мы можем рекомендовать делить цепочки на смысловые блоки, содержащие не более 3, а лучше 2 слов, и использовать предлог «of» между ними, мы ничего не можем посоветовать автору уже готового текста. Однако, как показывает опыт, упражнения, в которых обучающимся требуется сфор-

мировать словосочетания из нескольких существительных, помогают им научиться расшифровывать смысл таких словосочетаний в оригинальных текстах. Приведем пример. Словосочетание *«automatic ecological stations metrological reliability»* можно разделить предлогом «of» на 2 части, каждая из которых обозначает устоявшийся термин, а предлог показывает характер взаимоотношений между ними. Получится словосочетание *»metrological reliability of automatic ecological stations»,* которое легче понять и перевести.

Таким образом, можно сказать, что методика обучения переводу должна строиться «на чужих ошибках». Если рассматривать ошибки как внешние признаки сложностей, которые испытывают обучающиеся при освоении языка, выявить те из них, которые регулярно возникают на данном этапе обучения при работе с текстами из конкретной сферы науки, их можно предотвратить. Отдельно следует рассматривать ошибки, вызванные интерференцией. Для борьбы с ними используются такие методические приемы, как сравнение значений слов в разных контекстах, выявление «ложных друзей переводчиков», поиск синонимов и антонимов. Типичными являются также трудности, возникающие по причине стилистического несовершенства оригинальных текстов. С помощью специально разработанных заданий обучающихся можно научить распознавать синтаксическую структуру сложных и распространенных предложений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода. — М., 2004.

2. Даниленко В. П., Скворцов Л. И. Лингвистические проблемы упорядочения научно-технической терминологии // Вопросы языкознания. 1981. № 1. С. 7–16.

3. Рохлина Е.К., Абрамова Е.В. Проблемы и перспективы систематизации общенаучной терминологии // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2019. — № 2 С. 173–185.

4. Федеральные государственные стандарты высшего образования: [Электронный ресурс.] — Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/95/91/7.

5. Федорова Н.Ю. Диагностика результатов обучения профессионально ориентированному иностранному языку // Вестник Ленинградского Государственного университета имени А.С. Пушкина. — 2017. — № 4. — С. 227–235.

6. Gopen G, Swan J. The Science of Scientific Writing // American Scientist, Vol. 78 1990, pp. 550–558.

УДК 81.111

А.С. Важенина,
Магистр филологии,
Санкт-Петербург, Россия
annavazhenina1989@gmail.com

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА MONEY/ДЕНЬГИ В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ»

Аннотация: В данной статье рассматривается репрезентация концепта MONEY/ДЕНЬГИ в переводе романа Т. Драйзера «Финансист» с позиции сопоставительного анализа его презентации в тексте оригинала. Начинает автор с обоснования актуальности, а также описания материала исследования. Сопоставительный анализ концепта начинается с описания культурологических различий в его понимании, а далее с помощью методов статистического и пропозиционного анализа выявляются различия в его понимании автором романа и переводчиком. В заключение автор формулирует теоретическую значимость концептуального анализа для художественного перевода.

Ключевые слова: художественный перевод, концепт, концептосфера, картина мира, пропозиция, концептуальный анализ.

A.S. Vazhenina,
MA in Philology,
Saint Petersburg, Russia
annavazhenina1989@gmail.com

REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF MONEY/MONEY IN THE ORIGINAL AND TRANSLATION OF T. DREISER'S NOVEL «FINANCIER»

Abstract: this article examines the representation of the concept of MONEY in the translation of T. Dreiser's novel «Financier» from the position of a comparative analysis of its presentation in the original text. The author begins with a justification of the relevance, as well as a description of the research material. Comparative analysis of the concept begins with the description of cultural differences in its understanding, and then using statistical and propositional analysis methods, the differences in its understanding by the author of the novel and the translator are revealed. In conclusion, the author formulates the theoretical significance of conceptual analysis for literary translation.

Key Words: literary translation, concept, sphere of concepts, world view, proposition, conceptual analysis.

Актуальной проблемой переводоведения сегодня является поиск средств, позволяющих достигнуть максимального приближения инварианта к оригиналу. Это приобретает особую значимость в отно-

шении художественного перевода. Так как именно здесь переводчик сталкивается с целым рядом задач, среди которых важнейшими являются: сохранение индивидуально-авторского стиля, передача атмосферы эпохи произведения, а главное воссоздание эстетического воздействия оригинального текста на читателя другой языковой и культурной принадлежности. Безусловно, решению всех задач способствует целый комплекс переводческих инструментов. Нами был рассмотрен концептуальный подход к работе с художественными текстами. Это исследование направлено на выявление различий в понимании и оценке культурно-значимых явлений в романе, которые проявятся в тексте перевода художественного текста. Это связано в первую очередь с тем, что представители различных культур, национальностей и поколений, а также люди носители разного жизненного опыта, коими являются (в рамках данного исследования) автор художественного текста и переводчик, априори не могут одинаково интерпретировать различные явления, в нашем случае культурно-значимые реалии, описываемые в романе.

Отдельно хотелось бы отметить, что материалом исследования выбран американский роман, опубликованный впервые в США в 1912 году, который имеет один перевод на русский язык, выполненный до того, как переводоведение окончательно сформировалось как наука, а также до появления концептуального анализа как одного из методов художественного перевода (на русском языке роман Т. Драйзера «Финансист» представлен переводом М. Г. Волосова, выполненном в 30-х годах XX века).

Поскольку на сегодняшний день не существует общепринятого определения концепта, стоит обозначить дефиницию, релятивную данной работе: оперативная, содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга [3; 9]. Концептосфера художественного произведения рассматривается нами в виде полевой структуры, имеющей ядро, приядерную зону и периферию. По мнению Л. Г. Бабенко, базовый концепт художественного произведения представляет собой «ядро индивидуально-авторской художественной картины мира, воплощенной в отдельном тексте или в совокупности текстов одного автора» [1; 58]. Важным инструментом анализа индивидуально-авторского отношения является построение когнитивно-пропозициональных структур для слов-репрезентантов концептуального значения. Этот способ был предложен В. И. Карасик,

т. к. он представляет возможность понять ментальную структуру концепта. Пропозиция открывает «логическую модель отношений, отражаемую в глубинной грамматике» [2; 132].

Материалом исследования был выбран американский роман Т. Драйзера «Финансист», перевод которого на русский язык был выполнен М. Г. Волосовым в 40-е годы XX века до того, как переводоведение окончательно сформировалось как наука и до того, как возникло понятие концептосферы (введенное Д. С. Лихачевым в 1993 г. [4; 152]). Это позволяет утверждать, что перевод был выполнен без использования концептуального анализа, что позволит более наглядно рассмотреть различия в понимании общекультурных концептов. Роман был впервые опубликован в США в 1912 году. Сюжет охватывает довольно большой период времени — большая часть действий разворачивается в период с 1950 по 1974 гг. Роман описывает становление американской денежной системы.

Сам по себе общекультурный концепт MONEY/ДЕНЬГИ является значимым элементом американской культуры, т. к. является одним из важнейших составляющих «американской мечты». По выражению одной известной американской писательницы Фрэн Лейбовиц «В этой стране не только время — деньги. В ней все — деньги». Вокруг этой темы было построено немалое количество произведений американского литературного творчества, включая такие романы как «Великий Гэтсби» Ф. Фицжеральда, «Атлант расправил плечи» Айн Рэнд, «Богач, бедняк» Ирвина Шоу, «Трилогия желаний» Т. Драйзера, «Богатый папа, бедный папа» Роберта Кийосаки и т. д. Это связано с самой идеей построения страны, в которой каждый может добиться успеха, невзирая на расовую, классовую, гендерную, или любую другую принадлежность. Именно этот факт и привлек великое множество эмигрантов, желающих реализовать свой потенциал в Новом Свете, усилиями которых Соединенные Штаты достигли нынешнего положения. Этому же свидетельствует наличие большого числа научных исследований по вопросу актуализации этого концепта в американском варианте английского языка. Это правда, что американской культуре свойственно трепетное отношение к деньгам. Об этом свидетельствует огромное количество в языке синонимов лексемы «money». Современный англоязычный портал Idiom Connection содержит более 260 идиоматических выражений о деньгах и предлагает более 15 номинаций, среди которых присутствуют сле-

дующие: «tender» (нежный, мягкий), «needful» (необходимый, нужный). В то время как русской культуре всегда было свойственно «нестяжательное» отношение к деньгам [5; 661]. В нашей культуре также гораздо ярче просматривается неодобрительное отношение к деньгам. Даже уменьшительно-ласкательная форма «денежки» носит иронический характер. В русском языке присутствуют номинации, несущие откровенно пренебрежительную характеристику: «деньжонки», «деньжишки». Стоит отметить также, что российские нормы этикета вслед за европейскими всегда причисляли тему денег к табуированным. Такое отношение в корне разнится с американской традицией, где оценка в денежном эквиваленте многих элементов жизни является нормой.

Сопоставительный анализ выявил различия в понимании концепта MONEY(ДЕНЬГИ) автором романа и переводчиком как представителями различных культур. Так, в тексте оригинала концепт имеет 641 случай употребления. Нами рассматривались все слова-репрезентанты концептуального значения, присутствующие в тексте: money (деньги), dollar (доллар), finance (финансы), means (в значении «средства»). Тогда как лексемы «деньги», «средства» (денежные), «финансы» встречаются в тексте 568 раз. Это на 73 раза меньше, чем в оригинале. Становится очевидным, что переводчик в ряде случаев заменил прямую номинацию концепта на косвенную.

Также было выявлено, что когнитивно-пропозициональные структуры, образуемые словами-репрезентантами концепта MONEY/ДЕНЬГИ, имеют одинаковое строение внутри оригинала и перевода и имеют следующие позиции: объект — субъект — предикат — атрибут. Тем не менее просматриваются различия внутри самих структурных элементов. Например, субъектная позиция представлена в тексте оригинала исключительно активным залогом. Это раскрывает индивидуально-авторское отношение к деньгам как к относительно самостоятельному явлению, автор персонифицирует деньги. Тогда как в тексте перевода субъектная позиция выражается либо страдательным залогом, либо имеет в качестве предиката глагол «быть», что лишает это понятие способности влиять на события или персонажей, характеризует его статичность. А значит перевод лишен персонификации концепта.

Также в тексте перевода ярко проявляется негативное, пренебрежительное отношение к деньгам, свойственное русскоязычной

культуре. Это выражается заменой нейтральных авторских предикатов «get» (получать) или «make» (делать) на более эмоционально окрашенные: «добывать», «доставать», «раздобыть», «наживать», «загребать». Здесь также актуализируется элемент препятствия. То есть деньги достаются трудом, требуют обязательного усилия. Что также отсутствует в тексте оригинала.

В заключение нужно отметить, что данное исследование не ставит своей целью подвергнуть критике перевод художественного произведения. Теоретическая значимость применения концептуального анализа в художественном переводе обусловлена тем, что построение и анализ концептосферы произведения позволяет приблизиться к авторскому видению художественной действительности. А значит, способствует более точной передаче культурно-значимых реалий и препятствует интерференции переводческого субъективного отношения к ним. В то время как сопоставление концептосфер оригинала и перевода позволяет определить влияние переводящей культуры на видоизменение концептуальных значений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко, Л. Г. Концептуальное пространство текста / Л. Г. Бабенко. — М. : Академический проспект, 2004. С. 103–154.

2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград : Издательство «Перемена», 2002. — 390 с.

3. Кубрякова, Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика — психология — когнитивная наука // Вопросы языкознания. — вып. № 4 / Е. С. Кубрякова. — М. : ИРЯ, 1994. — С. 26–34.

4. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антол. под общ. ред. В. П. Нерознака. — М., 1997. — С. 280–287.

5. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Опыт исследования / Ю.С. Степанов. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 824 с.

6. «Advice to a Young Tradesman» Printed in George Fisher, *The American Instructor: or Young Man's Best Companion*. ... The Ninth Edition Revised and Corrected. Philadelphia: Printed by B. Franklin and D. Hall, at the New-Printing-Office, in Market-Street, 1748. Pp. 375–7. (Yale University Library)

УДК 81.253

Е.В. Картер,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский горный университет,
Санкт-Петербург, Россия
elena.carter@hotmail.com

РУССКИЕ ПАРЕМИИ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА Н.С. ХРУЩЕВА)

Аннотация: Статья посвящена сравнительному анализу перевода паремий, актуализированных в публичных выступлениях и мемуарах Н.С. Хрущева. Выявляются сходства и различия в выборе способов передачи русских идиоматических выражений на английский язык. Приведенные примеры достаточно полно и убедительно иллюстрируют проблематику, связанную с трудностями передачи фразеологических единиц при переводе текстов политического дискурса.

Ключевые слова: мемуары, Н.С. Хрущев, паремия, перевод, политический дискурс.

E.V. Carter,
PhD, Saint-Petersburg Mining University
Saint Petersburg, Russia
elena.carter@hotmail.com

RUSSIAN PAREMIAS IN TRANSLATION (BASED ON N. S. KHRUSHCHEV'S POLITICAL DISCOURSE)

Abstract: The article is devoted to the comparative analysis of translating the paremias employed in N.S. Khrushchev's public speeches and memoirs. The similarities and differences in the choice of the ways of rendering Russian idiomatic expressions are identified. The cited examples convincingly illustrate the problems dealt with the difficulties of transferring phraseological units while translating the texts of political discourse.

Keywords: memoirs, N.S. Khrushchev, paremia, translation, political discourse.

Общеизвестно, что в процессе межъязыковой коммуникации сохраняются основные закономерности использования языка как средства общения. Однако ее двуязычный характер предопределяет существование ряда отличительных особенностей. Переводчик имеет дело с параллельным использованием двух различных культур, двух разных языков и двух текстов на этих языках.

В современном мире отмечается тенденция дальнейшего сближения культур, отражающаяся в определенной конвергенции языков. Все это, несомненно, облегчает преодоление различий в языковых картинах мира в процессе перевода. Специфика межъязыковой интеракции делает необходимым, чтобы переводчик, помимо языковой, коммуникативной и речевой компетенции для общения на каждом из языков, обладал еще и особой переводческой компетенцией, под которой понимается умение «выбирать и правильно использовать технические приемы перевода и преодолевать трудности, связанные с лексическими, фразеологическими, грамматическими и стилистическими особенностями исходного языка» [3; 339] в различных сферах и, в частности, в политическом дискурсе.

По нашему мнению, проблема изучения различных аспектов перевода текстов, относящихся к политическому дискурсу, представляется важной как с точки зрения межкультурной коммуникации, так и для практики перевода.

Профессиональный переводчик встречается с текстами политического дискурса как в случаях устного перевода на политических переговорах, саммитах, при кулуарном общении и т. п., так и письменного перевода выступлений, интервью, материалов двуязычных сайтов и блогов политических лидеров, а также мемуаров. Однако бытует мнение, что, вне зависимости от ситуации, наибольшие трудности возникают в случае, когда переводчик сталкивается с проблемой, связанной с передачей метафор, при переводе текстов политического дискурса. В той связи одной из задач переводчика становится определение отношений идиоматической эквивалентности между паремиями (пословицами и поговорками) текстов исходного языка и языка перевода, и поиск соответствующих фразеологических единиц.

Данная статья посвящена сопоставительному исследованию переводов паремий в контекстуальных употреблениях, актуализированных Н.С. Хрущевым в своих публичных выступлениях во время официальных визитов в Америку в конце 1950-х гг. и мемуарах «Воспоминания. Время. Люди. Власть».

Считается, что «эквивалентность перевода заключается в установлении функциональной тождественности текстов оригинала и перевода на максимально возможном уровне эквивалентности при сохранении ранговой иерархии функций текста оригинала» [2; 22].

Максимально возможным порогом эквивалентности будет эквивалентность на уровне слов или словосочетаний, что, в свою очередь, подразумевает эквивалентность на уровнях высказывания, сообщения, описания ситуации и цели коммуникации.

Неоднократно отмечалось, что в настоящее время акцент в работах по фразеологии и паремиологии делается скорее на универсальных, концептуальных моделях, лежащих в основе внутренней формы идиом, на общих и сходных смыслах, которые они выражают, на том, насколько велик интернациональный «ресурс» в той или иной национальной фразеологии [6]. Этому процессу способствуют активные сопоставительные исследования, как среди родственных, так и неблизкородственных языков. «Наличие полных межъязыковых эквивалентов позволяет ставить вопрос о существовании общеевропейского фонда равнозначных фразеологизмов с одинаковой внутренней формой» [1; 186].

Как правило, полные параллели встречаются у так называемых интернациональных паремий, восходящих к библейским и античным источникам. Примерами таких эквивалентов, актуализированных в речевой практике Н.С. Хрущева, являются: «Что посеешь — то и пожнешь»; «капля в море»; «львиная доля»; «заколдованный круг» и «статус-кво». Данные фразеологизмы не представляют каких-либо трудностей для перевода, поскольку заключенная в них метафора опирается на идентичные образы в русском и английском языках:

№	Публичные выступления	Мемуары
1.	Как говорят в русской пословице, «***что посеешь, то и пожнешь***» [10; 165]. As the Russian saying goes, «***You reap what you sow***» [11; 86].	А ***что посеешь, то и пожнешь*** [8; 515]. But ***as you sow, so shall you reap*** [15; 150].
2.	<...> эти элементы составляют лишь ***каплю в море*** среди дружественно настроенного населения Нью-Йорка [9; 184]. <...> these elements are only ***a drop in the ocean*** among the friendly population of New York [11; 102].	Это была ***капля в море***, булавочные уколы, а были нужны мощные налеты на промышленные центры [7; 462]. It was ***a drop in the ocean***, mere pin pricks, what we needed were heavy air raids on the enemy's industrial centers [13; 642].

№	Публичные выступления	Мемуары
3.	При этом в Конго <...> ***львиная доля*** этого крайне низкого дохода присваивалась колонизаторами [10;311]. And, at that, in the Congo <...> ***the lion's share*** of this extremely low income was taken by the colonialists [12; 36].	Москва получала ***львиную долю*** капиталовложений [7; 672]. Moscow received ***the lion's share*** of capital investments [14; 255].
4.	Мы настойчиво призываем вас <...> разорвать этот ***заколдованный круг*** [10; 400]. We insistently urge you <...> to break this ***vicious circle*** [12; 120].	Мы попали в ***заколдованный круг*** [7; 718]. We found ourselves trapped in a ***vicious circle*** [14; 322].
5.	Давайте признаем ***статус-кво*** <...> [9; 109]. Let us recognize the ***status quo*** <...> [11; 36].	Они должны были закрепить ***статус-кво*** <...> [8; 151]. The new arrangements should affirm the ***status quo*** <...> [15; 564].

Важно заметить, что русские фразеологизмы «прятать голову в песок», «лед тронулся», «найти общий язык», «совать нос» и «наступать на мозоль» имеют полные английские эквиваленты с высокой степенью адекватности значения, образности и экспрессивности («hide one's head in the sand» [5; 78], «break the ice» [5; 73], «find a common language» [5; 104], «poke/stick one's nose into» [5; 429], «tread on one's corn (toes)» [5; 468]). Как можно видеть из нижеследующих речевых отрезков, они также не вызывают затруднений у переводчиков:

№	Публичные выступления	Мемуары
1.	<...> будем ***прятать голову в песок*** <...> [9; 292]. <...> ***hide our head in the sand*** <...> [11; 219].	Но и мы не могли ***прятать голову в песок*** <...> [8; 38]. But we couldn't ***hide our heads in the sand*** [15; 425].
2.	<...> ***лед*** в советско-американских отношениях, несомненно, ***тронулся*** <...> [10; 149]. The ***ice*** in the Soviet-American relations ***has*** undoubtedly ***begun to break*** [11; 72].	Мы полагали, что ***лед*** в какой-то степени ***тронулся*** <...> [8; 307]. We assumed that the ***ice had been broken*** to some degree <...> [15; 763].

№	Публичные выступления	Мемуары
3	<...> мы будем более благоразумными и ***найдем общий язык*** [9; 205]. <...> we will be more sensible and ***find a common language*** [11; 121].	Почти всегда мы ***находили общий язык*** [7; 389]. We almost always ***found a common language*** [13; 536].
4.	Что Вы ***суете нос в*** чужие планы? <...> [9; 215]. Why do you ***stick your nose into*** other people's plans? [11; 132].	<...> он проворчал: «Хрущев ***сует свой нос в*** военные вопросы» [7; 286]. <...> he muttered: «Khrushchev ***is poking his nose into*** military matters» [13; 378].
5.	Но я считаю невозможным молчать, когда ***наступают на любимую мозоль*** <...> [9; 194]. But I cannot be silent when someone ***treads on my pet corn*** <...> [11; 112].	В ходе того разговора мы легонько ***наступали*** Мао ***на мозоль*** <...> [8; 60]. In that conversation we ***had trod*** ever so lightly ***on*** Mao's ***toes*** <...> [15; 452].

Общепризнано, что принадлежность текстов к двум разным языковым и речевым системам исключает их формальное и содержательное тождество. Поэтому интеракция в этом случае осуществляется на основе лишь частичного, относительного соответствия таких текстов, которое должно удовлетворять принципу коммуникативной достаточности, то есть обеспечивать успех интеракции. Создать условия для такого успеха должен переводчик путем выбора между возможными вариантами перевода. Такой выбор требует учета относительной важности потерь, выделения наиболее важных особенностей оригинала, которые должны быть обязательно воспроизведены в переводном тексте.

Замечено, что в языке перевода есть стилистически эквивалентные фразеологические сочетания с тем же или близкородственным значением, но с другой образной основой. Такие неполные эквиваленты («из кожи лезть вон/go all out (turn oneself inside out)» [5; 471] и «с открытой душой/with an open heart» [5; 493]) были выявлены нами и в анализируемом материале дискурсивной практики Н.С. Хрущева:

№	Публичные выступления	Мемуары
1.	<...> народы <...> ***из кожи вон лезут***, чтобы вновь и вновь отбросить мир назад <...> [10; 290]. <...> they ***go all out*** in order again and again to force the world back <...> [12;15].	<...> тот сам <...> ***из кожи лез вон*** в угодничестве перед Сталиным <...> [7; 643]. <...> he ***turned himself inside out*** to be of service to Stalin <...> [14; 207].
2.	Мы приехали к вам ***с открытой душой*** и добрыми намерениями [9; 85]. We had come to you ***with an open heart*** and good intentions [11; 14].	Но нельзя же рассматривать каждого человека, который ***с открытой душой*** приходит к нам, как подосланного <...> [7; 187]. But you can't look at every person who comes to you ***with his heart on his sleeve*** as someone being smuggled in <...> [13; 235].

При калькировании пословицы часто воспроизводятся в почти дословном виде, и сам контекст подсказывает, что реципиент имеет дело, видимо, с устойчивым оборотом, воспроизводимом по оригиналу. Иногда даже в самом авторском тесте есть вводные пояснения, указывающие на фразеологизм. Представляется, что калькированию паремий способствует то обстоятельство, что лежащие в основе этих устойчивых выражений образы воспроизводятся средствами языка перевода и, как показывает материал, оказываются вполне понятными для носителей этого языка:

№	Публичные выступления	Мемуары
1.	Однако ***нельзя объять необъятного,*** как сказал Кузьма Прутков [9; 230]. However, you cannot, as Kozma Prutkov said, ***embrace the unembraceable*** [11; 146].	Увы, как говорил Козьма Прутков, ***«нельзя объять необъятное»***. [8; 558] But alas, as Kozma Prutkov said, ***«You cannot encompass the unencompassable»*** [15; 207].
2.	***Посидите у моря, подождите погоды*** [9; 261]. Go ahead, ***sit by the shore and wait for fair weather*** [11; 180].	Тут некогда ***сидеть у моря и ждать хорошей погоды*** [8; 224]. We had no time ***to sit by the seaside and wait for better weather*** [15; 653].

Представляется любопытным случай использования приема калькирования при передаче паремии и замены безóбразным фразеологизмом, хотя в языке перевода имеется частичное фразеологическое соответствие со сходным смыслом, функцией и стилистической окраской, но различающееся своим образным содержанием («Из песни слова не выкинешь/Vanished tale can't be round» [4; 98]):

Публичные выступления	Мемуары
Однако, как говорится, ***из песни слова не выкинешь*** [9; 295]. But, as the saying goes, ***you cannot take a word out of a song*** [11; 222].	Но ***из песни слова не выкинешь,*** что было, то было [7; 687]. But you ***can't get away from it***. What's past is past [14; 276].

Однако дискуссионными являются ситуации, когда русские идиомы передаются не соответствующими по смыслу языковыми единицами или, по каким-то соображениям переводчика, вообще не вводятся в текст перевода. Так, очевидно, паремия «к чертовой матери» вызывает некоторые переводческие проблемы:

Публичные выступления	Мемуары
<...> мы <...> давно бы выбросили ***к чертовой матери*** всех предателей <...> [10; 402]. <...> we <...> would have long ago thrown all the traitors ***to the devil*** <...> [12; 122].	Уберите его ***к чертовой матери***! [7; 657]. Take him away ***to the devil's grandmother***; get him the hell out of here [14; 230]. <...> а затем Амера <...> выслали из Сирии ***к чертовой матери*** [8; 377]. Then Amer <...> was sent packing from Syria [15; 860].

Таким образом, сопоставительный анализ текстового материала показал, что переводчикам публичных выступлений и мемуаров Н.С. Хрущева в большинстве случаев удалось найти смысловые, экспрессивные и функционально-стилистические соответствия фразеологизмам оригинала. Не представлял затруднений перевод паремий, восходящих к библейскому источнику и наследию античности, а также фразеологизмов, имеющих полные параллели в русском и английском

языках. В некоторых ситуациях имело место калькирование русских идиоматических выражений, главным достоинством которого представляется сохранение национальной окраски и ее образности. Особого внимания заслуживают случаи, в которых встречаются различия при передаче фразеологизмов исходного языка. Дискуссионными представляются ситуации, когда русские паремии отсутствуют в тексте перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). — М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.

2. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика. Учебное пособие. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. — 192 с.

3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие.– М.: ЭТС, 2002. — 424 с.

4. Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок. — М.: Рус. яз., 1989. — 352 с.

5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь.– М.: Рус. яз., 1999. — 512 с.

6. Мокиенко В.М. Интернациональный фонд русской фразеологической картины мира //Komparacja współczesnych języków słowiańskich. 3/Frazeologia. Opole: Uniwersytet Opolski, 2008. — P.149–163.

7. Хрущев Н.С. Воспоминания. Время. Люди. Власть. В 2 кн. Кн. 1.– М.: Вече, 2016а. — 896 с.

8. Хрущев Н.С. Воспоминания. Время. Люди. Власть. В 2 кн. Кн. 2.– М.: Вече, 2016б. — 896 с.

9. Хрущев Н.С. Мир без оружия — мир без войн. В 2 т. Т. 2.– М.: Госполитиздат, 1960. — 440 с.

10. Хрущев Н.С. О внешней политике Советского Союза. В 2 т. Т. 2.– М.: Госполитиздат, 1961. — 632 с.

11. Khrushchev in America. — New York: Crosscurrents Press, 1960. — 233 p.

12. Khrushchev in New York. — New York: Crosscurrents Press, 1960. — 287 p.

13. Memoirs of Nikita Khrushchev. Volume 1. Commissar. [1918–1945]. — Province, Rhode Island: The Pennsylvania State University Press, 2004. — 935 p.

14. Memoirs of Nikita Khrushchev. Volume 2. Reformer. [1945–1954]. — Province, Rhode Island: The Pennsylvania State University Press, 2006. — 856 p.

15. Memoirs of Nikita Khrushchev. Volume 3. Statesman. [1953–1954]. — Province, Rhode Island: The Pennsylvania State University Press, 2007. — 1126 p.

УДК 81.111

Д.В. Грибенник,
Канд. филол. наук,
Российский государственный
гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Россия
Birg-73@mail.ru

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ КОНВЕРТИРОВАННОГО ОТГЛАГОЛЬНОГО СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО И ГЕРУНДИЯ

Аннотация: статья посвящена соотношению именных (номинативных) и глагольных (процессуальных) признаков у существительного, образованного по конверсии, и у герундия. Анализируется степень сохранения исходных глагольных сем и появления новых номинативных.

Ключевые слова: функциональная транспозиция, конверсия, явление переходного характера, предметность, субстантивность, процессуальность.

D.V. Gribennik,
PhD, Russian State
Hydrometeorological University,
Saint Petersburg, Russia
Birg-73@mail.ru

TO THE QUESTION OF THE RATIO OF THE CONVERTED VERBAL NOUN AND GERUND

Abstract: the article is devoted to the correlation of nominal (nominative) and verbal (procedural) features in a noun formed by conversion and in a gerund. The degree of preservation of the original verb semes and the appearance of new nominative ones is analyzed.

Key words: functional transposition, conversion, phenomenon of transition, the materiality, the substantive procedural.

Образование новых слов без использования каких-либо словообразовательных элементов в виде аффиксов и без какого-либо изменения корня широко распространено в современном английском языке и привлекает внимание лингвистов. Этот способ словообразования принято называть конверсией.

В связи с возросшим интересом к единицам и явлениям переходного и гибридного характера на самых разных языковых уровнях, в лингвистических исследованиях для обозначения данных явлений

закрепился термин «синкретизм». Синкретизм определяется, в частности, как категория формально-содержательной асимметрии (Шапкин 1969; Мисюра 1984). Непосредственным толчком к синкретизму являются обычно сдвиги в отношении формы и содержания языковой единицы (ЛЭС 1990: 446). Вот почему синкретизм очень широко распространен в системе частей речи, особенно в области взаимодействия частей речи и образования периферийных классов.

Ш. Балли называл данное языковое явление — «функциональной транспозицией», которая понимается им как «система грамматических замен (т. е. изменений статусов — Д.Г.), при которой языковой знак, полностью сохраняя свое семантическое значение, может изменять грамматическое значение, приняв на себя функцию какой-нибудь лексической категории (существительного, глагола, прилагательного, наречия), к которой он не принадлежит» (Балли 1955: 130). При этом подчеркивается необходимость строгого разграничения функциональной транспозиции и семантической. При функциональной транспозиции происходит изменение синтаксической функции, лексическое значение не изменяется. Т. е. производящее и производное слова совпадают по смыслу, но отличаются синтаксическим статусом. Однако, в ряде случаев при семантической транспозиции может происходить изменение и лексического значения слова. Тем не менее, в действительности провести четкую границу между синтаксической транспозицией и лексической деривацией не всегда удается, поскольку транспозиция очень часто осложняется семантическими сдвигами и модификациями. Возникая первоначально как синтаксический дериват, производное слово обрастает вскоре своими собственными коннотациями, приобретает новые смысловые оттенки, отходит от своего источника — значения производящего глагола, получает собственную смысловую структуру (Кубрякова 1978: 74). Чистая транспозитивная конверсия возможна, по мнению М.В. Никитина, только для предикатных слов, т. е. для слов, денотатом которых не являются вещи (Никитин 1997: 518). По мнению И.И. Большакова, при транспозиции глагола появление семы «предметность», особенно в такой ее форме как предметный результат (nomina resultatis) может быть отнесено к лексической деривации (Большаков 1983). Чем дальше значение безаффиксного девербатива от значения глагола-коррелята, тем выше показатель его семантического сдвига: первоначальные имена действия постепенно начинают обозначать различные абстрактные

субстанции со значением результата действия, его объекта или «орудия»; завершается же процесс появлением у девербативов конкретных, предметных значений. Например,

The shoot should be cut off with what gardeners call a clean *cut* (OED: 1989, 3: 170) — [Значение the act of cutting, т. е. акциональное, глагольное значение — «срез»].

«What's your choice — a long ride behind the packs with me -- or a short *cut* over the hills with Roy?» he asked. (Grey, http://www.lib.virginia.edu) — [абстрактное значение — «короткий путь»].

They wore soiled uniforms that did not match in *cut* or color (Grey, http://www.concordance.com.) — [конкретное значение — «покрой»].

At his feet, sat a white-coated, red-eyed dog; who occupied himself, alternately, in winking at his master with both eyes at the same time; and in licking a large, fresh *cut* on one side of his mouth, which appeared to be the result of some recent conflict. (Dickens, http://www.lib.virginia.edu/) — [предметное значение — «рана»].

Очевидно, что полнота перехода глагольной части речи в номинативную определяется в основном степенью «опредмеченности» значения отглагольного конвертированного имени. В этой связи И.И. Большаков на примерах немецкого языка выделяет три типа основных лексико-семантических вариантов[1] девербативов. Первый тип — имена действия. Обобщенное лексическое значение данной группы — «процессуальность» — находится в противоречии с их категориальным значением «предметность», вследствие чего именам этой группы свойственна лишь категориальная предметность, а не фактическая. Второй тип — имена, обозначающие отдельный акт действия. Третий тип — имена, обозначающие состояние, выраженное глаголом-коррелятом. Вторичные ЛСВ автор также подразделяет на три группы: первая группа — имена с абстрактным значением, третья — имена с конкретным, предметным значением, а девербативы второй группы, т. е. обозначающие отдельный акт действия, по мнению автора, являются переходным этапом между абстрактно-предметными и конкретными значениями (Большаков 1983: 6–8). На материале немецкого языка автор в качестве примеров существительных первой группы (имена действия и процесса) называет такие существительные как *Biss* [укус], *Schritt* [шаг],

[1] В дальнейшем ЛСВ.

Stoss [толчок], в качестве примеров второй группы (абстрактно-предметных имен) — *Ersats* [замена], *Nachweis* [доказательство], в качестве примеров третьей группы (конкретно-предметных имен) — *Abwurf* [отбросы, отходы], *Strich* [черта, штрих]. В английском языке в качестве имен действия и процесса выступают существительные *beat*, *blow*; как абстрактно-предметные — *bang*, *pull, cut* (в значении 'короткий путь'); как конкретно-предметные — *cut* (в значении 'рана').

Таким образом, на основании анализа значений отглагольных конвертированных существительных выделяются слова с разной степенью «опредмеченности» — первичные и вторичные словообразовательные значения. К первичным словообразовательным значениям относятся значения имени действия, акта действия, производителя действия, т. е. агенса. Значения результата, места, объекта, средства действия представляют собой вторичные словообразовательные значения. Таким образом, можно сказать, что первичные словообразовательные значения — это процессуальные значения (кроме значения агенса), а вторичные значения — более конкретные, предметные.

К явлению транспозиции Е.С. Кубрякова относит также такие образования как герундий и причастие. В связи с этим остановимся на герундии и отглагольном существительном на -ing, семантически наиболее близким к исследуемым конвертированным отглагольным существительным и имеющим с ними ряд общих черт.

Под герундием понимается отглагольное имя действия, которое по своим свойствам занимает промежуточное положение между именем и глаголом. Эта форма представляет собой соединение глагольных и субстантивных черт. В значении динамического процесса, события чаще используется герундий или отглагольное существительное на *-ing*. Для выражения значения акта/процесса действия гораздо чаще используется не образованное по конверсии существительное, а герундий или отглагольное существительное на -ing. Данные факты подтверждают актуализированность субстантивных сем и ослабленность процессуальных в образованном по конверсии существительном. Для выражения процессуального значения используется, как правило, герундий или отглагольное существительное на *-ing*:

Of the graduates from West Point, all had citizenship elsewhere *at the breaking out of the rebellion,* except possibly General A. V. Kautz (Grant, http://www.lib.virginia.edu).

When the 28th of August came — the date *for breaking up camp* and going into barracks — I felt as though I had been at West Point always (Grant, http://www.lib.virginia.edu).

Анализ фактического материала и данных толковых словарей позволяют проследить и выявить степень «продвижения» субстантива в направлении от процессуальности/акциональности к предметности/результативности в рамках представленных ЛСВ.

В зависимости от степени «опредмеченности», т. е. от степени доминирования предметного, денотативного компонента в семантике исследуемых отглагольных конвертированных существительных и, соответственно, нейтрализации унаследованного от глагола значения процессуальности/ акциональности, все отглагольные имена можно распределить на шкале субстантивации, на одном конце которой будут находиться существительные, обозначающие действие и его процесс (т. е. семантически соотносимые с глаголом, восходящие к категориальному значению глагола), а на другом — существительные с предметным, денотативным значением, т. е. прототипические существительные.

Анализ словарных дефиниций и анализ фактического материала показывает, что среди конвертированных отглагольных существительных в частотном (количественном) отношении преобладают дериваты, в которых именная сема «предметность»/«вещность» менее актуализирована, чем именная процессуальная сема (процессность действия/ акт действия). Наиболее часто встречаются такие значения как названия ситуации, так называемые «имена-события». В целом, имеет место преобладание у существительных сигнификативных значений над денотативными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли. Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. — М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1955. — 416 с.

2. Большаков И.И. Семантические свойства безаффиксных девербативов в немецком языке. // Взаимодействие структурного и функционально-семантического аспектов языка. Сб. науч. тр. — Минск: Мин. гос. пед. ин-т иностр. яз., 1983. С. 3–10.

3. Кубрякова Е.С. Части речи в ономасиологическом освещении. — М.: Наука, 1978. — 115 с.

4. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС). Под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1990.

5. Мисюра Г.А. Актуализация слов с несколькими статусами в современном английском языке (к постановке проблемы). // Актуализация предложения и его элементов (в микро- и макротексте). Межвуз. сб. науч. тр. — Л.: ЛГПИ, 1984. С. 46–54.

6. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. — СПб.: Науч. центр проблем диалога, 1997. — 760 с.
7. Шапкин А.П. О грамматическом значении // Вопросы грамматики английского языка. Ученые записки МГПИ им. Ленина. — № 367. М., 1969. С. 56–74.
8. Dickens Ch. Oliver Twist. http://www.lib.virginia.edu.
9. Grant U. Personal Memoirs of Ulysses S. Grant. http://www.lib.virginia.edu.
10. Grey Z. Spirit of the Border. http://www.lib.virginia.edu.
11. Grey Z. The Man of the Forest. http://www.concordance.com.
12. OED — The Oxford English Dictionary in 20 volumes. — Oxford: Clarendon press, 1989.

УДК 372.881.1

В.В. Потепкина,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
val-potepkina@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКЕ ПОВЫШЕННОЙ СЛОЖНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о причинах языковой зажатости студентов неязыковых вузов. Основной причиной является незнание студентов достаточного количества лексических единиц. Особое место в статье отводится технологиям обучения студентов английской лексике повышенной трудности.

Ключевые слова: иностранный язык; лексика повышенной трудности, технологии игрового включения, речевая активность на иностранном языке; снижение психологического напряжения; языковая уверенность.

V.V. Potepkina,
Saint-Petersburg State
University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
val-potepkina@yandex.ru

ON THE ISSUE OF TEACHING ENGLISH VOCABULARY OF INCREASED COMPLEXITY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract: The article is devoted to the language restraint of students. The main reason is a lack of vocabulary knowledge. A special attention is paid to the educational technologies for teaching vocabulary of increased difficulty.

Key words: a foreign language; increased difficulty vocabulary, vocabulary-based activities; decreasing a nervous state level, linguistic confidence, fluency of speech, reduction of psychological stress.

Вопросы главенствующего внимания к грамматике или лексическому аспекту при обучении английскому языку постоянно обсуждаются в научной профессиональной среде и среди педагогов-практиков. Не отрицая большого значения грамматического аспекта, мы считаем, что незнание достаточного количества лексических единиц является причиной языковой зажатости у многих студентов в процессе коммуникации. Кроме того, часто студенты стараются избегать использование лексики повышенной трудности. Данный подход препятствует достижению аутентичного речевого высказывания и цели коммуникации. В методической литературе к лексике повышенной трудности многие исследователи относят:

— многозначные слова (polysemous words)
— слова-выражения(collocations);
— фразовые глаголы(phrasal verbs)
— сленговые слова(slang words)
— заимствованные слова(borrowed words)
— служебные слова(service words)

Анализ методической литературы показал, что существуют различные подходы к установлению лексических трудностей. Например, Ч.Фриз при выявлении типологических особенностей лексики исходит из ее функций в предложении и из сочетаемости слов. На основе этих критериев он выделяет 4 типа слов:

— служебные слова;
— слова-заменители;
— слова, выражающие наличие или отсутствие отрицания;
— слова, символизирующие предметы, действия и качество[4].

Учет данных трудностей необходим при отборе методов и приемов, используемых при обучении лексике. Традиционно, основное внимание в профессиональной научной литературе уделяется поэтапному закреплению вновь введенной лексики. И особое место здесь занимает работа по первичному закреплению новых лексических единиц. Так, упражнения, обеспечивающие первичное закрепление лексики, имеют свои особенности:

1) они играют огромную роль при объяснении, выполняют иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции;

2) вводимые лексические единицы легче усваиваются студентами в знакомом лексическом окружении и в уже усвоенных грамматических формах и структурах;

3) упражнения должны включать не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности студентов, использовать вновь введенный лексический материал в устных формах общения — слушания и при говорении.

Общеизвестно, что без самостоятельной работы студентов, процесс обучения их новой лексике занимает очень много времени. Обычное заучивание новых лексических единиц вызывает негативное отношение и проводится неохотно. Но если обучить студентов системе запоминания, разработанной психологами, процесс запоминания новой иностранной лексике проходит гораздо легче. Автор апробировал систему запоминания, разработанную немецким психологом Германом Эббингаузом. Согласно его исследованиям, нужно повторить новое слово как минимум 9 раз, чтобы его запомнить. Причем, делать это лучше следующим образом:

Повторять лексическую единицу через 15 минут после ознакомления;

— через час после последнего повторения;

— через три часа после последнего повторения;

— на следующий день;

— через два дня после последнего повторения;

— через четыре дня после последнего повторения;

— через неделю после последнего повторения;

— через две недели после последнего повторения;

— через месяц после последнего повторения[1].

Многие современные преподаватели-методисты (Вельс А.Е.; Кузьмин А.В.; Пронина Т.А., Ильченко Е. В., Конышева А.В. и др.) озабочены разработкой техники и методов по обучению студентов так называемой «трудной лексике»[2;3]. Автор статьи изучил технику М. Корабейникова и апробировал на занятиях со студентами первого курса. В своей методике М. Коробейников использует обучение английскому языку при помощи музыки. Он предлагает использование электронного ресурса FluentU для погружения в аутентичную среду, прослушивание и просмотр музыкальных клипов, трейлеров к фильмам, мотивационных выступлений. Студенты могут слышать и пропевать свои трудные английские слова. Кроме того, студенты со слабым словарным запасом могут пользоваться интерактивными субтитрами и прилагаемыми карточками для запоминания, упражнениями и транскриптами.

Чтобы снять эмоциональное напряжение у студентов — первокурсников при контроле знания нового словарного блока и грамматических единиц, автором статьи были также апробированы технологии игрового включения (vocabulary-based activities). Данные технологии позволяют добиться следующих целей:

— создать естественные условия, которые бы побуждали студента употреблять тот или иной образец;

— помочь студентам самостоятельно проявлять речевую активность на иностранном языке

Так, мы использовали и переработали технологию Браво Линоси, называемую «ревизионная коробка».

Ревизионная коробка:

Процедура. Коробка с карточками — новыми словами распространяется по всей группе студентов. Каждый студент выбирает слово, с которым он / она должен составить грамматическое предложение и озвучить.

Затем все предложения записываются на доске так же, как это сказал спикер. После записи 12–15 предложений все предложения анализируются для определения, являются ли они грамматически правильными. Студенты группы помогают определить ошибку и объясняют автору предложения правильный вариант.

Затем можно выполнить исправление предложений, и студентам, допустившим ошибку, опять же в зависимости от доступного времени, можно предложить составить правильные предложения с тем же словом из коробки. Эта процедура действительно заставляет студентов говорить, в то же время, выявляет их ошибки.

Также, апробация технологий, предложенных Джеки Маковой и Ником Пичей, показала, что закрепление фразовых глаголов и каллакаций с использованием игровых элементов дает более быстрые результаты запоминания.

Придумывание фразовых глагольных историй

Подготовка.

Автор: Джеки Маковой

Фразовые глаголы текста написаны на карточке, достаточно большой, чтобы все студенты могли ее прочитать. Глаголы приводятся в их инфинитивной форме, местоимение находится в правильном месте

в зависимости от того, можно ли отделить глагол от частицы или нет, например, чтобы продолжить что-то / спросить кого-то и т. д.

Например:call smb up; call on smb; call for smb/smth

Процедура. История, включающая в себя фразовые глаголы, прочитывается группе. Медленный темп и использование жестов может помочь студентам в понимании смысла. Фразовый глагол записывается на доске каждый раз, когда он произносится. После прочтения всей истории студенты разбиваются на пары или малые группы и, используя подсказки на доске, рассказывают друг другу историю. Затем можно попросить их рассказать ту же историю большой группе.

Далее каждой малой группе студентов раздаются карточки с фразовыми глаголами, примерно по пять или шесть штук. Работая вместе, студенты должны составить свой очень короткий рассказ, используя глаголы. Используются те же глаголы из истории. Они могут записать историю, если хотят.

После создания истории у студентов есть несколько минут, чтобы вспомнить свою историю и рассказать ее всей группе.

Сетка слов

Автор:Ник Пичей

При подготовке проведения данной технологии надо составить список слов, которые студенты недавно выучили, и несколько быстрых определений этих слов. На доске рисуется большая сетка, размер которой зависит от количества студентов в группе. Студенты распределяются в малые группы. Ведущий, преподаватель или выбранный студент, прочитывает одно из определений. Когда студенты угадывают слова, ведущий записывает их на доске в одном из мест на сетке. За правильные ответы малым группам начисляются баллы.

Определения зачитываются и угадываются, пока сетка не будет полностью заполнена словами. Затем каждой группе предлагается выбрать два слова из таблицы. В каждой группе должны быть разные слова и из сетки должно быть выбрано как можно больше слов.

Как только группы выберут свои слова, они должны написать одно предложение, в котором используются оба слова. Баллы начисляются за наиболее интересные предложения. На этом этапе лучше сосредоточить внимание студентов на креативности предложений, а не на точности предложений.

После того, как все группы написали свои предложения, представитель малой группы может написать свои предложения на доске,

либо прочитать предложения. Очки за предложения присуждаются за их творческий подход и хорошее использование слов.

Можно провести голосование в большой группе за предложения, которые им нравятся больше всего, и начисление баллов в количестве до десяти. Группы могут получить дополнительные баллы, если они находят и исправляют ошибки в работе своих коллег.

Технология, примененная Каллумом Робертсоном, позволяет не только проверить знание изучаемой лексики, но и подобрать к словам синонимы и антонимы.

Горячие сидения

Студенты, сидящие лицом к доске, делятся на малые (две-три) группы.

Затем перед каждой группой создается «горячее место» — пустой стул, на который приглашается по одному студенту из каждой команды. Студенты на «горячих местах» сидят лицом к своей команде и спиной к доске. На доске надо написать первое слово из списка отрабатываемых слов.

Цель игры состоит в том, чтобы студенты в командах описали это слово, используя синонимы, антонимы, определения своему товарищу по команде, который находится на горячем месте — этот человек не может увидеть слово.

Студент на «горячем месте» слушает своих товарищей по команде и пытается угадать слово. Первый студент, который произнесет это слово, выигрывает очко для своей команды. Затем другой студент занимает горячее сидение и отгадывает новое словосочетание или фразовые глаголы[5].

Апробировав вышеописанные технологии, автор отмечает, что их применение показало высокий уровень эффективности при закреплении лексики повышенной трудности. Благодаря технологиям с игровым включением студенты перестраиваются психологически. Они начинают думать о процессе игры, а не об изучаемом языке и лексических трудностях. Использование данных технологий заставляет студентов применять сложные умственные действия, развивать свои творческие возможности, использовать вновь введенный лексический материал в устных формах общения. А также при выполнении заданий повышается интерес студентов к предмету, развиваются их грамматические навыки и коммуникативная компетенция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герман Эббингаузом. О памяти./ Эббингхауз // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890–1907.

2. Ильченко Е. В. Игры, импровизации и мини-спектакли на уроках английского языка [Текст] / Е. В. Ильченко. — М.: Центр современных гуманитарных исследований, 2003. — 449 с.

3. Конышева А. В. Английский язык. Современные методы обучения [Текст] / А. В. Конышева. — М.: Просвещение, 2007. — 352 с.

4. Fries Ch. Teaching and Learning English as a foreign Language. — Ann Arbor, 1948. BN, 2012

5. Callum Robertson. [режим доступа]: https://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/about

УДК 372.881.1

А.А. Федюковский,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
fedyukovsky@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: Автор статьи рассматривает современные подходы к обучению профессионально-ориентированной лексике в неязыковом вузе с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: английский язык, лингводидактика, обучение лексике, информационно-коммуникационные технологии.

A.A. Fedyukovsky,
PhD, Saint-Petersburg State
University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
fedyukovsky@mail.ru

TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED VOCABULARY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract: The author of the paper considers modern approaches to teaching professionally oriented vocabulary in non-linguistic universitities using information and communication technologies.

Keywords: English language, lingvodidactics, teaching vocabulary, information and communication technologies.

Одним из актуальных требований к современному специалисту является владение иностранными языками. В общей системе изучаемых иноязычных лингвистических средств, лексические единицы (ЛЕ) представляют собой «важнейший компонент всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения, письма» [10, 56]. Недостаточный уровень развития лексических умений и навыков является серьезным препятствием при формировании лингвистической, речевой и социокультурной компетенций.

Вопросы обучения лексике и формированию лексических навыков часто становились предметом исследования отечественных специалистов (например, А. Н. Щукин [11], Н. Д. Гальскова [1], В.С. Коростелев [5], Е. Н. Соловова [7], И.А. Зимняя [3]).

Традиционно в структуру лексического навыка включаются: звуковая форма ЛЕ; операции по ее выбору и сочетанию с другими ЛЕ и речевая задача, т. е., собственно употребление в конкретной ситуации. Именно последний компонент является основным в процессе овладения профессионально-ориентированной лексикой [5, 83].

Собственный многолетний лингводидактический опыт свидетельствует о том, что к эффективным способам освоения новых ЛЕ можно отнести запоминание слов при помощи песен, которые содержат незнакомые слова в качестве рифмы; проговаривание слов вслух с разной громкостью; использование не изолированных ЛЕ, а словосочетаний, т. к. в «языке нет одиноких слов» [2, 95].

Процесс эффективного изучения иностранного языка, в частности, его лексики, включает три основных этапа: объяснение нового материла (презентация); практическая отработка полученных знаний (рецепция); использование полученных знаний в реальных ситуациях (продукция).

Формирование лексических навыков непосредственно связано с формированием лексических умений при изучении языка. Умения определяются как способность пользоваться полученными навыками. Формирование умений — важный этап при обучении иностранному языку, т. к. развитие умений позволяет студентам лучше понять иностранный язык, его фонетические, орфографические, морфологические и синтаксические особенности.

Данные факторы определяют значимость важнейшей, коммуникативной, компетенции, которая определяется как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [3, 13].

Иноязычная коммуникативная компетенция включает лингвистическую компетенцию, социолингвистическую компетенцию, речевую компетенцию, социокультурную компетенцию, социальную компетенцию и компенсаторную компетенцию. Развитие лексических умений и навыков вносит большой вклад в формирование отдельных компонентов коммуникативной компетенции.

Например, лингвистическая компетенция (т. е., умение правильно использовать грамматические формы и синтаксические модели) — один из основных компонентов коммуникативной компетенции , т. к. любая коммуникация не может осуществляться без знания слов и использования определенных грамматических форм. Социолингвистическая компетенция (т. е., умение правильно выбрать определенную языковую форму в зависимости от речевой задачи) не может быть сформирована без уверенных лексических навыков. Речевая компетенция способствует улучшению коммуникативных умений в аудировании, говорении, чтении и письме. Задачей преподавателя при формировании коммуникативной компетенции у студентов является обеспечение реального общения, т. к. именно практическое использование ЛЕ позволяет сформировать устойчивую коммуникативную компетенцию. Социокультурная компетенция подразумевает наличие у специалиста «знаний о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры» [9, 87]. Данные знания могут быть закреплены в речевой практике студентов лишь при успешном усвоении определенных ЛЕ.

Следует отметить, что иноязычная коммуникативная компетенция начинает формироваться в средней школе на уроках иностранного языка. Именно лингвистическая подготовка в младших классах можно считать начальным этапом в обучении иностранному языку. Ре-

зультаты обучения в средней школе в настоящее время проверяются с помощью единого государственного экзамена (ЕГЭ). Для сдачи ЕГЭ школьнику необходимо владеть английским языком на уровне не ниже Intermediate. Экзамен состоит из устной и письменной части, которая также подразделяется на аудирование, чтение, грамматику, лексику и письмо. Все перечисленные компоненты ЕГЭ требуют хорошего уровня развития лексических умений и навыков.

Однако, при поступлении на неязыковые направления подготовки в ВУЗах ЕГЭ по английскому языку, как правило, не учитывается. В этой связи, у студентов данных направлений подготовки уровень сформированности лексических умений и навыков часто оказывается низким, что осложняет их дальнейшее обучение при имеющемся дефиците учебных часов (2–4 часа в неделю) по иностранному языку, что является недостаточным для неязыкового вуза, поскольку профессиональная коммуникация является важнейшей составляющей конкурентоспособности специалиста на современном рынке труда.

Кроме того, формирование лексических умений и навыков в любом вузе связано с учетом контекстуальных, ситуативных и социальных языковых норм.

Например, обучение профессионально-ориентированной лексике предполагает формирование лексических умений, которое проходит на образцах деловых писем, на моделях монологов и диалогов по заданным профессиональным темам. Подобные виды деятельности позволяют развивать терминологический запас студентов, без которого невозможна дальнейшая практическая отработка в основных видах речевой деятельности (говорении, письме, аудировании, чтении).

Профессионально-ориентированная лексика также требуется для знакомства с научными и прикладными работами на иностранном языке в профессиональной сфере. В этой связи, представляется целесообразным вводить дополнительные упражнения на расширение базовой терминологической лексики по своему профилю и направлению подготовки, на использование иностранного языка в профессиональной коммуникации, на понимание, воспроизведение и порождение устной монологической и диалогической речи по общенаучным и профессиональным темам.

В связи с тем, что количество учебных часов для освоения профессионально-ориентированной лексики представляется недостаточным,

необходимо сделать процесс освоения новых ЛЕ более интенсивным, чтобы за отведенное время на аудиторную и самостоятельную работу сформировать лексические навыки на достаточном уровне.

Важным условием успешного формирования лексических навыков является грамотное применение лексических упражнений на занятиях и при организации самостоятельной работы. Представляется целесообразным выводить б*о*льшую часть этих упражнений на самостоятельную работу с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Например, интересен опыт А. С. Шмыр [8] по использованию программы «Hot Potatoes», созданной компанией «Half-Baked Software». Упражнения, создаваемые в программе «Hot Potatoes» требуют от студента обратной связи, т. е. являются интерактивными [4].

Существуют также различные интерактивные приложения, где студенты могут самостоятельно отрабатывать свои лексические навыки. Например, общедоступная платформа для изучения языка «Quizlet» [6], которая базируется на работе с иностранной лексикой. Студент записывает слова, которые ему нужно выучить, а приложение само предлагает ряд упражнений для эффективного изучения лексики.

Упомянутая выше программа для создания интерактивных упражнений «Hot Potatoes» имеет важное отличие от популярных приложений, т. к. предполагает активное участие преподавателя в их создании, т. е. сама программа представляет собой определенный шаблон (рамку), а содержание подбирается преподавателем в зависимости от целей и задач обучения и профиля обучающегося. Данная особенность позволяет создавать упражнения в полном соответствии с задачами курса и потребностями обучающихся.

Режим работы с упражнениями может быть следующим: преподаватель отправляет упражнения студентам по электронной почте; студенты выполняют упражнения, сохраняют результаты и отправляют их преподавателю; преподаватель оценивает результаты работы студентов. Таким образом, данные интерактивные упражнения можно проходить несколько раз, что позволяет улучшить и закрепить лексические навыки. Использование упражнений снимает нагрузку преподавателя, и студенты быстрее осваивают необходимый лексический материал.

Программа «Hot Potatoes» позволяет преподавателю создавать следующие основные виды упражнений:

— Jquiz (упражнения на выбор одного из вариантов ответа на вопрос)

— Jclose (упражнения на заполнение пропусков)

Данные упражнения эффективны для закрепления новой профессионально-ориентированной лексики, которая в дальнейшем может понадобиться будущим специалистам в их профессиональной деятельности.

— Jmatch (упражнения на соответствие между разными элементами)

Рассмотрим, например, упражнение на создание двух столбцов с английскими словами и их переводами на русский язык. При этом задание для студентов может быть усложнено установлением лимита времени на выполнение данного упражнения. Установка временного ограничения представляется целесообразным, т. к. студенты становятся более сконцентрированными на выполнении задания.

При создании данного вида упражнений требуется минимум материала и времени. Важно сразу указать название упражнения в строку «Имя», далее ввести собственный материал в соответствующие столбцы. Вводимые в упражнение данные достаточно разместить в правильном порядке, т. к. они будут перемешаны автоматически при выполнении студентом данного упражнения. Также при вводе данных имеется возможность фиксации одного из перемещаемых элементов путем установки специальной метки для одного из соответствий, которое будет введено на экране автоматически и станет примером правильного ответа. При помощи функции «Выбор» — «Вид веб-страницы» можно корректировать внешний вид упражнения, меняя цветовую гамму, устанавливать таймер, количество ЛЕ и др. После создания упражнения его необходимо сохранить в отдельной папке.

— Jcross (упражнения-кроссворды)

Студентам обычно нравится выполнять кроссворды, следовательно, такие упражнения помогут повысить мотивацию у студентов.

— Jmix (упражнения на восстановление последовательности слов)

Важным преимуществом программы «Hot Potatoes» является возможность соединения всех созданных упражнений при помощи функции «Masher» (Инструменты) [8].

Каждое занятие по иностранному языку в неязыковом вузе должно быть направлено на формирование профессиональной личности и самостоятельности студентов, развитие их речевой культуры. Неотъемлемым компонентом данного процесса является самостоятельная работа студентов, которая может быть эффективно организована с использованием ИКТ, в частности интерактивных упражнений программы «Hot Potatoes». Автоматизация создания и выполнения приведенных видов упражнений способствует формированию лексических навыков, экономии времени аудиторных занятий, оптимизации продуктивных видов речевой деятельности (говорение, письмо).

Применение ИКТ в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе становится необходимым условием эффективного обучения в современной образовательной среде, т. к. повышает образовательную мотивацию студентов и способствует эффективному освоению ими новой профессионально-ориентированной лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальская. — М. : АРКТИ, 2003. — 189 с.

2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М.: Наука, 1982. — 159 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.

4. Информационные технологии в обучении языку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.itlt.edu.nstu.ru/masterclass_articles.php (27.12.2019).

5. Коростелев В. С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В. С. Коростелев. — Воронеж: ВГУ, 1990. — 157 с.

6. Онлайн-сообщество Quizlet [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://quizlet.com/ (28.12.2019).

7. Соловова Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО. 2013. № 6 (33). — С. 67–70.

8. Учебный курс по работе с программой «Hot Potatoes» [Электронный ресурс]: — Режим доступа: http://hotpot-anna.narod.ru, свободный (27.12.2019).

9. Федюковский А.А. Лингвистическое образование в условиях социально-экономических преобразований // Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики. 2015. № 4 (52). — С. 84–90.

10. Федюковский А.А. О лексико-стилистическом подходе в лингводидактике // Научное обозрение. Педагогические науки. — ООО «НИЦ «Академия Естествознания»». 2018. № 1. — С. 56–59.

11. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. — М.: Высшая школа, 2003. — 334 с.

УДК 372.881.1

Э.Р. Михайлова,
Кандидат философских наук,
Чувашский госуниверситет им. И.Н.Ульянова,
Чебоксары, Россия
elvira.mikhailova@yandex.ru

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL) КАК МЕТОДИКА АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье проанализированы основные определения методики предметно-языкового интегрированного обучения, рассмотрены ее ключевые концепции, проанализированы преимущества и трудности ее реализации в учебном процессе с целью повышения эффективности обучения профессионально-ориентированному иностранному языку.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, иностранный язык, учебная деятельность, предметная область, коммуникативные навыки.

E.R. Mikhailova,
PhD, I.N. Ulyanov Chuvash State University,
Cheboksary, Russia
elvira.mikhailova@yandex.ru

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING INTEGRATED LEARNING (CLIL) AS A METHOD OF ACTIVATING THE PROCESS OF TEACHING A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The main definitions of Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology are outlined. Its key concepts are considered. The advantages and obstacles of CLIL implementation with the purpose of optimization of foreign language studying are analyzed.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), foreign language, content, learning activity, subject area, communicative skills.

Предметно-языковое интегрированное обучение представляет собой процесс обучения, при котором иностранный язык, который не является родным языком учащихся, используется при изучении неязыковых дисциплин, выполняя, таким образом, две цели, а именно: изучение контента тематической дисциплины и одновременное

изучение иностранного языка. Особенностью данного метода является объединение содержания и языка посредствам обучения содержательной дисциплине через иностранный язык и изучение иностранному языку через содержательную дисциплину. Данный метод в изучении языка на основе контента неязыковой дисциплины совсем не нов. Он охватывает целый ряд различных подходов в различных образовательных контекстах.

Еще в 1965 году в Канаде было внедрено двуязычное образование по типу «погружения», с тем, чтобы продвинуть изучение французского языка. Двуязычные образовательные проекты также дали хорошие результаты в ряде других стран. В Соединенных Штатах программы погружения можно найти на нескольких языках, включая французский, немецкий, испанский, японский и китайский. В 1980-х годах был достигнут быстрый рост числа средних школ, где традиционные школьные предметы преподаются с использованием английского языка, а языковые навыки приобретаются путем изучения других предметов.

В настоящее время предметно-языковому интегрированному обучению уделяется все больше внимания, и это происходит в основном по двум причинам. Во-первых, в большинстве стран преподавание и изучение иностранных языков, похоже, находятся в состоянии кризиса. В России, например, в последнее десятилетие были предприняты значительные усилия для повышения уровня знаний иностранного языка у учащихся, внедрив изучение иностранного языка (в основном английский) в начальной школе, но это не дало каких-либо положительных результатов. Во-вторых, многоязычие стало политической целью и политической необходимостью в современной Европе. Европа стремится к тому, чтобы ее граждане могли говорить, помимо своего родного языка, еще на двух региональных языках.

В настоящее время обсуждается ряд посткоммуникативных подходов, ориентированных на студента, и предполагающих большую самостоятельность студентов: одна из наиболее часто обсуждаемых моделей — основанная на процессно-ориентированном преподавании и изучении языка, а именно, предметно-языковое интегрированное обучение. Научные исследования, касающиеся предметно-языкового интегрированного обучения только начинаются. Опыт программ по интегрированию иностранного языка в общую канву учебного процесса во многих странах Европы доказал свою эффективность, однако нельзя сказать, почему они работают и какие параметры следует изучать,

чтобы фактически увидеть лингвистические и металингвистические процессы в работе. В целом результаты исследований показывают, что любая образовательная программа, в которой интегрирован предметно-языковой компонент, кажется, предлагает более сложную языковую среду обучения, чем традиционные языковые классы. Предметно-языковое интегрированное обучение оказывает положительное влияние не только на изучение содержания тематической дисциплины и иностранного языка, но и на другие факторы, такие как мотивацию студентов и методологию преподавания иностранного языка. Когда обучение иностранного языка интегрировано в обучение неязыковой дисциплины, оно более эффективно, чем обучение языку в изоляции. Причина в том, что язык приобретается эффективнее, когда он изучается для общения в предметных и значимых для учащихся социальных ситуациях. Академическое содержание учебной программы может обеспечить важную основу для изучения иностранного языка, для понимания и приобретения новых языковых структур и шаблонов, учитывая, что содержание предметной дисциплины представляет интерес для студентов. Кроме того, аутентичное общение в классе обеспечивает целенаправленный и мотивирующий контекст для изучения коммуникативных функций иностранного языка.

Интеграция языковых и академических целей должна быть тщательно спланирована, включая презентацию, практику и применение конкретных языковых форм, необходимых для обсуждения академического контента. Если интегрированное обучение не планировать систематически, то учителя могут использовать стратегии, которые не будут являться оптимальными и эффективными для полного развития языковых навыков иностранного языка. Стремясь сделать контентный материал максимально понятным, учителя могут использовать ограниченный набор языковых функций, исправлять контент чаще, чем лингвистическую форму, и быть непоследовательными в исправлениях лингвистической формы. Чтобы полностью развивать языковые навыки у учащегося, учителя должны постепенно моделировать более сложный язык и использовать учебные виды деятельности, которые требуют от учащихся более сложных языковых навыков. Учебные стратегии и задачи должны быть тщательно отобраны, чтобы учащийся использовал и изучал целенаправленные структурные аспекты языка определенной содержательной области. Выявив семантические и синтаксические особенности и языковые функции и задачи, которые

являются частью академического языка для изучения контента неязыковой дисциплины, и, включив их в разработку планов уроков, обеспечит эффективную языковую среду обучения.

Интегрированное изучение контента тематической дисциплины и иностранного языка — это ориентированный на смысл метод обучения, в котором знание языка не является конечной целью, а скорее средством обучения. Цель предметно-языкового интегрированного обучения двоякая: изучение неязыкового предмета вместе с изучением языка. Но предметно-языковое интегрированное обучение — это первый образовательный подход, включающий целый ряд различных методологий, а не просто использование дополнительного языка для обучения. В некотором смысле, предметно-языковое интегрированное обучение внедряет новый методологический подход к изучению контента неязыковой дисциплины на занятиях по иностранному языку, и это давление на методологию, по-видимому, выше на содержательный аспект, чем на языковой. Можно заметить, что преподавание контента неязыковой дисциплины в классах с предметно-языковым интегрированным обучением начинает претерпевать серьезные изменения. Сторонники данного метода обучения начинают отражать его педагогический потенциал и поднимать вопрос о разработке методологии предметно-языкового интегрированного обучения. Преимущество подхода предметно-языкового интегрированного обучения заключается в том, что оно явно ориентировано на язык, поскольку обеспечивает более высокую степень аутентичности и более высокую частоту воздействия на целевой язык. Однако в предметно-языковом интегрированном обучении есть ряд дополнительных функций, которые, если они будут интегрированы более последовательно в классе, сделают этот подход более мощным инструментом не только для продвижения языковой компетенции. Важно понять, что через предметно-языковое интегрированное обучение создается учебная среда, которая позволяет гораздо легче вводить в действие современные педагогические теории. Учебная среда, созданная через предметно-языковое интегрированное обучение, значительно улучшает внедрение и использование новых методов и стратегий обучения. Студент узнает о необходимости использования стратегий построения гипотез и тестирования гипотез в контексте неязыковой дисциплины и переносит их на изучение языка. Например, студенты будут ознакомлены с аналитическими стратегиями при интерпретации карт, наблюдении явлений, и также будут

использовать их в изучении языка. Они будут работать с предметной лексикой и, таким образом, расширять свой лексический языковой потенциал. Предметное обучение является высоко стратегическим, и учащиеся гораздо легче трансформируют свои предметные знания в изучение языка. Методы обучения являются наиболее важными инструментами для студента, и среда предметно-языкового интегрированного обучения, по-видимому, обеспечивает их продвижение. Изучение темы контента предметной дисциплины, экспериментирование с отдельными аспектами, обучение исследовательской и проектной работе намного проще внедрять в такую учебную среду.

Одним из наиболее противоречивых вопросов при обсуждении предметно-языкового интегрированного обучения является вопрос о том, нужна ли предметно-языковому интегрированному обучению своя методология. Мы защищаем необходимость такой методологии, и считаем, что методологическая дискуссия должна развиваться вокруг двух основных проблем, которые являются языком, с одной стороны, и предметом содержания — с другой. Обе должны идти рука об руку.

Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение позволяет учащимся более полно участвовать в сложной академической и социальной среде. Предметно-языковое интегрированное обучение помогает: подготовиться к процессу интернационализации, получить доступ к Международной Сертификации, совершенствовать общие и специфические языковые компетенции, подготовиться к будущим исследованиям и/ или трудовой жизни, развивать многоязычные интересы и отношения, диверсифицировать методы и формы преподавания и обучения в классе, повысить мотивацию учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гецкина И.Б., Михайлова Э.Р. Психолингвистические аспекты обучения иностранных студентов-медиков терминологической лексике русского языка / Инновации в образовании. 2018. № 11. С. 36–51.

2. Зайцева Е.Л., Михайлова Э.Р. Компетентностный подход в лингвообразовании студентов неязыковых специальностей//В сб.: Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования. Материалы Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». 2015. С. 206–213.

3. Михайлова Э.Р. Специфика обучения английскому языку взрослых // В сб.: Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы

исследования. Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. И. Б. Гецкина (отв. редактор). 2014. С. 151–155.

4. Commission of The European Communities Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006 Retrieved from http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004–06_ en.pdf.

5. Grabe W., Stoller F. Content-Based Instruction: Research Foundations Retrieved from http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/grabe_ stoller1997/READING1/foundation.htm.Graddol D. English Next Retrieved from http:// www.britishcouncil.org/learning-research-english next.pdf.

6. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities Retrieved from http://dspace.uah.es/dspace/ bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content. pdf?sequence=1.

УДК 372.881.1

И.А. Воробьёва,
Канд. психолог. наук, доцент,
Тихоокеанский государственный университет,
Хабаровск, Россия
via_76@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: Статья посвящена вопросам формирования профессионально-ориентированного лексического навыка у студентов, изучающих иностранный язык в техническом вузе. Рассмотрены упражнения, позволяющие обеспечить систематическую актуализацию специальной лексики и способы оптимизации системы обучения терминологической лексике.

Ключевые слова: Профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, лексика, коммуникативная компетенция.

I.A. Vorobeva,
PhD, Associate Prefessor,
Pacific National University,
Khabarovsk, Russia
via_76@mail.ru

TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN VOCABULARY IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract: The article is devoted to the issues of forming a professionally-oriented lexical skill in students studying a foreign language at a technical university. The author

described exercises to ensure systematic updating of special vocabulary and ways to optimize the system of teaching terminological vocabulary.

Keywords: Professionally-oriented education, foreign language, vocabulary, communicative competence.

Сегодня образование является решающим фактором социально-экономического развития страны. Специалисты, получившие образование в стенах высших учебных заведений главным образом определяют успехи страны и регионов. Именно в образовательных учреждениях формируется интеллектуальный потенциал человеческих ресурсов, поэтому благосостояние общества зависит от функционирования системы образования. Сегодня целью высшего образования является формирование молодых специалистов, способных полнее и быстрее осваивать знания, расширять, обновлять и эффективно использовать их в практической деятельности. Однако для многих российских регионов проблема кадрового обеспечения является одним из основных факторов, затрудняющих их развитие. Современный рынок образовательных услуг не связан с рынком труда. К сожалению, выпускники высших образовательных учреждений часто не удовлетворяют требованиям работодателей и оказываются невостребованными, несмотря на наличие вакансий.

В связи с этим особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку в вузе, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Исследователи отмечают, что в настоящее время профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признаётся одним из приоритетных направлений высшего образования.

Несколько десятилетий назад обучение иностранному языку в вузе сводилось к чтению и переводу текстов по специальности, заучиванию тем и т. д. Однако, сегодня этого уже не достаточно. Современным специалистам необходимо уметь свободно излагать свои мысли на иностранном языке, участвовать в иноязычной профессиональной коммуникации. Каким образом, проблема развития и формирования профессиональной иноязычной компетентности у студентов неязыковых вузов становится особенно актуальной. Профессионально-

ориентированное обучение тесно связано с овладением специальной лексикой, которая является важным аспектом языка. Необходимо отметить, что от уровня сформированности лексических навыков и умений зависит способность современного специалиста общаться на иностранном языке. Изучение профессионально-ориентированной лексики — это длительный процесс, требующий огромных усилий как от студента.

Владение лексикой иностранного языка обеспечивает понимание речи других людей, помогает выражать свои собственные мысли. В ходе изучения иностранного языка в вузе студент должен усвоить определенное количество лексических единиц. Данное требование отражено в федеральном государственном стандарте и программах по иностранному языку. Кроме того, студент должен уметь использовать усвоенные лексические единицы в продуктивных видах речи (говорение, письмо). Здесь мы имеем в виду формирование активного словаря для выражения мыслей в устной речи и на письме.

Говоря о профессионально-ориентированной лексике, исследователи используют различные термины: профессиональная лексика, специальная лексика, специальная лексика или лексика ограниченного употребления. В словаре-справочнике лингвистических терминов под профессиональной лексикой понимается лексика, свойственная данной профессиональной группе, используемая в речи людей, объединенных общей профессией [6; 396]. Е. В. Розен под профессиональной лексикой понимает ту часть лексикона человека, которая отражает особенности его профессиональной деятельности [5]. Артюшкин О. В. и Артюшкина Т. А. отмечают, что специальную лексику можно назвать лексикой ограниченного употребления, так как она выделяется на основании ее употребления специалистами той или иной профессии [2; 61]. А. В. Суперанская считает, что «специальная лексика всегда принадлежит к какой-либо специальной сфере человеческой деятельности» [7; 43]. Матвеева Т.В. в составе специальной лексики выделяет термины и профессионализмы, относя некоторое количество специальных слов распространённых профессий и широко известных занятий к нейтральным общеупотребительным словам [4; 451].

Рассмотрим специфику отбора лексики и ее методическую классификацию. Особое место в изучении иностранного языка занимает работа с терминологической лексикой, т. е. совокупностью терминов

определенной отрасли производства, деятельности и знания. На продвинутом этапе обучения, когда студенты переходят к чтению оригинальной литературы по специальности, необходимо вести терминологический словарь. При подборе терминов нужно стремиться к тому, чтобы в словарь были включены основные термины из профессиональной области. Расширение словарного запаса происходит непрерывно при постоянном чтении специальных текстов и выполнении упражнений, обеспечивающих повторение новой лексики. Лексический минимум должен быть системным явлением, на котором следует сосредоточить максимум усилий и на его отработку необходимо выполнять как можно больше упражнений.

Обучение профессиональной лексике чаще всего начинается с введения новых лексических единиц в процессе чтения специальных текстов. С методической точки зрения процесс восприятия профильных текстов осложняется особенностями их содержательного аспекта, т. к. в текстах много специальной лексики, малознакомой или полностью неизвестной студентам. Решить эту проблему можно при тесном междисциплинарном взаимодействии с выпускающими кафедрами и при организации учебного процесса по принципу от простого (общенаучные, адаптированные тексты) — к сложному (специальные аутентичные тексты).

Алещанова И.В., Фролова Н.А. указывают, что в процессе работы со специальными текстами выделяются несколько этапов. На первом, подготовительном этапе осуществляется отбор учебного материала по таким критериям, как аутентичность текста, актуальность информации и соответствие изучаемой теме, авторитетность источников материала. На втором (формирующее-развивающем) этапе осуществляется основной объем работы по введению и практическому овладению предварительно выделенными для освоения лексическими единицами. При работе со специальными текстами расширяется активный и пассивный словарный запас студентов, а также закрепляются грамматические навыки, приобретенные на более раннем этапе обучения базовому курсу иностранного языка [1].

В настоящее время в методической литературе в качестве основных аспектов содержания обучения лексике исследователи выделяют лингвистический и методологический аспекты. Лингвистический аспект охватывает процесс формирования корпуса лексических единиц для решения речевых задач на конкретном этапе обучения. Алещанова И.В.

и Фролова Н.А. указывают, что работа над специальным текстом по изучению профессионально-ориентированной лексики включает разнообразные типы упражнений: 1) некоммуникативные упражнения, направленные на сознательное усвоение лексического материала профильной тематики; 2) условно-речевые упражнения; 3) речевые, подлинно-коммуникативные упражнения [1].

Рассмотрим примеры данных упражнений на примере учебника Just English [3]. Некоммуникативные упражнения могут включать:

— упражнения на подстановку подходящих по смыслу слов в специальный текст, например (Рис. 1):

— задания на группировку слов по категориям, например (Рис. 2):

TASK 4. Complete the following text with the words and phrases from the box:

walkie-talkie, plain clothes, detective, uniform, policeman, police force, rank, join

Alan is now old enough and tall enough to _____ the _____ _____. At first, of course, he'll be an ordinary _____ of the lowest _____. He'll wear a _____ and go out in the streets keeping in touch with the police station with his _____ _____. Then he'd like to be a _____ in _____ _____ investigating serious crimes.

Рис. 1

TASK 5. Study the following list of offences. Rate them on a scale from 1 to 10 (1 is a minor offence, 10 is a very serious crime). They are in no particular order. You don't have to apply your knowledge of existing laws — your own opinion is necessary:

- ☐ driving in excess of the speed limit
- ☐ common assault (e.g. a fight in a disco-club)
- ☐ drinking and driving
- ☐ malicious wounding (e.g. stabbing someone in a fight)
- ☐ murdering a policeman during a robbery
- ☐ murdering a child
- ☐ causing death by dangerous driving
- ☐ smoking marijuana
- ☐ selling drugs (such as heroin)
- ☐ stealing £1,000 from a bank by fraud
- ☐ stealing £1,000 worth of goods from someone's home
- ☐ rape
- ☐ grievous bodily harm (almost killing someone)
- ☐ shop-lifting
- ☐ stealing £1,000 from a bank by threatening someone with a gun
- ☐ possession of a gun without a licence

Рис. 2

Группа условно-речевых упражнений, направленных на запоминание значений слов в единстве с произносительной и грамматической формами, может быть представлена:

— подстановочными упражнениями на соотнесение иноязычных терминов и их русских эквивалентов, например (Рис. 3):

— упражнениями, где надо согласиться с утверждениями и обосновать свое согласие, используя образец, например (Рис. 4):

В основе речевых, подлинно-коммуникативных упражнений находится цель применения новых лексических единиц в речи. Это могут быть:

— вопросно-ответные упражнения по содержанию прочитанного текста, например (Рис. 5):

TASK 4. Match the following English expressions with their Russian equivalents:

1) evidence for the plaintiff	a) вызывать истца в суд
2) judgement for the plaintiff	b) выступать в суде в качестве адвоката истца
3) plaintiff's claim	c) доказательства в пользу истца
4) to appear for the plaintiff	d) исковое требование
5) to call the plaintiff	e) свидетель, выставленный истцом
6) witness by the plaintiff	f) судебное решение в пользу истца

Рис. 3

TASK 6. What is your personal understanding of the following famous statements? Make a list of examples from history to illustrate these statements. Use the words and expressions from Task 5 to support the following opposite points of view:

FOR	AGAINST
1. **"An eye for an eye and a tooth for a tooth!"** — We should **admit** this Biblical principle. It is eternal!….	1. **"An eye for an eye and a tooth for a tooth!"** — This is a cruel pre-Christian spirit of revenge. We are civilized now — let's give it up and be humane!….
2. **"Let the punishment fit the crime."** — Those who steal should be deprived of their property, …. those who kill should be deprived of their own lives!….	2. **"Let the punishment fit the crime."** — We can not accept fixed punishments for crimes. Circumstances should be taken into account.
3. **"The pain of the penalty should outweigh only slightly the pleasure of success in crime."** *J. Bentham*	3.

Рис. 4

TASK 2. Answer the following questions:

1. What is the basic police mission?
2. How did the police force as law enforcement organisation arise and develop?
3. Why did the quality of the constables in England decline?
4. How were policing functions performed in France?
5. What was the form of policing London in the 17th century?
6. Why was there a need for a more effective force to deal with criminals in England?
7. What factors brought about the establishment of the Metropolitan Police Force?
8. What principles were the British police guided by?
9. Why did the Metropolitan Police Force become the model for other police forces in Britain and abroad?
10. Why is the development of the British police system especially significant?

Рис. 5

TASK 2. Study the following key phrases from the text above. Reproduce the text using these key phrases:

1. Criminals should carry cards: "Fragile: Handle with Care".
2. We mustn't refer to them as thugs, but as 'social misfits'.
3. Killer who murders old lady for savings needs 'hospital treatment'.
4. "Society is to blame" argument — why aren't we all criminals?
5. We have done away with absurdly harsh laws: that's enough.
6. Suspension of capital punishment: senseless.
7. Violent criminal: a hero figure.
8. Glorified on screen and by press.
9. Great demand for crime stories.
10. Train robbers: a glorious resistance movement?
11. Cuddled by sociologists, adored by masses, the criminal is a privileged person.
12. He expects and receives VIP treatment.
13. Capital punishment was once a major deterrent.
14. It protected unarmed policemen, young children.
15. Now the criminal can get away with murder.
16. 'Life sentence': ten years 'good conduct' and then freedom to live on the proceeds of crime.
17. People hold liberal views at the expence of others.
18. Were victims consulted before suspension of capital punishment? No: they were dead.

Рис. 6

— изложение содержания прочитанного с сохранением значимых деталей, например (Рис. 6):

На наш взгляд, упражнения по обучению профессионально-ориентированной иноязычной лексике должны базироваться на принципах доступности, учета индивидуальных особенностей и когнитивных стилей обучающихся, на принципе повторяемости, нарастания сложности учебного материала, новизны, мотивации и интерактивности. Как показывает опыт, словарный запас будущего специалиста является одним из самых важных компонентов использования иностранного языка в профессиональной деятельности. Как бы хорошо студент не знал грамматику, как бы успешно он ни усвоил фонетическую систему языка, без знания профессионально-ориентированной лексики он не сможет выразить свои мысли и стать полноценным участником иноязычного общения.

Таким образом, сегодня вопросы формирования профессионально ориентированной лексической компетенции не решены в полной мере. В связи с этим преподаватель иностранного языка четко осознает необходимость дальнейшего совершенствования методики формирования профессионально ориентированной лексической компетенции обучающихся. Современный преподаватель вуза находится в поиске новых и более эффективных средств, методов и подходов для решения тех задач, которые определены обществом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алещанова И.В., Фролова Н.А. Формирование терминосистемы специалиста в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=9792 (дата обращения: 27.01.2020).

2. Артюшкин О. В., Артюшкина Т. А. Определение и взаимосвязь базовых понятий, формирующих структуру и состав лексики сфер профессиональной деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 4(70): в 2-х ч. Ч. 2. С. 60–63.

3. Гуманова, Ю.Л. Just English. Английский для юристов. Базовый курс + CD & Аудио : учебное пособие / Гуманова Ю.Л. и др. — Москва : КноРус, 2016. — 256 с.

4. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. — 562 с.

5. Розен Е. В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. М.: Гнозис, 2000. — 46 с.

6. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. М.: ОНИКС 21 век; Мир и Образование, 2003. — 623 с.

7. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: вопросы теории. М.: Наука, 1989. — 246 с.

УДК 372.881.1

Н.П. Иващенко,
Канд. пед. наук,
Санкт-Петербургский университет МВД РФ,
Санкт-Петербург, Россия
ivashchenkonadja@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ

Аннотация: Данная статья рассматривает современные тенденции обучения профессионально-ориентированному переводу. Обучающиеся должны владеть лингвистической, предметной, стратегической компетенциями, что является основой профессионально-ориентированного перевода. Отмечены цели проведения современных конкурсов на лучший перевод аутентичных профессионально-ориентированных текстов.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный перевод, лингвистическая, предметная, стратегическая компетенции, конкурс на лучший перевод.

N.P. Ivashchenko,
PhD,
Saint Petersburg University of
the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
Saint Petersburg, Russia
ivashchenkonadja@mail.ru

MODERN TRENDS IN TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED TRANSLATION

Abstract: This article examines current trends in teaching professional-oriented translation. Students must possess linguistic, subject, and strategic competencies, which is the basis of professional-oriented translation. The goals of modern competitions for the best translation of authentic professionally-oriented texts are noted.

Keywords: professional-oriented translation, linguistic, subject, strategic competence, competitions for the best translation.

Современная парадигма высшего образования — это парадигма развивающего образования, в основе которой направленность на развитие личности обучающегося и создание условий для его самореализации и устойчивого развития в социальной и профессиональной среде. Профессиональная подготовка выпускника, его конкурентоспособность определяется «не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в усло-

виях иноязычной коммуникации». Языки становятся одним из ключевых условий «устойчивого социального развития» [2; 11].

Профессионализм стал основной тенденцией в обучении профессионально-ориентированному переводу в образовательных организациях высшего образования. Распространение перевода открыло широкий доступ к культурным достижениям других народов. Потребность в людях, владеющих навыками перевода, непрерывно растет.

В последние годы академический мир отреагировал на растущий спрос на услуги языкового посредничества беспрецедентным расширением возможностей обучения переводу. Отчасти это произошло в контекстах, не связанных в первую очередь с изучением перевода. В этих условиях перевод традиционно преподается как языковое средство обучения, изучения и тестирования. Ранее под влиянием преподавания коммуникативного аспекта языка перевод подвергался резкой критике, а иногда и вовсе отвергался как контрпродуктивный процесс усвоения материала. Примерно в середине 1990-х годов данная точка зрения была переоценена с учетом последних достижений в области переводоведения, где перевод понимался как коммуникативный акт. Сторонники преподавания перевода в языковых учебных программах высказали мнение, что перевод действительно может быть полезным для повышения уровня владения языком, если сосредоточить внимание на его коммуникативном аспекте и на аспектах, характеризующих профессиональную практику. Более того, они утверждали, что такой подход может также способствовать развитию профессиональных навыков. Эта позиция приобрела известность по мере того, как все больше преподавателей иностранных языков стали осознавать, что профессионально-ориентированное обучение переводу в образовательных организациях высшего образования может иметь значение и для их студентов. Хотя перевод по-прежнему преподается в языковых целях, эта осведомленность привела к созданию специальных курсов, научных кружков, факультативов в рамках существующих учебных программ, представляющих перевод как самостоятельный навык и направленный на развитие профессиональных способностей.

Умение переводить аутентичные информационно-профессиональные тексты является очень ценным для всех специальностей. Небезосновательно, что конкурентоспособность выпускников с дополнительной квалификацией «Переводчик в профессиональной коммуникационной сфере» расширяет возможности трудоустройства.

Обучающиеся неязыковой образовательной организации высшего образования должны владеть этими навыками, поскольку перевод является самым эффективным приемом в методике обучения иностранным языкам и проверке понимания иноязычных текстов [1;35].

В Санкт-Петербургском университете МВД России на кафедре иностранных языков практикуется проведение ежегодного конкурса на лучший перевод аутентичных профессионально-ориентированных текстов по направлениям СПбУ МВД РФ. Целью этих конкурсов является:

— овладение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск аутентичной информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях;

— формирование умения осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм, а также умения оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе;

— развитие навыков работы с традиционными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, а также с информацией в глобальных компьютерных сетях, с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач.

Профессионально-ориентированный перевод рассматривается как 1. — область научных исследований, 2. — акт коммуникации и 3. — возможность применения в профессиональной деятельности. Для достижения этих целей кафедрой иностранных языков СПбУ МВД РФ разработан ряд пособий, направленных на развитие коммуникативных навыков, культуры мышления, способности к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, культуры устной и письменной речи; повышение качества любой будущей работы, ознакомление обучающихся с профессионально-ориентированным переводом. На практике мы сталкиваемся с ограничениями и трудностями, требующими гибкости и адаптации к условиям. Во-первых, обучающиеся должны владеть знаниями о языковой системе иностранного языка, то есть лингвистической компетенцией. Во-вторых, специальными знаниями по направлению обучения, то есть предметной компетенцией. В-третьих, владеть основными методами перевода, то есть стратегической компетенцией [3;18]. В-четвертых, что касается инструментальной компетентности, то наблюдения показали, что обучающиеся стали лучше знакомиться

с электронными ресурсами, доступными через виртуальную платформу, становясь довольно искусными в фоновом чтении, специальном поиске и проверке информации. Все эти аспекты составляют основу профессионально-ориентированного перевода. Из-за относительной новизны этих ресурсов и процессов некоторые участники, как правило, не критиковали их использование и интерпретацию результатов поиска. Конкурсы переводов профессионально-ориентированных текстов также способствуют развитию межличностной компетентности посредством существенной работы в небольших группах. Данные наблюдений показывают, что все группы активно сотрудничают в решении проблем и принятии решений в спокойной, но продуктивной атмосфере. Можно сказать, что эта динамика способствовала значимому приобретению переводческой компетентности, то есть генерированию более чем одного жизнеспособного решения и способности выбрать то, которое соответствует определенной цели. Эти условия работы также знакомят обучающихся с общим сценарием в современной переводческой индустрии, то есть с согласованной командной работой. Таким образом, обучающиеся были подготовлены генерировать и выбирать между альтернативами, но редко бывает так, что они могут делать это полностью самостоятельно. В этом вопросе, однако, следует добавить, что сотрудничество и взаимопомощь помогают работе команды. Обучающиеся чувствуют необходимость использовать различные инструменты для перевода. Это связано не столько с трудностью или недоступностью, сколько с незнанием, означая, что обучающиеся нуждаются в предварительной подготовке в этих инструментах, учитывая их общее нежелание пробовать неизведанные методы. Поскольку дисциплина «Иностранный язык» в СПбУ МВД РФ преподается на 1–2 курсах, то у обучающихся недостаточно сформирована предметная компетенция. Это осложняет процесс обучения профессионально-ориентированному переводу, снижает эффективность развития профессиональной компетенции и приводит к низкой самооценке обучающихся. Особенные трудности в переводе испытывают обучающиеся финансово-экономического и психологического направлений. Перевод не является невероятной перспективой для наших обучающихся и занимает высокое место в их профессиональных ожиданиях.

Также следует отметить осведомленность о различных аспектах переводческой деятельности. Аутентичное задание по переводу,

выполняемое совместно в группе либо под руководством, является подходящим способом развития профессиональной переводческой компетентности. Предложенная деятельность положительно оценена и признана полезной для предполагаемых результатов обучения. Ее конечный результат может отчасти рассматриваться в качестве дополнительной поддержки утверждения о целесообразности. С другой стороны, тот факт, что конкурсы, направленные на профессионально-ориентированный перевод в значительной степени воспринимаются как требующие внимания, не обеспечивающие обучающихся готовыми к использованию переводческими компетенциями, повышает их осведомленность о некоторых аспектах перевода, которые могут оказаться полезными для качественного применения их переводческих навыков. Несмотря на то, что социальный конструктивистский подход добавляет действенный образовательный компонент к переводу профессионально-ориентированных текстов, по сути, является частью обучения.

Таким образом, для обучения профессионально-ориентированному переводу необходимо:

- постепенное приобретение коммуникативных навыков перевода;
- создание подборки аутентичного материала для переводов с целью работы на занятиях, для самостоятельной работы, к различным видам внеаудиторной деятельности;
- осуществление предварительных документальных исследований источников высокого качества (например, онлайновых энциклопедий, газетных архивов, поисковых систем) как для фонового чтения, так и для поиска эквивалентов;
- использование параллельных текстов;
- «Интеллектуальное» использование словарей: от двуязычных до одноязычных для проверки семантики и синтаксического значения терминов;
- проверка фактического наличия терминов и выражений в используемом языке;
- умение работать в команде и с руководителем проекта.

Следовательно, введение различных современных тенденций обучения профессионально-ориентированному переводу позволяет значительно расширить диапазон навыков и умений обучающихся, обеспечивает их разностороннюю подготовку по иностранному языку, позволяющую им применять полученные знания в разных сферах деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корж Т. Н. Обучение студентов неязыковых специальностей переводу в сфере профессиональной коммуникации. Вопросы методики преподавания в вузе = Teaching methodology in higher education.2015–162.

2. Коряковцева Н.Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. 2010–192 с.

3. Natalia Mikheeva (a), Marina Petrova (b)*, Anna Khabryankina (c)

Professional-Oriented English Language Teaching of the future Specialist in Higher Institutions. 18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future.

УДК 811.111

А.В. Сахно,
Научный руководитель: к. филол. наук доц. В.Г. Павленко
Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь, Россия
annassahno@yandex.ru

ОМОНИМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ

Аннотация: Настоящее исследование направлено на обозначение основных аспектов познания иностранного языка и формировании последовательной методологии ориентировки в омонимах английской культуры. В ходе исследования нами была рассмотрена специфика абсолютных и частичных омонимов, омофонов, омографов, паронимов. Дана основная характеристика наиболее часто встречающимся омонимам, раскрыта сущность омонимов-концептов.

Ключевые слова: омоним, семантическая сторона диалога, звучание, говорение, концепт, концептосфера, стилистическое расслоение.

A.V. Sakhno,
Scientific supervisor: PhD., Associate Professor V.G. Pavlenko
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol, Russia
annassahno@yandex.ru

HOMONYMS IN ENGLISH AND THEIR SPECIFIC FEATURES

Abstract: This study is aimed at identifying the main aspects of knowledge of a foreign language and the formation of a consistent orientation methodology in homonyms of English culture. During the study, we examined the specifics of absolute and partial homonyms, homophones, homographs, and paronyms. The main characteristic

is given to the most common homonyms, the essence of homonyms-concepts is revealed.

Key words: homonym, semantic side of the dialogue, sound, speaking, concept, concept sphere, stylistic stratification.

Данное исследование направлено на изучение дидактических норм обучения английскому языку с акцентировкой на правильное использование омонимов и омофонов. В ходе исследования мы определим некоторые лексические и логико-семантические нормы употребления и классификации омонимов, без расширенного сопоставления в дискурсе американского или британского диалектов.

Актуальность темы подтверждается практическим применением на уроках английского языка — с целью раскрытия типологии омонимов и основ лексической и семантической связи в концептосфере, которую можно наблюдать между коммуникатором и реципиентом, коммуникатором и контркоммуникатором в их когнитивно-валёрных системах, исходя из принципа соотнесения омонимов-концептов в перцептивно-апперцептивной связи.

Новизна работы заключается в краткой характеристике наиболее популярных омонимов-концептов среди носителей языка и сформировавшихся языковых личностей, не исходя из специфики какого-либо диалекта, но включая взаимообусловленные процессы функционального стилистического разложения приводимых лексем с динамикой их апперцепции и семантического анализа.

В английской культуре различают следующую классификацию омонимов: частичные омонимы, абсолютные омонимы, омофоны, омографы, паронимы.

Абсолютные омонимы встречаются редко — это монемы, одинаковые по звучанию и написанию. Sound [saund] — здоровый Sound [saund] — звук

Омофоны — слова, имеющие одинаковое звучание, но разное написание. Meat [mi:t] — мясо Meet [mi:t] — встретить.

Омографы — слова, имеющие одинаковое написание, но произносящиеся по-разному. Row [roʊ] (линия) — row [roʊ] (нарушение порядка) Можно вспомнить знаменитую американскую группу Skid Row.

Паронимы — слова со схожим, но неидентичным произношением. Desert [‘dezət] — пустыня Dessert [dɪˈzə:t] — десерт [1, 2].

В системе, предполагающей включение в обучение лиц с особыми или повышенными образовательными потребностями, можно рассмотреть некоторые типичные примеры: arm (существительное рука и существительное оружие), can (модальный глагол мочь и существительное банка), well (наречие хорошо и существительное колодец).

Приведём другие распространённые примеры для обоих диалектов

1) air — heir (воздух, реже: проветрить — наследник): fresh air; the heir to the throne;

2) band — band (отряд/группа — завязка): a rock band; a rubber band;

3) bat — bat — bat (летучая мышь — бита — моргнуть): blind as a bat; a baseball bat; not to bat an eyelid;

4) buy — by — bye (покупать — около/у — пока): to buy a car; to sit by the window; bye-bye;

5) cent — scent (цент — запах): 100 cents in a dollar; a faint scent of roses;

6) desert — dessert (покидать — десерт): to desert the village; apple pie for dessert;

7) hair — hare (волосы — заяц): dark hair; he ran like a hare;

8) maize — maze (маис/кукуруза — лабиринт): maize oil; a maze of streets;

9) meat — meet (мясо — встретить): meat and potatoes; to meet with friends;

10) peace — piece (мир/покой — кусок): peace and quiet; a piece of bread;

11) right — rite — write (правильный/правый/право — обряд — писать): that's right; my right hand; civil rights; funeral rites; write a letter;

12) son — sun (сын — солнце): he is my son; the sun is shining today;

13) tail — tale (хвост — рассказ): a bird with a long tail; a long and interesting tale;

14) weather — whether (погода — ли): nice weather; ask her whether she wants to go;

15) which — witch (который — ведьма): which bag is yours? she was a real witch;

16) whine — wine (скулить — вино): my dog often whines; red wine [1].

Эти омонимы являются наиболее распространёнными в английском языке и составляют общую концептосферу как для носителей языка со сформировавшимися языковыми личностями, так и для представителей других лингвокультур.

Влияние языка распространяется на различные виды деятельности людей, и это отражается не столько в частных случаях его использования, сколько в постоянно действующих правилах, позволяющих дать объективную оценку повседневной жизни [4], более подробный разбор — в дискурсе образования, учитывающего способности ребёнка-инвалида — позволяет детальнее рассмотреть языковые и социально-психологические аспекты когниосемантики различных возрастных групп в их понимании иноязычных омонимов.

С этой позиции значимость изучаемых концептов-омонимов и существование в том пространстве, где происходит их оформление каким-либо этносом, крайне важно для полноценного понимания языковой культуры определённого общества [2].

Отечественный лингвист Т.А. Карпова утверждала [1], что понятие концепта включает в себя содержательную сторону единицы языка, которое отражается в сознании общества через связь духовной и материальной сферы. Концепт есть раскрытие смысла предмета или явления через описание их существенных признаков. Как правило, обобщённая концептосфера раскрывается в императивной (побудительной) модальности.

«На самом деле, императивная модальность вне «рамочных понятий» встречается довольно редко. Однако, данная обусловленность часто теряется при переводе, когда происходит включение в другую лингвокультуру. Это происходит из-за невозможности сохранить в полисемантическом поле концепты, не присущие другому языку, поскольку они передаются всего лишь как деструктурированные монемы» [4].

Она указывала, что омоним-концепт — это центральный объект изучения когнитивной лингвистики, содержательные единицы памяти, которые способны дать характеристику внешнему миру через его отражение в человеческой психике [3, 5]. Вербальная выраженность концепта проявляется через его понятийно-образные свойства, где познавательную функцию выполняют «кванты переживаемого знания» [1].

Обозначение омонима концепта материальным объектом также объясняется использованием понятийных лексем, которые способны передавать физические (предметные) свойства в когнитивную сферу [3]. Такое взаимодействие показывает, что осознание ограниченности, единичности составляющих элементов действительности, познаваемой опытным путём, накладывает свой отпечаток, прежде всего, на интерпретацию текста.

Т.А. Карпова, будучи авторитетным филологом, систематизировал развитие средневекового общества так, чтобы при последующих исследованиях любой мог воспользоваться его аналитико-концептуальной методологией, применяя её как для будущих практических исследований, так и для занятий в ходе учебной деятельности.

Согласно данной методологии [1], для выявления неочевидных семантических особенностей концептов, связующих свыше двух сфер жизни, требуется провести этимологический анализ омонима-концепта, выяснить его происхождение, затем составить синонимический ряд ключевых лексем и, на их основе, подобрать устойчивые выражения концепта с прилагательными, глаголами и вторичными существительными, образующими лексический пласт.

Благодаря этому, можно проследить стилистическое расслоение лексики языка на книжную и разговорную, а также выделить разряды каждой, а именно: для книжной лексики — терминологический, поэтический и разряд историзмов, а для разговорной — просторечный, диалектический и фразеологический. Разобрав лексемы концепта таким образом, раскрывается вся его ценность в отношении исторического периода [5].

Отметим, что в поиске семантики значимых историко-лингвистических концептов, в системе пояснительного образования, обязательным является установление аутентичности (подлинности) текста относительно его автора, чтобы исключить подстановки и интерпретации омонимов в дополнительных смыслах [1].

Неоднородные тексты должны быть перепроверены путем сличения с подлинными текстами в рамках целого корпуса сочинений автора. Важно при этом не смешивать привнесенные мысли с личной точкой зрения автора и не допускать интерпретировать как решение то, что автор ставит лишь как проблему, как гипотезу.

Согласно диахроническому подходу, общественное сознание находится под влиянием того языка, на котором говорит основная часть населения. В историческом развитии языка самые значимые культурные реалии находят своё отражение [6], прежде всего, в особенностях языковых средств, используемых определённой группой людей, омонимы — типичные представители «расслаиваемых ассоциаций», предоставляющих коммуникатору и реципиенту языковое пространство со множеством семантических полей, которые могут как завести

коммуникационное взаимодействие в тупик, так и помочь лучше понять концептосферу и, возможно, некоторые идиолекты друг друга.

Таким образом, исследовав основную динамику абсолютных и частичных омонимов в языковом пространстве современного английского языка, мы дали характеристики некоторым омонимам-концептам, монемам и словосочетаниям, входящим в активный словарный запас типичного представителя английской культуры со сформированной языковой личностью, и передали проистекающие структурно-функциональные свойства, в соответствии со спецификой применения диахронического подхода, в общем формальном анализе интерпретаций, а также их семантического корпуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпова, Т.А. English for Collages = Английский язык для колледжей: Учебное пособие / Т.А. Карпова. — М.: КноРус, 2013. — 288 с.

2. Кострова, О.А. Интерактивная типология: немецкий, английский, русские языки. Проблемы, задания, тесты... / О.А. Кострова. — М.: Высшая школа, 2017. — 239 с.

3. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 449 с.

4. Павленко В.Г., Макарова О.С., Гончаров А.С. Раскрытие лингвокультуры Великобритании через художественный аспект семантики вводных слов, выражающих уверенность, в произведениях английских классиков-реалистов. // Вестник Московского Университета. Серия 22: Теория перевода. — М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2019. С. 92–104.

5. Потебня А. А. Мысль и язык. — Киев: СИНТО, 2013. — 192 с.

6. Azar, Betty Schrampfer. Fundamentals of English Grammar. — Longman, 2015. — 408 p.

УДК 372.881.1

Е.А. Богданова,
Я.С. Кралина,
ГУМРФ им. адмирала С. О. Макарова
Санкт-Петербург, Россия
e.a.bogdanova@gmail.com

РОЛЬ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в статье подчеркивается важность обучения грамматике в курсе преподавания иностранных языков. Грамматика считается одним из самых сложных аспектов преподавания и изучения. Модель коммуникативной ком-

петентности включает преподавание грамматики в контекст обучения студентов использованию языка. Грамматическая практика обычно делится на механическую и осмысленную практику.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, грамматика, модель коммуникативной компетентности, грамматическая практика.

E.A. Bogdanova,
Y.S. Kralina,
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping
St-Petersburg, Russia
e.a.bogdanova@gmail.com

THE ROLE OF GRAMMAR IN TEACHING ORAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: this article stresses the importance of grammar instruction in a foreign language course. Grammar is concidered to be the central and one of the most difficult aspects of teaching and learning languages. The communicative competence model incorporates grammar teaching into the context of teaching students to use the language. Grammar practice is usually divided into mechanical practice and meaningful practice.

Keywords: teaching foreign languages, grammar, communicative competence model, grammar practice.

Ряд исследований в области преподавания иностранных языков подчеркивают важность обучения грамматике. Одной из основных целей обучения иностранному языку является развитие коммуникативной компетентности учащихся и в то же время повышение точности и беглости их языка. Грамматика рассматривается как неотъемлемая часть использования языка; это ресурс, который используется для эффективного общения, а не просто изолированный набор знаний. Таким образом, грамматика занимает центральное место в преподавании и изучении иностранных языков. Следует отметить, что это один из наиболее сложных аспектов преподавания.

В теории и практике обучения иностранным языкам существует по крайней мере две противоречивые точки зрения на то, как следует преподавать грамматику. С одной стороны, есть люди, которые обычно думают о грамматике как о фиксированном наборе форм слова и правил его использования. Такой подход скорее можно назвать аналитическим, рассматривающим лингвистические формы как отдельные элементы, которые помогают студентам накопить

знания с течением времени. Таким образом, преподаватели иностранного языка, которые принимают это определение, сосредотачиваются на грамматике как на наборе форм и правил. Они преподают грамматику, объясняя формы и правила, а затем отрабатывают их. Чаще всего это приводит к тому, что скучающие, недовольные студенты могут создавать правильные формы в упражнениях и тестах, но постоянно делают ошибки, когда пытаются использовать язык в контексте ситуаций общения.

С другой стороны, есть преподаватели, которые поддерживают идею овладения языком (в отличие от изучения языка) и, следовательно, вообще не учат грамматике. Они ожидают, что студенты освоят второй язык (неродной, иностранный) так, как усваивается первый (родной) язык, то есть без явного обучения грамматике. Они предполагают, что студенты будут усваивать грамматические правила, когда они слышат, читают и используют язык в общении. Тем не менее, этот подход не позволяет студентам использовать один из основных инструментов изучения иностранного языка — активное понимание, что такое грамматика и как она работает в языковых конструкциях, которые они используют в речи.

Модель коммуникативной компетентности уравновешивает эти крайности. Во-первых, модель предполагает, что грамматические структуры имеют не только форму; они также используются для выражения значения в контексте. Таким образом, можно сказать, что явное обучение грамматике помогает студентам более эффективно овладевать языком. Во-вторых, модель коммуникативной компетентности включает преподавание грамматики в контексте обучения использованию языка. Важной частью обучения грамматике является предоставление примеров, которые используются в качестве инструментов обучения. Примеры сосредотачиваются на определенной грамматической теме или теме, связанной с определенной информацией и лексикой. Примеры позволяют обучающимся точнее понять материал, а затем применить его на практике.

Грамматическая практика обычно делится на механическую и осмысленную.

Механическая практика включает в себя действия, которые направлены на точность формы. Выполняя механическую практику, студенты уделяют много внимания ключевому элементу в структуре. На этом этапе формируются грамматические привычки. Грамматиче-

ская привычка — это действие, обеспечивающее правильное (безошибочное) использование грамматической формы в речи. Считается, что само действие состоит из нескольких этапов:

1) выбор наиболее подходящей структуры в соответствии с коммуникативным замыслом говорящего;

2) формирование языковых единиц для заполнения структуры в соответствии с грамматическими нормами языкового и временного аспекта;

3) оценка выполненных действий.

Основными качествами грамматической привычки следует считать следующие: автоматизм, безошибочность понимания, осознанность и низкий уровень усилий в совершении действия. В своем становлении и развитии грамматическая привычка проходит ряд этапов: получение модели, ее подражание (действие по аналогии), замещение (способность к размножению повышается на основе аналогии, трансформации, размножения — изолированное и самостоятельное использование освоенной модели) и комбинирование (переход от модели к модели). Последние два этапа являются переходными от привычек к навыкам.

В практической работе основное внимание уделяется выработке, пониманию или обмену смыслом, когда учащиеся следят за тем, как в процессе используются новые изученные структуры.

Осмысленная практика обычно приходит после механической практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению — М. : Рус. яз., 1989. — 276 с.

2. Esmaeili Fard, Fatemeh(2010) The Effect of Cognitive and Metacognitive Strategy-based Grammar Instruction on Intermediate Iranian EFL Learners Development of Structural Knowledge // https://docplayer.net/29162678

УДК 372.881.1

Ю.Н. Хусяинова,
Канд. пед. наук,
Нижегородский государственный
педагогический университет им. Козьмы Минина
(Мининский университет),
Нижний Новгород, Россия
U-y-a@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной работе показано значение эмотивной компетенции и технология ее формирования в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Представлены темы профессионально-коммуникативных ситуаций, в рамках которых происходит непосредственное овладение эмотивной лексикой.

Ключевые слова: эмотивная компетенция, технология, эмотивные стратегии обучения иностранному языку, эмотивная лексика.

Yu.N. Husainova,
PhD, Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named after Kozma Minina
(Minin's University),
Nizhny Novgorod, Russia
U-y-a@yandex.ru

TECHNOLOGY OF FORMATION OF STUDENTS' EMOTIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: The article presents the meaning of emotional competence and the technology of its forming in the process of professional oriented foreign language teaching. The topics of professional communicative situations in which students obtain emotive vocabulary are given.

Keywords: emotive competence, technology, emotive strategies of foreign language teaching, emotive vocabulary.

Тот факт, что сегодня наш мир стремительно развивается влечет за собой непременное развитие всех отраслей. Сегодня высшее профессиональное образование претерпевает колоссальные преобразования. Данное обстоятельство требует от преподавателя вуза посто-

янную готовность внедрять новые технологии в процесс подготовки студентов к профессиональной деятельности в современном поликультурном обществе. Одной из таких технологий выступает предлагаемая нами технология формирования эмотивной компетенции в процессе обучения иностранному языку.

Цель данной работы показать значимость формирования эмотивной компетенции у студентов, а также представить алгоритм работы по формированию эмотивной компетенции, что обогатит словарь студентов эмотивной лексикой.

Вначале обратимся к понятию *технология*. В своем словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин технологию обучения трактуют как «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [1; 315].

В XXI веке технологизация стала непременной составляющей образовательного процесса. Целенаправленность, управляемость и эффективность учебного процесса обеспечиваются организационными и методическими условиями, лежащими в основе педагогических технологий. Главной целью педагогических технологий выступает создание эффективных условий для протекания образовательного процесса посредством выстраивания определенной последовательности действий, при этом стремясь к достижению «максимальной последовательности, рациональности и простоте выполнения операций» [3].

В сфере высшего профессионального образования термин «технологизация» подразумевает знание психолого-педагогических закономерностей учебной деятельности, ведущих условий реализаций данных закономерностей, а также понимание механизмов управления процессом образования, который «должен рассматриваться как процесс становления и развития личности, приобретающий новые возможности своей деятельности в специально организованных педагогических условиях» [4; 12].

Опыт таких отечественных и зарубежных исследователей в области педагогики как Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б. Блум, П.Я. Гальперин, Дж. Кэролл, Н.Ф. Талызина и др. повлиял на развитие современных образовательных технологий.

Под образовательной технологией мы понимаем модель педагогической деятельности по планированию, организации и проведению

педагогического процесса, который призван создать оптимально благоприятные условия для субъектов учебного процесса, при котором обучающиеся в максимально короткие сроки достигают определенной цели обучения.

Определив понятие технология, перейдем к обоснованию роли эмоций в процессе иноязычного обучения. Эмоции пронизывают всю сферу жизни человека и являются предметом исследования множества наук: психологии, педагогики, философии, лингвистики и др. Проблемами эмоций занимались разные ученые. Так, К.Г. Юнг отмечал оценочный компонент эмоций, говоря о том, что даже «безразличное ощущение» имеет «чувственную окраску», а именно окраску безразличия, что и выражает такую же оценку. [8; 529]. Е.Ю. Артемьева доказывает, что «пережитые эмоции ... изменяют состав субъективного опыта, создают системы шкал и оценок, существенно определяющие отношение индивида к воспринимаемым объектам и ситуациям и, следовательно, его поведение» [2; 29].

Следует отметить, что «память о прошлом эмоциональном иноязычном опыте способна сдерживать поведение человека или, наоборот, побуждать к тем или иным действиям как речевого, так и неречевого плана» [5; 213]. Поэтому правильность и адекватность оценки фактов иноязычной действительности в сознании студентов просто необходима. Кроме того, необходимо отметить, что положительные эмоции на занятиях по иностранному языку будут способствовать лучшему запоминанию информации; формированию познавательно-коммуникативных мотивов; развитию оценочной системы координат, лежащей в основе эмоционального опыта.

Теперь обратимся к понятию эмотивной компетенции. Под *эмотивной компетенцией* мы понимаем «совокупность знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана, развивающихся в процессе речевой деятельности личности и приобретения иноязычного эмоционального опыта». [6; 276–277]. Неотъемлемой частью эмотивной компетенции являются «знания об эмоциях, их функциях, знание эмотивного фонда своего и иностранного языка, средств номинации, описания и выражения своих эмоциональных переживаний в процессе межкультурного взаимодействия с учетом особенностей иноязычной картины мира» [6; 277].

Мы предлагаем технологию формирования эмотивной компетенции, алгоритм которой базируется на эмотивных стратегиях

обучения иностранному языку, представленные С.В. Чернышовым. Под эмотивной стратегией С.В. Чернышов понимает «методически выстроенную последовательность действий учителя с языковым и речевым материалом эмоционального содержания на уроках иностранного языка, выполнение которой обеспечивает достижение обучающимися планируемого уровня развития эмотивной компетенции» [7; 118]. Формирование эмотивной компетенции подразумевает овладение студентами эмотивной лексикой. Работа с эмотивной лексикой непременно включает в себя раскрытие национально-культурной специфики выражения эмоций в иноязычной картине мира, а так же развитие образности, экспрессивности речи как качеств, определяющих эффективность межкультурного взаимодействия. В нашей работе мы выделяем следующие группы эмотивных лексических единиц: номинативы (называющие эмоции), дескрипторы (описывающие эмоции) и эмотивы (выражающие эмоции).

Указанная технология состоит из *трех этапов обучения* (номинирования, описания и выражения эмоций средствами иностранного языка), каждый из которых, в свою очередь, состоит из *четырех ступеней обучения* (предъявления, тренировки, применения, контроля и оценки).

Цель первого этапа — номинирования — знакомство с эмотивной лексикой, которое может происходить как в контексте (что, конечно, предпочтительнее), так и при работе с отдельными предложениями и фразами эмотивного содержания. Главной задачей второго этапа — описания эмоций — является овладение студентами дескрипторами эмоций. Основными лексическими единицами на данном этапе являются фразеологизмы и пословицы. На третьем этапе — этапе выражения эмоций — основное внимание отводится работе с эмотивами. На данном этапе студенты комплексно используют эмотивные единицы в своей иноязычной речи, демонстрируя разнообразные функции эмоций. Также обучаемые становятся способными замечать имплицитно выраженные эмотивные смыслы в тексте, транслируемые нейтральными единицами, а эмотивное значение приобретающие только в контекстном окружении.

Первая ступень — предъявление — предполагает реализацию приемов по семантизации и активизации в речи студентов эмотивных лексических единиц. На второй ступени — тренировке — идет

закрепление эмотивных лексических единиц, осознание студентами функций данных единиц в коммуникации. Третья ступень — применение — имеет целью использование изученных эмотивных лексических единиц в различных ситуациях эмотивной коммуникации. Четвертая ступень — контроля и оценки — ориентирована на оценку достижений обучающихся в овладении эмотивной компетенцией [6; 277].

В процессе подготовки будущих учителей иностранного языка эмотивную лексику следует рассматривать как профессионально-ориентированную, в связи с огромным потенциалом эмоций в учебном процессе и их способности обеспечивать эффективность интеракции между обучающимися и педагогом, что приводит к общей результативности процесса обучения. Примерами профессионально-коммуникативных ситуаций для отработки эмотивной лексики могут выступать следующие: greeting, saying goodbye, praise for good results, comment on bad results, motivating to start a new topic и др. Используя эмотивную лексику на занятиях, педагог транслирует не только свое эмоциональное состояние или отношение к тому или иному предмету или объекту, но и передает нормы выражения эмоций с учетом правил другой лингвокультуры, посредством чего повышает готовность обучающихся к межкультурному взаимодействию.

Предлагаемой нами технологии формирования эмотивной компетенции у студентов в процессе обучения иностранному языку следует уделять особое внимание в силу многофункциональности эмоций и их многоаспектного влияния на процесс иноязычной коммуникации. Овладение эмотивной компетенций многократно повысит общий уровень коммуникативной компетенции студентов, что будет способствовать их готовности к межкультурному взаимодействию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М.: Изд-во ИКАР, 2009. — 488 с.

2. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М.: 1980. — 128 с.

3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтай. ун-та, 2002. URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/ Part1/chapter 4/4_3.html (дата обращения: 04.02.2020).

4. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам. Современные средства

реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). М., 2002. С. 3–24.

5. Хусяинова, Ю.Н. Роль эмоций в профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка / Ю.Н. Хусяинова // Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология. — Ялта: РИО ГПА, 2016. — Выпуск 51. — Ч. 7. — С. 210–216.

6. Хусяинова, Ю.Н. Технология формирования эмотивной компетенции в процессе профессиональной подготовки учителей иностранного языка / Ю.Н. Хусяинова // Право и практика. — Москва, 2017. — № 2. — С. 275–279.

7. Чернышов, С.В. Аффективные стратегии обучения иностранным языкам / С.В. Чернышов // Нижегородское образование. — 2015. — № 4. — С. 116–120.

8. Юнг, П.Г. Психологические типы / П.Г. Юнг. — Спб.: Изд-во «Азбука», 2001. — 736 с.

УДК 372.881.1

В.В. Токарева,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
tokavera@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Аннотация: В данной статье рассматриваются варианты обучения лексике во внеаудиторной самостоятельной работе при помощи мобильных приложений, направленных на заучивание слов.

Ключевые слова: работа с лексикой, самостоятельная работа, компьютерные технологии.

V.V. Tokareva,
Saint Petersburg State University
University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
tokavera@gmail.com

TEACHING STUDENTS PROFESSIONALLY-ORIENTED VOCABULARY IN EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK

Abstract: this article dials with a technical approach in language teaching (particularly independent work) and gives some examples of this method.

Keywords: approaches and methods in language teaching, lexical approach, independent work.

В настоящее время современная методика обучения иностранным языкам непрерывно сталкивается с новыми проблемами и задачами. Недавнее присоединение в Болонскому процессу, переход на двухуровневую систему высшего образования вынуждают пересматривать существующие стандарты в сторону большей ориентированности будущих специалистов к самостоятельному изучению языка и культуры, в сторону развития умений самостоятельного поиска информации, тренировки, самоорганизации и контроля [1, 9]. Эти факторы повышают значимость самостоятельной деятельности в овладении иностранным языком. Мы видим отражение этого факта в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта. Согласно последним изменениям, количество часов аудиторных занятий значительно сокращается, а количество часов, отводимых на самостоятельную работу, постоянно увеличивается.

Важным моментом в решении данной проблемы является способ организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов [2,44]. Выработка четкого определения ее содержания и системы контроля поможет студентам лучше представлять критерии оценивания, а преподавателям даст возможность отслеживать прогресс каждого студента в условиях сокращенного количества аудиторных занятий [3, 52].

Стремительная технологизация и компьютеризация многих профессиональных сфер касается и системы образования. Вынужденный переход на дистанционные системы образования мог бы решить проблемы организации самостоятельной работы студентов с применением информационно-коммуникативных технологий.

На сегодняшний день, на рынке онлайн услуг можно найти множество предложений для самостоятельной работы с лексикой. Есть приложения, работающие только на смартфонах, или только на компьютере. Есть приложения, предлагающие готовые сеты с лексикой, есть с возможностью составлять собственные, приложения отличаются разнообразием способов заучивания, повторения, контроля.

На наш взгляд, для того чтобы совместная работа студента и преподавателя была эффективной, приложение должно отвечать следующим критериям:

1. В приложении должна быть возможность составлять собственные сеты слов.

2. Составление сетов не должно занимать слишком много времени преподавателя.

3. Должна быть возможность послушать произношение слова.

4. Должна быть возможность проконтролировать работу студентов.

5. Для эффективного заучивания упражнения должны быть разнообразными, одной работы с двусторонними карточками бывает недостаточно.

6. У студентов должна быть возможность коллективной работы — это повышает мотивацию, а с мотивацией растет и результативность.

На основе выдвинутых критериев были протестированы 7 приложений для заучивания лексики: Memrise, Upmind, AnkiApp, Tinycards, Easy ten, Abbyy Lingvo, Quizlet. Наиболее подходящим для нашего формата занятий нам показалось приложение Quizlet. Остальные приложения тоже имеют свои достоинства, но Quizlet лучше всего подходит под наши условия обучения.

Как же можно работать с Quizlet?

1. Создание сетов не занимает много времени преподавателя. Достаточно копировать список слов в формате Word и сет готов.

2. Есть возможность послушать произношение, что важно для студентов, так как нынешние студенты все реже справляются с транскрипцией.

3. Есть возможность контролировать работу студентов со стороны преподавателя.

4. Разнообразные упражнения. Система предлагает 7 вариантов заучивания слов. Если студент проделывает все этапы, у него просто не останется шансов забыть изучаемое слово.

5. Есть возможность коллективной игры. Коллективные игры и соревновательность повышают мотивацию студентов, делают процесс изучения более живым, способствуют благоприятной атмосфере в группе.

6. Помимо того, что разработчики уже хорошо поработали над заданиями, вашему вниманию прилагаются ряд упражнений, направленных на то, чтобы по максимуму использовать данное приложение.

Способы работы с грамматическим материалом.

1. Работа с неправильными глаголами. На одной стороне карточки пишется первая форма глагола, на обратной — вторая и третья. Данный способ хорош для повторения минимального списка глаголов, выученных в школьной программе, а также для закрепления произношения.

Пример карточки: Write / wrote, written

2. Вставить глагол в форме Past Simple. Данный вид работы направлен на автоматизацию навыков употребления в речи нужных форм глагола, поскольку одной из проблем данной темы является когнитивный разрыв между заученной грамматической формой и собственно речевой деятельностью.

Пример карточки: They _____ (write) their manes in the sand. / They wrote their names in the sand.

3. Вставить глагол в третьей форме. Данный вид работы схож описанным в пункте 2 и направлен на автоматизацию употребления времен группы Perfect.

Пример карточки: How many emails have you ____ (write) since the beginning of the week? / How many emails have you written since the beginning of the week?

4. Работа с причастиями. В наших учебных материалах есть упражнения, направленные на автоматизацию навыков перевода причастий. Данные упражнения так же можно было бы поместить в карточки для заучивания.

Пример карточек: create / создавать; creating / создающий; being created / создаваемый; created / созданный.

Способы работы с лексическим материалом

Помимо известной формы карточек в виде «слово — перевод», можно создавать карточки с контекстом, поскольку общеизвестно, что процесс запоминания слова происходит гораздо быстрее и надежнее, если заучиваемое слово помещено в контекст.

1. Если вариантов слов во фразе может быть несколько, можно давать первую и последнюю буквы слова.

Пример карточки: I've a___d for a job. / I've applied for a job.

2. В случае, если контекст фразы достаточно широк, начальных букв можно не давать.

Пример карточки: Please make sure you get your suitcase ___ and ready to take downstairs by 1 pm. / Please make sure you get your suitcase packed and ready to take downstairs by 1 pm.

3. Работа с коллокациями направлена на развитие навыков беглой речи.

Пример карточки: reduce / reduce poverty; increase / increase wealth

4. Можно предлагать студентам подобрать окончание фразы. Данное задание хорошо выполняется в упражнении «подбор» и направлено на закрепление отработанного лексического материала.

5. Пример карточки: If the company wants to become global... / If the company wants to become global, it has to break into the world market.

Таким образом интеграция в учебный процесс современных компьютерных технологий, направленных на формирование лексико-грамматических навыков, позволяет улучшить внеаудиторную самостоятельную работу студентов, способствует созданию информационной образовательной среды, и органично внедряет мультимедийный комплекс в реальный образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Милованова Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 8.

2. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). М.: Едиториал УРСС, 2004.

3. Шамов А.Н. Взаимосвязанное обучение лексике и навыкам устной речи и чтения: Монография, Н. Новгород: НГЛУ, 2000.

Секция 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

УДК 372.881.1

В.В. Кириллова,
Канд. филол. наук, доцент,
Высшая школа технологии и энергетики Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна,
Санкт-Петербург, Россия
vkirillova@inbox.ru

СОЗДАНИЕ УСТОЙЧИВОГО БРЕНДА УНИВЕРСИТЕТА КАК НОВАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВУЗА

Аннотация: Рассматриваются различные точки зрения на необходимость организационных изменений в системе высшей школы при создании новых университетов. Высказывается необходимость привлечения к процессу брендостроительства основных заинтересованных групп — студентов и преподавателей. Подчеркивается важность организационных изменений вуза при создании его нового бренда.

Ключевые слова: Организационные изменения, бренд и имидж вуза, образовательное пространство, система высшего образования.

V.V. Kirillova,
PhD, Associate Professor,
Higher school of technology and energy of Saint Petersburg state University of industrial technologies and design,
Saint Petersburg, Russia
vkirillova@inbox.ru

CREATING A SUSTAINABLE UNIVERSITY BRAND AS A NEW UNIVERSITY DEVELOPMENT STRATEGY

Abstract: Different points of view on organisational changes in the higher education system are presented. The necessity of involving students and university staff in the branding process is pointed out. The importance of organisational changes while new brand and image seeking is underlined.

Keywords: Organisational changes, higher education system, university image, branding game, educational space.

Рассматривая перспективы определенных изменений, которые ожидали и все еще ожидают систему высшего образования, очень часто можно оказаться под влиянием и встать под знамена теорий, достаточно детерминистских, однозначных и не терпящих каких-либо «вольностей» в толковании и понимания этих изменений. Одной из таких теорий является восприятие университета как некой башни из слоновой кости — прекрасной и хрупкой — и чья организационная структура и идентичность практически неизменна. Последствия любых вторжений могут привести к гибели вуза.

Другой вид на будущее высшего образования, также детерминистский, преподносит современные процессы маркетизации в секторе высшего образования, как нечто обязательное для каждого университета, вследствие чего, университеты должны быть подвергнуты радикальным изменениям.

Позиция автора данной статьи уже неоднократно была озвучена: между двумя противоположными и даже экстремальными точками зрения существует достаточно пространства для маневра [1,2,3,4,5]. Многочисленные исследования в области высшего образования, которые проводятся на протяжении уже нескольких десятилетий, доказали, что университеты не являются «башней из слоновой кости», в чем многие пытаются их обвинить, и что изменения в вузах — это нормальная, скорее даже, обычная ситуация, а не нечто исключительное. Хотя, подобные изменения и происходят не так быстро, как того хотело бы и правительство, и работодатели, и студенты и их родители. В современном мире необходимость организационных изменений уже почти никто не отрицает, все же остается вопрос, какие изменения необходимы и в какой части организационной системы высшего образования.

Общеизвестно, что создание бренда организации не рассматривается как процесс, тесно связанный с организационными изменениями. Скорее, это не всегда желательные последствия системных изменений политики в этом секторе. Изменения в секторе высшего образования вызваны изменениями в государственной системе управления, где ключевые слова — прозрачность и консюмеризм [6, с. 153].

Восприятие студентов в роли потребителей услуги при получении продукта — знаний — может привести к тому, что студенты начинают

вести себя как потребители и, вероятно, это и есть один из тех показателей, который позволяет рассматривать систему высшего образования как отрасль промышленности. Здесь возникает ситуация, при которой для того, чтобы студент захотел получить продукт в виде знаний именно в этом университете, он (университет) должен обладать ярким или известным брендом.

Мы не будем исследовать первопричины появления понятия «бренд» в пространстве высшего образования. В принципе, понятие это всегда существовало в той или иной форме, под разными названиями. Известные, яркие и значительные для науки и образования университеты и институты всегда обладали своим брендом, имиджем, маркой. Само их название уже служило символом качественного образования и, как следствие, хорошего трудоустройства. И, безусловно, такие вузы стремились поддерживать должный уровень подготовки специалистов, заботясь и о престижной составляющей своего учреждения.

Современная «игра брендов» в системе высшего образования может рассматриваться как процесс, в котором высшее образовательное учреждение стремится преобразовать и воссоздать себя как организационное единство. Мы уже рассматривали и преимущества, которых добиваются университеты в работе над новым брендом, и опасности, связанные с этим процессом. Исследования уже в начале века указали на проблему, связанную с погоней университетов за ярким брендом для привлечения студентов, как потребителей своих услуг. В то время как брендинг может выступать в виде преимущественной стратегии для выживания отдельно взятого института, существуют обоснованные данные, указывающие на то, что брендинг может порождать нежелательное воздействие на саму систему высшего образования [7].

Тем не менее, мы выдвигаем аргумент в пользу организационных изменений университетов и разработку их новых брендов. Наша аргументация выражается в том, что институты могут предпринимать определенные усилия по изменению своего бренда без обязательной потери своей идентичности или только им присущих характеристик, причем эти черты и характеристики также будут постепенно изменяться. Подобные утверждения обосновываются двумя обстоятельствами. Первое, процесс имитации, достаточно распространенный элемент при разработке бренда университета, может быть интерпретирован как активный, деятельный процесс, более приближенный к иннова-

ционному процессу, нежели к банальной имитации брендов известных вузов. И второе, стабильные, проверенные временем организационная самобытность и своеобразие известных университетов, которые используют только им присущий бренд, могут послужить точкой отсчета, исходным пунктом движения для других университетов и, следовательно, придадут новый смысл предпринимаемой ими деятельности по улучшению их имиджа и созданию нового бренда.

Что это означает на практике? Термин «отправная точка, начальная позиция» говорит сам за себя, является очевидным фактом того, что бренд университета создается не посредством креативных логотипов и других фирменных черт. Он создается на основе опыта работы профессионалов с определенным продуктом (в нашем случае научные знания) [8] и того способа, вида деятельности и каким образом отдельно взятый университет отвечает внешним потребностям и ожиданиям общества.

Это означает, что построение бренда — это процесс постоянной передачи информации между внешними группами заинтересованных лиц и внутренними амбициями университета, а вовсе не процесс, которым руководят маркетологи и эксперты по рекламе и имиджмейкеры. Это также означает, что создание бренда является, в большей степени, процессом стратегическим, который оказывает глубокое влияние на культуру и самобытность университета, процесс, в котором задаются и решаются такие фундаментальные вопросы как: «Кто мы?» и «Кем и какими мы хотим стать?». Таким образом, создание и построение нового бренда университета включает в себя гораздо более широкие процессы, чем просто разработка хорошего маркетингового плана.

Брендинг следует рассматривать как процесс мобилизации лучших маркетологов университета. Причем, представителей вуза, а не кризисных управляющих со стороны. Именно персонал (сотрудники и преподаватели) и студенты этого университета будут наиболее заинтересованы в развитии имиджа своего вуза, в немалой степени оттого, что они являются центральными звеньями, связывающими внутренние и внешние заинтересованные группы. Как правило, весь этот конгломерат (преподаватели, студенты, сотрудники, работодатели, родители, спонсоры и учредители) ассоциируется с организационной самобытностью университета. Но только студенты и преподаватели с сотрудниками отчетливо представляют новый имидж своего университета. Почему?

Поддерживать идею создания нового имиджа вуза и включиться в процесс поиска нового бренда для своего университета преподаватели и студенты станут только при условии, что они посчитают новые характеристики вуза четкими и ясными, важными и необходимыми. И эти характеристики представители вуза смогут так же четко и ясно донести обществу. Если же преподаватели и студенты исключены из процесса создания нового бренда университета или они не чувствуют себя частью этого процесса, поскольку он излишне формализован, даже самые креативные усилия по созданию бренда не будут восприняты как заслуживающие доверия и обречены на провал.

Исследования в области организационной теории говорят нам, что это не процесс восстановления и воспроизводства прошлой, «старой» организационной идентичности вуза. Это скорее, процесс, в течение которого марка вуза, воспринимая всеми в течение долгого времени безапелляционно и уже принявшая застывшие формы, сейчас вновь «оживает», её вновь обсуждают и она трансформируется и интерпретируется по-новому, приобретая новые значения и смысл [9].

Процесс создания нового бренда университета — процесс постепенный поступательный и длительный. Но университет, будучи социальным институтом, должен его поддерживать, жить в нем, реорганизовываться даже в эпоху, когда высшее образование становится индустрией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириллова В.В. Организационные изменения высших учебных заведений и обоснованность их нового имиджа и бренда // Современные условия взаимодействия науки и техники: сборник статей Международной научно-практической конференции (13 декабря 2017 г, г. Уфа). В 3 ч. Ч.3 / Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 70–76 ISBN 978–5-907019–28–7.

2. Кириллова В.В. Необходимые организационные меры по созданию имиджа университета в новых экономических условиях. // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Особенности подготовки специалистов в вузе в условиях экономического кризиса», СПб ГТУРП; СПб, апрель 2009.

3. Кириллова В.В. Укрепление имиджа университета в условиях системы рейтинга вузов. Создание нового бренда. // Международный научно-исследовательский журнал «Евразийский Союз Ученых»./ N6(63), часть 7, С.10–13, ISSN 2411–6467 ISSN(Online) 2413–9335, DOI 10.31618/ esu.2411–6467.8.53.1, 2019.

4. Кириллова В.В. Некоторые негативные аспекты, возникающие при формировании бренда университета. // Сборник статей XXIII Международной научно-практической конференции «Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее» — Пенза, МЦИС «Наука и Просвещение», с.98–102; — 2019.ISBN 978–5-001–059–0.

5. Кириллова В.В. Основные факторы, определяющие процесс формирования нового бренда университета. // «Экономические и управленческие технологии XXI века: Теория и практика, подготовка кадров» / Санкт-Петербург, 15 ноября 2019 г. ВШТЭ СПбГУПТД, 2019. — 116–120 с. ISBN 978–5-91646–192–3

6. Stensaker, B. «Trance, Transparency and Transformation; The Impact of External Quality Monitoring in Higher Education», Quality in Higher Education, Vol.9, No 2, pp. 151–159, 2003.

7. Dill, D.D. «Allowing the Market to Rule. The Case of the United States». Higher Education Quarterly, Vol.57, pp. 136–157, 2003.

8. Belanger, C., J.Mount and M.Wilson «Institutional Image and Retention», Tertiary Education and Management, Vol., 33, pp. 217–230, 2002.

9. Stensaker,B. «Governmental Policy, Organisational Ideals and Institutional Adaptation in Norwegian Higher Education», Studies in Higher Education, Vol. 9, N 2, pp. 151–159.

УДК 372.881.1

Н.С. Тырхеева,
Канд. пед. наук,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
zefir9@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы изменения процесса обучения иностранному языку в условиях формирования новой образовательной среды, а именно отказ от системно-структурного подхода, расширение ролей преподавателя и студента, поиск механизмов контроля и управления образовательной средой.

Ключевые слова: образовательная среда, цифровое образование, компетенция.

N.S. Tyrkheeva,
PhD, Saint-Petersburg State University,
Saint-Petersburg, Russia
zefir9@yandex.ru

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract: The article considers the issues of changing the process of a foreign language teaching in the context of a new educational environment, such as the rejection of a

system-structural approach, new roles of a teacher and a student, the search for mechanisms to control the educational environment.

Keywords: educational environment, digital education, competence.

Известно, что современная система образования переживает переходный период. В условиях активного внедрения информационно-коммуникативных образовательных технологий и перехода к цифровому образованию, актуальной является проблема определения динамики развития образовательной среды и поиска механизмов управления этим процессом для достижения поставленных перед образованием задач. В связи с этим, несомненно важным является вопрос научного и методического сопровождения образовательного процесса в целом, и обучения иностранному языку, в частности.

Как отмечают философы, потребность в методологической рефлексии науки возникает тогда, когда накоплен большой и ценный эмпирический материал, и параллельно с этим есть неудовлетворенность достигнутым результатом. В нашем случае мы наблюдаем острое противоречие между научным и практическим, которое выражается в том, что устаревшие технологии обучения не соответствуют реалиям информационного общества.

Противоречие вызвано тем фактом, что современный мир, характеризующийся растущим объемом информационным потоков, активным участием молодого поколения Z (digital native), внедрением новых информационных технологий бросает вызов образованию и ставит перед необходимостью отказаться от системного подхода и перейти к новым механизмам познания и понимания образования и образовательной среды.

Начиная с 2013 г. образовательная среда, а именно становление цифровой образовательной среды рассматривается в качестве цели, поставленной перед современным образованием. Достижение цели предполагает целый ряд мероприятий, в т. ч. создание информационного ресурса (портала), доступного всем категориям граждан и обеспечивающего для каждого пользователя по принципу «одного окна» доступ к онлайн-курсам; разработка 3500 онлайн-курсов и системы оценки их качества, сочетающая автоматическую и экспертную оценку; внедрение цифрового портфолио и демонстрационного экзамена [2].

Очевидно, что практическая реализация целей невозможна без полноценного качественного методического сопровождения. Рассмотрение образовательной среды как многомерного явления действительности является востребованным объектом исследования: авторами предлагается множество трактовок и видов образовательной сред. Представляется важным отметить тот факт, что становление новой образовательной среды, в первую очередь, обусловлено развитием науки. Соответственно, развитие образовательной среды часто рассматривается с технологической стороны. Так, Б.Е. Стариченко пишет, что оценка результативности ИКТ «строится исходя из того, какие технологии и приложения применяют педагог и обучаемый в своей работе, а не из того, какова дидактическая цель этого применения и в какой степени она достигается». [3;155].

С методической стороны эффективное функционирование системы образования по предмету иностранный язык в условиях цифровой образовательной среды представляется возможным при выполнении условий, представленных ниже.

Во-первых, необходимо отказаться от системно-структурного подхода. Очевидно, что такие компоненты системы образования, как цели, научно-методическое сопровождение, содержание, методы, средства обучения, образовательный процесс, обучающий и обучаемый остаются основополагающими, но в условиях новой образовательной среды получают новое наполнение, характеристики и новые функции. Все элементы системы взаимосвязаны друг с другом и ни один их них не может выполнять возложенные на него социальные функции вне связи с другими. Однако все эти функциональные зависимости не линейные, а многомерные. Новая образовательная среда меняет механизмы управления образованием, место образования (во временном континууме — это непрерывное образование, в пространственном — это дополнение контактных форм обучения смешанным и дистанционными) и самих обучающего и обучаемого, в содержательном плане речь идет об усилении междисциплинарных связей.

Во-вторых, новые условия ставят вопрос о поиске механизмов управления образовательной средой с учетом следующих характеристик, присущих ей, а именно: 1) взаимовлияние и взаимодействие объектов и самой системы; 2) открытость и интегративность среды, которые влекут динамическое уравновешивание образовательной системы с постоянно меняющейся средой (региональной, национальной,

межкультурной) и включение в научную, экономическую, социокультурную, профессиональную и др. среды региона; 3) саморазвитие, саморегуляция, самонастраиваемость системы, т. е. приспособление к изменяющимся условиям, а значит, в некоторой степени и неуправляемость, стихийность.

Если в отечественной методике прошлого века информация, поступающая из среды, и информация, циркулирующая в системе, определяла поведение как отдельных элементов системы, так и системы в целом, обеспечивая, тем самым, ее управляемый характер, то на актуальном этапе развития общества информация становится неуправляемым информационным потоком, что ставит под сомнение управляемость системы. В этой связи вопросы изучения образовательной среды, ее структуры и функций становятся особо актуальными.

Берулава Г.А. говорит о необходимости смены системного подхода вооружения знаниями к сетевым механизмам познания окружающей действительности. По мнению автора, для сетевого образования характерны эклектичность, неоднородность, отсутствие иерархии в получаемой информации, логика восприятия, которой определяется, прежде всего, мотивацией учащегося, опосредованной его смысложизненными ориентациями [1; 10].

В-третьих, необходимо учитывать изменение ролей обучающего и обучаемого. Современная образовательная среда благодаря сочетанию контактной, смешанной и дистанционной форм обучения, создает все предпосылки для развития индивидуальных траекторий обучения. Современный студент имеет возможность сочетать и варьировать средства обучения, самостоятельно управлять учебной деятельностью. Изменения в сфере образования, связанные с повсеместным распространением открытых образовательных ресурсов, с появлением широких возможностей самообразования, развитием цифровых технологий заставляют психологов и педагогов вновь обратиться к конкретизации теоретических основ персонального обучения. Студент — это более не пассивный наблюдатель, но активный участник и созидатель образовательного процесса, непосредственно влияющий на его результаты. Это самостоятельный объект образовательного процесса, независимый от преподавателя в той степени, что можно говорить о формировании самостоятельного поведения в обучении и самодетерминации обучаемого.

В этой связи меняется и роль преподавателя. Перед преподавателем, который перестает быть хранителем образовательной реальности, стоит новая задача — создать условия для запуска механизмов личностного роста студента: не формировать личность учащегося, а организовать образовательную среду, необходимую и достаточную для производства индивидуальных траекторий обучения, которые не заданы заранее, но, тем не менее, подчиняются общим целям обучения. Переход к практико-ориентированному обучению иностранного языка, направленному на формирование компетенций, проявляющиеся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте, отвечает требованиям о полноценной подготовке выпускников к профессиональной деятельности, в т. ч. с учетом критериев, предъявляемых работодателем. Современная образовательная среда, а именно ее виртуальный компонент позволяет адекватное отражение модели профессиональной деятельности специалиста и обеспечивает полноценное вхождение выпускника вуза в профессиональную жизнь.

Таким образом, современная образовательная среда представляет собой быстроразвивающуюся, многоуровневую и многофункциональную саморегулирующуюся педагогическую систему, интегрирующую в себе следующие основные структурные компоненты: современные (инновационные) образовательные технологии, информационные образовательные ресурсы (традиционные и электронные носители информации, компьютерно-телекоммуникационные учебно-методические комплексы, в т. ч. онлайн — курсы), средства управления образовательным процессом, которые в совокупности и по эффекту синергии приводят к формирование интеллектуально-развитой, социально-значимой, креативной личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава Г.А. Методологические основания разработки новых технологий обучения в информационном обществе. // Гуманизация образования. 2009№ 1. С. 10–25.

2. Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы // [Электронный ресурс]. — URL: http://base.garant.ru/70643472/

3. Стариченко Б.Е. Педагогический подход к оценке результативности использования ИКТ в решении образовательных задач. // Педагогическое образование в России: Издательство: Уральский государственный университет. Екатеринбург, 2018. № 8, с. 153–162.

УДК 372.881.1

О.В. Цигулева,
Канд. пед. наук,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия
oltsiguleva@yandex.ru

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНДИКАТОР СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТИФИКАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация: Данная статья посвящена возрастающей роли английского языка в становлении социально-профессиональной стратификации будущего специалиста. Автор отмечает, что овладения иностранным (английским) языком выходит за рамки педагогических и филологических исследований, и приобретает ключевую культурную, социальную, экономическую и политическую значимость. Так, из 28 стран Евросоюза, в 24 английский является официальным языком. В исследовании выделены пять ключевых факторов, влияющих на социально-профессиональную стратификацию будущего специалиста в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: английский язык, профессионально-личностное развитие, социально-профессиональная стратификация, профессиональная мобильность.

O.V. Tsiguleva,
PhD, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia
oltsiguleva@yandex.ru

ENGLISH AS AN INDICATOR OF SOCIAL AND PROFESSIONAL STRATIFICATION OF THE FUTURE SPECIALIST

Abstract: The article is devoted to the English language`s growing role in the socio-professional stratification`s formation of a future specialist. The author notes that a foreign (English) language mastering goes beyond pedagogical and philological researches, and acquires key cultural, social, economic and political significance. So, from 28 EU countries, in 24 English is the official language. The research identifies

five key factors affecting of a future specialist`s socio-professional stratification in the process of a foreign language learning.

Keywords: English language, professional and personal development, social and professional stratification, professional mobility.

Интеграция национальных систем образования, развитие научно-технического прогресса, процессы глобализации, ведущие к унификации образовательного сегмента, обуславливают возрастающую роль английского языка в мировом сообществе. Задача овладения иностранным (английским) языком вышла за рамки педагогических и филологических исследований, и приобрела ключевую культурную, социальную, экономическую и политическую значимость. Английский язык в современном социуме играет не только роль межкультурной коммуникации, но и является важнейшим социетальным фактором профессионально-личностного, социального и культурного развития человека.

Актуальность изучения английского языка обусловлена тем, из 28 стран, членов ЕС, в 24 английский является официальным языком [4, с. 71], несмотря на то, что 66 языков имеют статус официального в Евросоюзе [4, с. 19]. 97, 3% учащихся в европейских странах изучают английский язык в процессе обучения в средней школе [4, с. 72].

Роль английского языка возрастает в связи с его использованием в различных сегментах экономики, торговли и бизнеса и.т. д. Так, согласно предоставленным данным, исследователей А.А. Колесник и С.А. Волковой:

— 75% всей мировой печатной корреспонденции издается на английском языке;
— 60% телерадиовещания в мире происходит на английском языке;
— 80% всей мировой информации хранится на английском языке [1].

Ключевыми факторами, влияющими на возрастание роли английского языка в мировом социуме, являются: деятельность всемирно известных международных компаний (UNO, UNESCO, Greenpeace и др.); развитие научно-технического прогресса и научная революция; образовательные программы в ведущих университетах мира составлены на английском языке; международно-практические конференции, где рабочим языком является английский; международные спортивные соревнования и олимпиады; компьютерные игры и технологии.

Таким образом, весьма очевидно, что английский язык есть неотъемлемая часть жизнедеятельности современного человека, где в качестве ключевых целей подготовки будущего специалиста выступает деятельность, раскрывающая не столько узкопрофессиональные составляющие специалиста, сколько уровень его профессиональной культуры, профессионального мышления. Поэтому весьма актуальным в педагогической теории и практике становится вопрос влияния иностранного языка на профессионально-личностное становление человека, его социально-профессиональную стратификацию в будущем.

Прежде чем перейти к факторам, влияющим на социально-профессиональную стратификацию личности в процессе изучения иностранного языка, необходимо рассмотреть сущность основных взаимосвязанных понятий данного исследования: «профессиональная стратификация», профессиональная мобильность» и «социальная мобильность».

Так, дефиниция «профессиональная стратификация» трактуется как деление социума на специальные слои, основой которых является уровень знаний, умений и образования человека. В свою очередь профессиональная стратификация подразделяется на: межпрофессиональную (деление на профессиональные группы); внутрипрофессиональная (стратификация внутри каждой профессиональной группы).

Важным элементом профессиональной стратификации является то, что она непосредственно связана с формированием профессиональной мобильности личности, которая понимается как адаптационная готовность и способность к процессу ее субъектного становления (саморазвитие, самоанализ, самокоррекция, самосовершенствование и др.).

Анализируя представленные выше составляющие профессиональной мобильности весьма очевидно, что во всех этих словах присутствует слово САМО, что указывает на идентификацию личности.

В отличие от профессиональной мобильности, социальная мобильность рассматривается как трансформация человеком положения занимаемого им иерархической лестнице общества.

Обе дефиниции и «профессиональная мобильность», и «социальная мобильность» указывает на передвижение человека по социальной иерархической лестнице, и зависят от уровня его накопленных знаний и способностей (человеческий капитал).

Анализ теоретических источников по теме исследования позволил выявить пять ключевых факторов, влияющих на социально-профессиональную стратификацию будущего специалиста в процессе изучения иностранного языка:

— интеграционный фактор
— социально-культурный
— социально-профессиональный
— образовательный
— индивидуально-личностный.

Интеграционный фактор. Перманентные процессы интеграции экономических, социальных и образовательных систем порождают новый тип современного специалиста, профессионально-мобильного, готового к трансформации своей трудовой деятельности или постоянному повышению квалификации своего социально-профессионального статуса. В данном контексте английский язык рассматривается как основное условие формирования и развития профессиональной мобильности личности, ее профессиональной идентичности.

Социально-культурный фактор. Социокультурная сущность иноязычного образования заключается в становлении нового образа мира, знакомство индивида с новыми культурными реалиями и традициями. Любая культура транслирует свои нормы и обычаи в контексте коммуникативных актов. Как известно, культуры существуют благодаря созданию и сохранению общих систем символов, в которые участники коммуникации вкладывают определенные значения и с помощью которых происходит обмен информацией. Приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка дает возможность понять историю культуры данной страны, ее быт, традиции и нравы. Кроме того, обучение сквозь призму культурного наследия другого народа дает ощущение причастности к мировому культурному наследию, расширяя культурный кругозор человека.

Социально-профессиональный фактор. Конкуренция рыночных отношений, дифференциация профессионального рынка труда, возрастание роли профессиональной и социальной мобильности — все это настоятельно диктует необходимость формирования креативной, ответственной личности, способной принимать и реализовывать конструктивные решения в различных проблемных ситуациях. Весьма очевидно, что для продуктивной трудовой деятельности необходимо постоянно пополнять свои знания, интегрироваться в другие профессиональные сферы и культурные практики [2].

Введение в содержание учебных программ по английскому языку межпредметного компонента способствует профессиональной мобильности личности, а, следовательно, и социально-профессиональной стратификации в будущем [2].

Образовательный фактор. Образовательный фактор становления социально-профессиональной стратификацию личности в процессе изучения иностранного языка заключается непосредственно в его специфике. В процессе овладения иностранным языком, происходит не просто овладение теоритическими основами, а в первую очередь практическим навыкам и умениями изучаемого языка. При этом процесс обучения строится, учитывая особенности родного языка.

Не следует забывать, что в процессе овладении иноязычной речью у студента формируется целый ряд компетенций, начиная от общекультурной и лингвистической, и заканчивая профессиональной компетенциями, что также способствует успешной социально-профессиональной стратификации будущего специалиста.

Индивидуально-личностный фактор. В процессе изучения иностранного языка студенты сталкиваются с необходимостью решения различных конкретных учебных и внеучебных ситуаций, их рефлексии как с позиции своей, так и с позиции другой культуры. А это, в свою очередь, означает готовность и способность к самоанализу, саморазвитию и самосовершенствованию, к становлению истинных духовных и нравственных ценностей, понимая и принимая при этом особенности чужой культуры свозь призму своего культурного опыта.

Необходимо отметить, что саморазвитие и самосовершенствование предполагают динамику развития собственного «Я», которое всегда уникально и связано с раскрытием культурного и духовного мира человека, его внутренним потенциалом и обогащением индивидуального опыта соответственно внутреннему образу [3].

Резюмируя вышесказанное, весьма очевидно, иностранный язык выступает ключевой детерминантой социально-профессиональной стратификации будущего специалиста. Создавая систему культурных, социальных и профессиональных ценностей английский язык изменяет внутреннее состояние человека, обогащает его, способствует развитию творческого потенциала, формирует готовность к саморазвитию и самосовершенствованию, к принятию и реализации действенных решений в различных нестандартных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесник А.А., Волкова С.А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире / АА. Колесник, С.А. Волкова // Молодой ученый. — 2017. –№ 3. — С. 562–564. — URL https://moluch.ru/archive/137/38511/ (дата обращения: 26.01.2020).

2. Цигулева О.В., Павлова Т.Л. Компетентностный подход как основа развития профессиональной мобильности / О.В. Цигулева, Т.Л. Павлова // Сибирский педагогический журнал — 2013. — № 3. — С. 111–114.

3. Цигулева О.В. Академическая мобильность как условие личностно-профессионального становления студентов / О.В. Цигулева // Думский вестник: теория и практика дополнительного образования. — 2017. — № 2 (10). — С. 112–114.

4. Key Data on Teaching Languages at school in Europe — 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. — 176 p.

УДК 372.881.1

Т.Н. Осинцева,
Канд. филол. наук,
Сакнт-Петербургский государственный
морской технический университетб
Санкт-Петербург, Россия
Veter.65@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ И СТАНОВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация: Люди понимают под словом «интеллект» не только способность к мышлению, но еще и коммуникативные и когнитивные навыки. Например, эмоциональный интеллект. В нашем исследовании приводятся примеры взаимозависимости само-мотивации и эмоционального интеллекта, а также рассматриваются педагогические технологии, способствующие их развитию, в частности проектная деятельность студентов на иностранном языке.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, мотивация, профессионально-ориентированный английский, метод проектов, педагогические технологии.

T.N. Osintseva,
PhD, St. Petersburg Marine Technical University,
Saint Petersburg, Russia
Veter.65@mail.ru

PROJECT ACTIVITY IN A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING INTERNAL MOTIVATION AND DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract: People understand the word «intelligence» not only as the ability to think, but also as communicative and cognitive skills, which constitute emotional intelligence. Our study provides examples of the interdependence of self-motivation and

emotional intelligence. It also discusses pedagogical technologies that contribute to the development of those skills, in particular, students' project activities in a foreign language.

Keywords: emotional intelligence, motivation, professionally-oriented English, project method, pedagogical technologies.

Процесс познавательного взаимодействия должен опираться на эмоциональный интеллект (Emotional Intelligence EI) учащихся, который помогает им понимать и контролировать свои чувства, формируя их внутреннюю мотивацию, что позволяет им достичь наилучших результатов в разных сферах профессионального образования. Наше исследование проводилось на базе Морского технического университета, где иностранный язык не является профилирующим предметом и, при разноуровневом составе учебных групп, может стать источником стресса и отрицательного эмоционального климата.

Существует две основные проблемы педагога ESP: как мотивировать студентов изучать профессионально ориентированный английский далекий от их неформальных интересов, и как избежать ненужного напряжения и стресса?

Результаты исследования мотивации студентов 1 курса Морского технического университета в Санкт-Петербурге показывают, что 57% опрошенных имеют только внешнюю мотивацию (желание родителей, учебная программа, стипендия), 29% демонстрируют смешанный тип (они считают иностранный язык полезным для будущей карьеры, но не заинтересованы в изучении предмета), и только 14% студентов имеют внутреннюю мотивацию: получают интеллектуальное удовольствие от обучения, четко понимают его пользу и пути применения знаний. Очевидно, что обучение такого контингента не будет успешным без непосредственного влияния на мотивационную составляющую.

Чтобы исследовать корреляцию между EI и внутренней мотивацией студентов мы провели тестирование эмоционального интеллекта групп студентов, принимавших участие в проектной деятельности и контрольных групп, что позволило нам сделать интересные выводы по динамике уровня EI, а также о корреляции между уровнем их мотивации, EI и успеваемости.

Понятие эмоционального интеллекта было введено в широкое употребление американским психологом Даниэлем Гоулменом [1]. Он объясняет необходимость развития эмоционального интеллекта сле-

дующим образом: «*Трудно оспаривать тот факт, что умственные способности генетически обусловлены и исправить, то, что дано или не дано природой, мы пока не способны. Что же мы способны изменить, чтобы это помогло нашим детям прожить свою жизнь лучше? Какие факторы срабатывают, например, когда люди с высоким коэффициентом умственного развития терпят неудачу, а имеющие скромные коэффициенты оказываются на удивление успешными? Я лично твердо настроен доказать, что подобное различие чаще всего коренится в способностях, которые я называю «эмоциональным интеллектом», включающим самоконтроль, рвение и настойчивость, а также умение мотивировать свои действия. Всему этому, как мы увидим в дальнейшем, детей можно научить, предоставляя им тем самым благоприятную возможность наилучшим образом использовать тот умственный потенциал, который выпал им в генетической лотерее*» [2;43]

Чтобы исследовать корреляцию между EI и внутренней мотивацией экспериментально, мы протестировали 3 группы студентов, равных по количеству, но разных по возрасту и уровню образования:

1. Первокурсники (17–19 лет).
2. Студенты старших курсов (3 курс, 19–21 год).
3. Магистранты (23–28 лет).

Для следования мы использовали методику Ника Холла [3], основанную на теории Даниэля Гоулмена. Тест показывает, как человек использует эмоции в жизни, и учитывает различные аспекты эмоционального интеллекта. Он состоит из 30 утверждений и содержит 5 направленных шкал: 1) эмоциональное осознание, 2) управление своими эмоциями 3) самомотивация (произвольный контроль над своими эмоциями), 4) сочувствие, 5) признание эмоций других людей (способность влиять на эмоциональное состояние других людей).

Уровни развития каждого из направлений эмоционального интеллекта оцениваются в соответствии со шкалой результатов: 14 и более — высокий; 8–13 — средний; 7 или меньше — низкий. Интегративный уровень эмоционального интеллекта определяется следующими количественными показателями: 70 и более — высокий; 40–69 — средний; 39 и меньше — низкий.

Результаты эксперимента выявили интересную тенденцию, которая может быть связана с широким спектром факторов, которые еще предстоит проанализировать, и проверить в наших будущих исследованиях.

Студенты обычно демонстрируют:

1. **Средний уровень эмоциональной осведомленности**: они способны наблюдать за изменением своих чувств, анализировать эмоции как негативные, так и позитивные, но с трудом могут понять источник их возникновения и проблемы, которые их спровоцировали. Это помогает им делать суждения о том, как действовать в жизни, но недостаточно для управления предстоящими событиями. Этот уровень не сильно меняется в разных группах, что означает, что все они остаются в рамках одной возрастной категории и одного поколения, и жизненный опыт еще не привел их к качественному изменению уровня эмоциональной осведомленности.

2. **Пониженный уровень управления своими эмоциями**. Студенты демонстрируют склонность «придерживаться» негативного опыта, зацикливаться на негативных эмоциях по отношению не только к случившейся, но и к ожидаемой проблеме. Это приводит к недостаточно самоконтролю над своими чувствами в конфликтных ситуациях. Этот важный фактор далее понижается с годами, проведенными в университете. Студенты первокурсники легче преодолевают негативные эмоции, чем студенты третьего курса. Это может быть признаком отсутствия психологического комфорта у наших студентов, а также страх перед взрослой жизнью и ответственностью по мере приближения к выпуску и необходимости трудоустройства.

3. **Низкий уровень самомотивированности**. Студенты как правило, далеки от осознанного выбора вида учебной деятельности и потому не все могут обрести необходимую концентрацию и готовность к овладению новыми знаниями и навыкамии,, отбросить негативные чувства и действовать в соответствии с требованиями жизни. Внутренняя мотивация — самый важный фактор для того, чтобы быть успешным, и 40процентное падения его показателей, зарегистрированное у студентов 3-го курса, по сравнению с первокурсниками, показывает, что либо ожидания от процесса получения высшего образования были завышенными, либо уровень педагогической деятельности оказался недостаточно высок. Этот вопрос требует дальнейшей проработки и сопоставительного исследования данных разных образовательных учреждений.

4. **Средний уровень способности большинства испытуемых к эмпатии** указывает на их понимание эмоциональных состояний другого человека, стремление к проникновению в его внутренний мир, к сопереживанию

его состояний, мыслей и чувств. Эмпатия уменьшается с возрастом, поступательно и стабильно. Это может быть общей тенденцией тысячелетия — люди становятся более занятыми своими чувствами, защищают себя от внешнего мира, пытаются сохранить внутренний баланс.

5. **Средний уровень способности распознавать эмоции других**, склонность адекватно реагировать на настроения и желания других людей. Умеренно выраженная способность влиять на эмоциональное состояние других, успокаивать их, улучшать их настроение и давать советы о взаимоотношениях между людьми, чтобы помочь другим использовать их мотивацию для достижения личных целей. Это единственный фактор, который показывает небольшой рост, что обычно объясняется жизненным опытом и возрастом.

Опасной тенденцией является снижение **интегративного уровня EI** с низких значений среднего уровня до очевидно низкого. Следует отметить, что это падение в основном происходит на уровне самомотивации (4 балла). Это означает, что интерес к знаниям, органичный для детей, больше не работает, но способность управлять собственным вниманием, ставить цели и находить решения еще? или? так и не сформировалась. Количественный анализ данных показывает результаты, которые коррелируют с данными нашего исследования типов мотивации.

Лишь 14% опрошенных демонстрируют некоторый рост интегративного уровня эмоционального ителлекта. Мы помним, что лишь 14% участников анкетирования обладают внутренней мотивацией при изучении иностранного языка. Мы не утверждаем, что здесь есть прямая зависимость, однако такие совпадения не могут быть случайными.

Таким образом, повышения уровня мотивации в процессе обучения иностранному языку может быть одним из методов развития эмоционального интеллекта студента в целом.

Существует известная теория спортивных психологов Вайнберга и Гулда [4], которая включает в себя 3 типа внутренних мотиваторов: знания, достижения и стимулирование (ожидаемая награда), которые мы использовали для анализа реакции студентов. Каждый из них имеет эмоциональный статус и применяется для достижения разных учебных целей и при использовании различных обучающих технологий[5]. Однако, есть одна технология, где одновременно работают все три мотиватора — это метод проектов [6]. В ходе выполнения проекта студент получает знания. При выступлении с докладом он получает

ощущение достигнутой цели, и при получении публикации — материальной стимуляции. На протяжении четырех лет проектная деятельность на иностранном языке включена в список обязательных заданий при отчетности. Однако количество студентов, которые довели проект до конца и смогли публично представить его на международной студенческой конференции «Dialogue of Cultures», на следующий год 6 человек, затем 12. Одновременно повысилось число студентов, которые принимают участие в университетской конференции (с 6 до 32), в днях науки (с 0 до 8), в международной студенческой конференции в МВТУ им. Баумана (2 человека), в международной научно-технической конференции в Санкт-Петербургском политехническом университете им. Петра Великого. 25 процентов добившихся успеха студентов принимают участие в проектной деятельности уже после окончания курса, пишут статьи и выступают на конференциях, принимают участие в международных программах, участвуют в летних школах.

Выводы:

1. Мотивация повышается, когда студенты пытаются выполнять задачи, близкие к практической деятельности, что дает нам возможность выделить лучшие мотиваторы знаний.

2. Студенческая проектная работа становится очень сильным мотиватором достижений

3. Самооценка и эмоциональная осведомленность все еще наименее удобны для студентов. Похоже, это культурная особенность, так как в основном люди полагаются на авторитет и переводят этот мотиватор на внешнюю позицию, где кредит остается основным фактором мотивации ожидаемого вознаграждения.

4. Личность учителя и его способность создавать позитивную эмоциональную атмосферу в классе становится мощным стимулятором для всех трех уровней мотивации.

В подтверждение выводов представлены сведения о проектной деятельности на иностранном языке студентов нашего вуза, которые указывают на формирование нового устойчивого типа мотивации у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Goleman D., Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. London: Bloomsbury. 1996.

2. Goleman D., Working With Emotional Intelligence. New York: Random House. 2005.

3. María José Gutiérrez-Cobo, Rosario Cabello, Pablo Fernández-Berrocal, The Relationship between Emotional Intelligence and Cool and Hot Cognitive Processes: A Systematic Review. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4882325, (Date of appeal: 17.11.18).

4. Weinberg R., & Gould D. Foundations of Sport and Exercise Psychology. (5th Edition). Human Kinetics: Leeds, 2011.

5. Фетискин. Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, Изд-во Института Психотерапии, 2002.

6. Пилипец Л.В., Абышева Н.Ю. Проектная деятельность на уроках английского языка с использованием регионального компонента в средней школе// Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23477 (дата обращения: 21.03.2018).

УДК 372.881.1

Т.П. Христолюбова,
Кандидат искусствоведения,
Санкт-Петербургский государственный
химико-фармацевтический университет,
Санкт-Петербург, Россия
takhristol@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности учебного процесса, связанные с увеличением количества часов, отводимых на самостоятельную работу, анализируются сложности, с которыми приходится сталкиваться в данных условиях как преподавателям, так и студентам при изучении дисциплины «иностранный язык».

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, образовательный процесс, учебная дисциплина «Иностранный язык», высшее учебное заведение, студенты первого и второго курсов

T.P. Khristolyubova,
PhD, Saint Petersburg State
Chemical Pharmaceutical University (SPCPA),
Saint Petersburg, Russia
takhristol@gmail.com

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Abstract: This article discusses the features of the educational process associated with an increase in the number of hours devoted to students' individual work, analyzes the

difficulties that both teachers and students have to face in these conditions when studying the discipline «foreign language».

Key words: students' individual work, educational process, academic discipline «Foreign Language», higher educational institution, first and second year students.

Самостоятельная работа студентов (СРС) исторически являлась неотъемлемым компонентом образовательного процесса высшего учебного заведения. Современные тенденции развития подходов к осуществлению образовательного процесса предполагают акцент на интерактивных методах обучения, а следовательно, увеличение количества часов, отводимых на СРС, которая, как правило, предполагает подготовку студентов к аудиторным занятиям, выполнение самостоятельных заданий в рамках семинаров, самостоятельное изучение отдельных тем учебных дисциплин, выполнение курсовых работ и др.

В. Сенашенко и Н. Жалина констатируют, что на сегодняшний день как преподаватели, так и студенты оказались не готовы к освоению таких объемов самостоятельной работы, при которых аудиторные занятия и самостоятельная работа занимают по 50% учебного времени студента, поскольку указанный объем самостоятельной работы студентов требует «коренных изменений содержания и организации работы преподавателя, разработки нетрадиционных видов занятости профессорско-преподавательского состава вуза, введения новых нормативов и включения их в расчет учебной нагрузки» [5; 103]. На необходимость продуманной организации самостоятельной работы студентов указывает и О.О. Горшкова, отмечая, что только в этом случае СРС может «обеспечить полное, глубокое, активное и творческое усвоение знаний, формирование профессиональных, познавательных умений и навыков, способствовать развитию креативности, ответственности, инициативности студентов, заложить основы индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности» [2; 169]. Г.Ю. Титова указывает на то, что уменьшение числа аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы не сделает учебный процесс эффективнее. Как и многие другие исследователи, она видит одну из проблем в том, что «значительный объем заданий, предлагаемых для самостоятельной работы, не выполняется вообще либо выполняется формально, или просто списывается с различных доступных источников» [6; 123]. В.В. Гордеева, указывая на то, что самостоятельная работа студентов должна стать основой образовательного процесса

и «перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца» [1; 736], также отмечает, что «уменьшение числа аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы — не решает проблемы повышения или даже сохранения на прежнем уровне качества образования» [1; 736].

Стоит отметить, что самостоятельная работа студентов (как аудиторная, так и внеаудиторная) является важной составляющей частью учебного процесса. Она призвана способствовать усвоению материала, закреплению полученных знаний и навыков, формированию профессиональных компетенций, самостоятельного мышления, способности к саморазвитию студентов. По справедливому замечанию К.Е. Осетрина и Е.Г. Пьяных, «умения самостоятельно пополнять и обновлять знания, вести самостоятельный поиск информации, анализировать информацию, структурировать ее, аргументированно высказывать свою точку зрения становятся актуальными требованиями к личным и профессиональным качествам современного специалиста» [4; 210].

Усиление акцента на самостоятельную работу студентов предполагает и изменение функций преподавателя, который теперь должен не столько объяснять студентам информацию, сколько давать рекомендации по ее самостоятельному поиску. Таким образом, «преподаватель становится консультантом, сопровождающим процесс освоения обучающимися профессиональных модулей» [7; 85] и даже «менеджером» [5; 104], планируя образовательный процесс, вовлекая в него студентов и оценивая результаты их учебных действий.

При преподавании дисциплины «иностранный язык» самостоятельная работа студентов также имеет важное значение. Для того, чтобы развивать и совершенствовать навыки говорения, чтения, аудирования на иностранном языке, студентам необходимо регулярно заучивать новые слова и выражения, грамматические правила, практиковаться в письменной речи, устно реферировать тексты и т. д. Г.В. Вишневская в своем исследовании, посвященном проблемам изучения иностранного языка студентами-заочниками, видит проблему в том, что иностранным языком (как средством общения с людьми), невозможно овладеть «в одиночку», в то время как очень часто самостоятельная работа предполагает нахождение человека «наедине с собой» [3; 157]. Можно предположить, что подобного рода проблема (в условиях увеличения количества часов, отводимых

на самостоятельную работу, и уменьшения аудиторных) может повлечь за собой усиление навыков письменного перевода и ограничение разговорной практики студентов на иностранном языке, причем речь идет не только о заочном обучении.

Интересным представляется рассмотреть, как же сами студенты первого и второго курсов относятся к необходимости усваивать материал посредством самостоятельной работы. С этой целью среди студентов Санкт-Петербургского государственного химико-фармацевтического университета был проведен анонимный опрос, имеющий целью посредством обратной связи выявить отношение студентов к ряду особенностей функционирования учебного процесса в целом и изучению дисциплины «Иностранный язык» в частности. При ответе на вопрос: «Что в учебном процессе университета Вы считаете полезным для себя?» многие респонденты указали «наличие домашней работы», «много внеклассной работы», «возможность самостоятельного обучения», «самоподготовка», «поиск нужной информации самостоятельно / самообразование», «возможность самостоятельного изучения некоторых вопросов» и др. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ряд студентов положительно относится к необходимости ведения самостоятельной или внеаудиторной работы. Многие также отметили тот факт, что учебный процесс вуза способствует развитию самоорганизованности («тренировка дисциплинированности», «приходится учиться распределять свое время», «условия, которые заставляют учиться планировать свое время и повышают стрессоустойчивость», «умение расставлять приоритеты» и др.).

Однако значительно больше высказываний касательно самостоятельной работы и самостоятельного обучения носили отрицательный характер и были выявлены в ответах на вопрос «Что в учебном процессе университета Вы хотели бы улучшить?». Студенты желали бы увеличить аудиторные часы («больше занятий (часов) по англ. языку», «увеличить количество времени на изучение определенной темы», «было бы лучше, если бы не сокращали часы учебы по многим предметам», «добавить часы учебы в университете, уменьшить количество часов на самообучение, так как большинство студентов еще не умеют организовывать свою работу», «часы распределения на нагрузку, которая уделяется на учебу в университете, а не на самостоятельную работу», «меньше домашнего обучения» др.). Из данных

ответов следует, что ряд студентов испытывают необходимость в увеличении аудиторных часов, так как еще не научились заниматься самостоятельно. Начав учебу в университете, они сталкиваются с необходимостью изучения значительно большего объема информации, чем тот, который они изучали в школе. Это влечет за собой стрессовые ситуации, с которыми удачно могут справиться далеко не все студенты первого курса. Возможно, более целесообразным подходом в данной ситуации было бы постепенное увеличение количества часов, уделяемых на СРС и постепенная интеграция самих обучающихся в этот процесс.

Также в рамках данного опроса некоторые студенты предлагали сократить или свести к нулю использование в учебном процессе рабочих тетрадей, занимающих важное место в самостоятельной работе студентов («уменьшить количество рабочих тетрадей», «уменьшить объем заполнения рабочих тетрадей», «бально-рейтинговую систему и рабочие тетради», «убрать бесполезные рабочие тетради (это ненужная писанина, их все списывают)» и др.). Столь прямые ответы показывают явную неготовность студентов к формированию навыков самообразования посредством данного вида самостоятельной работы.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что самостоятельная работа студентов является важной составляющей учебного процесса, благодаря которой студенты могут закреплять полученные знания и навыки, совершенствовать профессиональные компетенции. Индивидуальные задания, подготовка к экзаменам и зачетам, подготовка докладов, рефератов и презентаций являются традиционными формами организации СРС. Необходимо, однако, чтобы самостоятельная работа студентов функционировала в образовательном процессе наряду с работой аудиторной, которая также играет важную роль в учебном процессе и призвана развивать различные навыки и умения обучающихся. Ведь задача высшего образования — сформировать из студентов конкурентноспособных специалистов как субъектов профессиональной деятельности, способных к саморазвитию и рефлексии своих действий и поступков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева В. В. Активные и интерактивные формы организации и педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 736–738.

2. Горшкова О. О. Самостоятельная работа как фактор формирования познавательной активности студентов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 41. С. 169–172.

3. Вишневская Г. В. Организация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения иностранного языка // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 156–164.

4. Осетрин К. Е., Пьяных Е. Г. Информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов // Вестник ТГПУ. 2011. № 13. С. 210–213.

5. Сенашенко В., Жалнина Н. Самостоятельная работа студентов: Актуальные проблемы // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 103–109.

6. Титова Г. Ю. О технологии организации самостоятельной работы студентов // Вестник ТГПУ. 2010. № 1. С. 123–126.

7. Хлупина Н. О. Организация самостоятельной работы студентов: понятие и подходы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 3 (15). С. 83–86.

УДК 372.881.1

Д.А. Громова,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский госуниверситет,
Санкт-Петербург, Россия
gromovadiana@gmail.com

Л.Д. Ребикова,
Канд. филол. наук,
Балтийский государственный
технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова,
Санкт-Петербург, Россия,
lrebikova@gmail.com

К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТИВНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: Статья посвящена оцениванию разных видов учебных заданий устной и письменной речи на английском языке. Авторы рассматривают пути достижения объективности оценивания учебной работы студентов, такие как введение единой системы оценивания, определение критериев оценивания и дескрипторов, использование балльно-рейтинговой системы (БРС) и следование единой системе учета учебной работы студента (ECTS).

Ключевые слова: оценивание учебной работы студентов, объективность оценивания, балльно-рейтинговая система оценивания, система учета учебной работы студента ECTS.

D.A. Gromova,
PhD,
Saint-Petersburg State University,
Saint-Petersburg, Russia,
gromovadiana@gmail.com

L.D. Rebikova,
PhD,
BALTIC STATE TECHNICAL UNIVERSITY
«VOENMEH» named after D.F. Ustinov,
Saint-Petersburg, Russia,
lrebikova@gmail.com

ON OBJECTIVITY OF STUDENTS' ACADEMIC WORK ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract: The article is devoted to the assessment of various types of students' assignments of oral and written speech in English. The authors consider the ways of reaching objectivity when assessing students' academic work: common assessment approach, assessment criteria and descriptors, point rating system and European credit transfer and accumulation system (ECTS).

Keywords: assessment, marks/grades, assessment objectivity, European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Оценивание работы студента считается немаловажным этапом учебного процесса. Оно помогает контролировать уровни усвоения материала и овладения навыками. Но как достичь большей объективности в оценивании работы студентов? Этот вопрос всегда был в фокусе внимания преподавателей.

Полагаем, что для выставления максимально объективной оценки следует пользоваться единой системой оценивания, включающей разработанные критерии и их дескрипторы, а также шкалы оценивания. Определение критериев с дескрипторами и шкал оценивания, удобных в работе — это сложный процесс, требующий апробации и неоднократной корректировки. Критерии могут быть подробными, описывающими разные компетенции, которые осваиваются в процессе изучения языка, или более обобщенными. Шкалы оценивания тоже могут быть разными, например, 0-1, 0-1-2 или 0-1-2-3 и т. д.

В нашей первоначальной версии критериев было стремление учесть все возможные критерии по трем компетенциям — прагматической, лингвистической и социолингвистической:

- прагматическая компетенция: выполнение коммуникативной задачи, соответствие жанра речи коммуникативной задаче, адресная направленность речи, поддержание контакта, структурированность высказывания, логичность высказывания, аргументированность и иллюстративность (примеры, факты, статистика), связность и целостность, беглость речи;
- лингвистическая компетенция: диапазон словаря и точность употребления, грамматическая точность и диапазон грамматических структур, фонологический контроль;
- социолингвистическая компетенция: стилистическая детерминированность (выбор стиля в соответствии с ситуацией общения), стилистическая конгруэнтность (соблюдение стиля на протяжении высказывания).

Получилось 14 критериев для монологического высказывания. Студент мог получить 28 баллов при шкале от 0 до 2. Для оценивания речевого взаимодействия высказывания использовали 13 критериев (26 баллов).

Столь дробный набор критериев на практике оказался неудобным, поэтому некоторые критерии были включены в соответствующие категории, а шкала оценивания увеличена до 3 (0–1-2–3), при которой 0 — критерий не реализован; 1 — частично реализован; 2 — реализован наполовину; 3 — полностью реализован. Такой подход оказался более эффективным.

Таким образом, монологическое высказывание теперь оценивается по следующим критериям (18 баллов) —

выполнение коммуникативной задачи (*формат задания*);

адресная направленность речи и поддержание контакта с аудиторией;

беглость речи и содержательная адекватность (*логичность, связность и цельность высказывания, структурированность высказывания, аргументированность и иллюстративность — примеры, факты, статистика*);

грамматика (*точность, регистр, диапазон*);

лексика (*точность, регистр, диапазон*);

фонологический контроль (*правильно произнесенные звуки, ударение, интонация*).

Если сравнить с критериями оценивания устного ответа на экзамене по деловому английскому языку (BEC Higher), где критерии

сжаты до 4 категорий (grammar and vocabulary, discourse management, pronunciation, interactive communication), а шкала оценивания от 0 до 5 [4; 14], то мы видим, что в нашем случае критерии более дифференцированы. Считаем, что на институциональном уровне более эффективно разграничивать лексический и грамматический уровни, так как в центре внимания освоение учебного материала и навыков, а не уровень владения этими навыками. В этой связи и шкала оценивания от 0 до 3 оправдана.

Так как студенты осваивают и письменные форматы, письменная речь оценивается по 5 критериям и по шкале от 0 до 3:

выполнение коммуникативной задачи (*формат задания, адресат*);

содержание и стиль (*логичность высказывания, аргументированность и иллюстративность — примеры, факты, статистика, связность и целостность, соблюдение стиля на протяжении речи*);

грамматика (*правильность, диапазон грамматических структур*);

лексика (*правильность употребления лексической единицы, диапазон словарного запаса*);

организация, орфография и пунктуация *(средства логической связи, структурированность*).

Далее, для других типов заданий, проверяющих тот или иной навык/компетенцию, можно адаптировать эти критерии и на их основе создать отдельные оценочные таблицы для удобства преподавателя.

Например, для задания «неформальное общение в деловой среде (small talk)» учитываются акценты, которые нужно сделать именно для этого вида работы, помимо традиционных лексических и грамматических, — соответствующее начало беседы, знакомство, смена темы, связки между темами, тактичное завершение беседы и т. д.. Студентов знакомят со следующими критериями до подготовки задания:

- appropriate greetings/introduction;
- smooth flow of conversation (*no awkward silences, no abrupt changes of topics, appropriate links for connecting ideas, questioning and adequate responses*);
- equal participation of all parties involved, with all the background information given in the cards being covered);
- sensible ending of small talk (*signaling*);
- vocabulary and small talk techniques (*softenings: a bit, slightly, just, a little, positive adjectives, parentheses: apparently, obviously*);

- grammar accuracy and small talk techniques (*echo question-personal response-follow up question, if-clauses, would/could/might, not very + positive word, active to passive voice*).

В итоге получаем 18 баллов для монологической речи или диалогической/ полилогической.

Чтобы оценить презентацию формата «sales pitch» (вербальная маркетинговая презентация товара) используем следующие критерии, которые можно оформить в виде таблицы (Таблица 1). Здесь акцент смещен на использование техник убеждения, в которых задействованы грамматические, лексические и фонетические приемы.

Таблица 1

Вербальная маркетинговая презентация товара (sales pitch).

Criteria/Students	Student1	Student2	Student3	Student4	Student5
Structure. Planning					
Content (benefits, problems/solution(s)					
Delivery (behaviour/jestures/ eye contact)					
Grammar **(**repetition of structures, asking a rethorical question, accuracy**)**					
Vocabulary (range of business vocabulary, emotional vocabulary, positive adjectives, grouping 3 adjectives)					
Phonetics (clarity of sounds, intonation, stressing words, using the same consonant sound)					

Приведенная выше оценочная таблица дана как пример, при этом наполнение может варьироваться от поставленных преподавателем задач. Также оценочные таблицы могут использоваться как индивидуальный «дневник» студента, в котором вместо граф student1, student2 и так далее может быть написано assignment/achievement1, assignment/achievement2 и так далее, в зависимости от того, сколько запланировано оценочных заданий данного типа. По полученным оценкам можно будет проследить, обращает ли студент внимание на слабые стороны своего ответа и насколько эффективно работает над ошибками.

Для оценивания письменной коммуникации достаточно листа оценивания с критериями, оценочный лист-ведомость можно не составлять.

Созданные таблицы для оценивания типов заданий, проверяющих изученные коммуникативные навыки, как в устной, так и письменной речи, показали свою эффективность, так как они понятны и комфортны в использовании. Все полученные баллы за оценочные задания студента включены в портфолио.

Каким еще образом можно достичь объективности оценивания? Использованием балльно-рейтинговой системы (БРС). Это прогрессивная система оценивания, в основе которой лежит идея придания разной степени значимости оцениваемым категориям, аспектам или видам работ. Достоинства БРС многочисленны: обеспечение комплексной и более объективной оценки учебной работы студентов, повышение уровня дисциплинированности и активности студентов, упрощение процесса аттестации студентов, в конечном итоге, повышение качества подготовки студентов [2].

Целью введения БРС в нашей дисциплине было систематизировать процесс оценивания уровня усвоения пройденного материала (skill-focused modules) и уровня овладения коммуникативными навыками (промежуточная и итоговая аттестации). Вся учебная работа студентов делится на две категории: работа в семестре (портфолио) и зачетные/экзаменационные работы. Обе категории, как категория «работа в семестре», так как и категория «зачет/экзамен» имеют одинаковый удельный вес по 50%. Внутри каждой категории ее составляющие имеют разный удельный вес в общей оценке, в зависимости от сложности выполнения/достижения. Общий результат получаем в процентном выражении и соотносим его с оценкой по общеевропейской системе

учета учебной работы студента ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), которая имеет буквенное выражение. Например, общий результат выполнения 91% по общеуниверситетской абсолютной шкале оценивания соответствует оценке «А» по ECTS. Итоговый результат далее фиксируется в зачетной книжке студента: «отлично» А [3; 3].

БРС показала свою эффективность на практике. Эта система оценивания при изучении делового английского языка, на наш взгляд, способствует более объективному оцениванию знаний студентов, более качественному определению уровня овладения коммуникативными навыками на английском языке и уровня усвоения учебного материала, обеспечивает уверенность студента в получении положительного результата при итоговом оценивании, делает возможным систематическое оценивание результатов учебной работы на протяжении всего семестра и всего учебного года. И в конечном итоге делает более успешной реализацию целеполагания по освоению требуемых компетенций [1], так как обе стороны учебного процесса — и преподаватель, и студент — добиваются устойчивого развития языковых и коммуникативных навыков/компетенций студента.

Таким образом, мы на практике убедились, что введение единой системы оценивания по критериям и в соответствии с дескрипторами, использование балльно-рейтинговой системы оценивания и общеевропейской системы учета учебной работы студента ведет к желаемому результату — достижению большей объективности оценивания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громова Д.А., Ребикова Л.Д. Целеполагание при разработке программ обучения и сопутствующей системы тестирования // Материалы секции Тестология XL Международной филологической конференции (14–19 марта 2011). СПб: Изд-во СПбГУ, 2011. С. 17–21.

2. Левченко Т.А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений // Успехи современного естествознания. — 2008. — № 9. С. 55–56.

3. Приказ по СПбГУ N 7293/1 от 20.07.2018 «О применении системы оценивания в соответствии с требованиями ECTS» — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.spbu.ru>...-sistemy-ocenivaniya v ... (дата обращения 02.03.2020).

4. BEC Higher 3. Student's Book with Answers. — Cambridge University Press, 2006. С. 14.

УДК 372.881.1

И.Е. Абрамова,
доктор филол. наук,
Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия
lapucherabr@gmail.com

Е.П. Шишмолина,
канд. пед. наук,
Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия
elena.shishmolina@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА-ГУМАНИТАРИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению потенциала дисциплины «Иностранный язык» для формирования универсальных и профессиональных компетенций студентов гуманитарных направлений. Авторы анализируют набор необходимых в профессиональной деятельности нелингвистов компетенций и описывают комплекс мероприятий по обучению аудированию как один из инструментов их развития.

Ключевые слова: универсальные компетенции, коммуникативная компетенция, аудирование.

I.E. Abramova,
doctor of philology,
Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk, Russia
lapucherabr@gmail.com

E.P. Shishmolina,
PhD, Petrozavodsk State University
Petrozavodsk, Russia
elena.shishmolina@yandex.ru

FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN STUDENTS OF HUMANITIES

Abstract: The article is devoted to the study of the potential of the discipline «Foreign Language» for the formation of universal and professional competencies in students of Humanities. The authors analyze a set of competencies necessary for non-linguistic students in their professional activities and describe a number of measures for teaching listening comprehension as one of the tools for their development.

Keywords: universal competences, communicative competence, listening comprehension.

В быстро меняющихся условиях развития современного общества становится очевидным, что ведущая роль в формировании успешных и эффективных специалистов для российской экономики принадлежит вузам как главному источнику подготовки новых кадров. От того, насколько вузы справляются с задачей формирования универсальных и профессиональных компетенций у студентов, напрямую зависит, как молодые выпускники смогут выполнять поставленные перед ними государством задачи. Иностранный язык как образовательная дисциплина обладает большим потенциалом в решении данной проблемы. В профессиональной деятельности специалиста-гуманитария востребованы, в первую очередь, умения и навыки, обеспечивающие владение универсальными и профессиональными компетенциями, например, умение выступать перед широкой аудиторией (в том числе на иностранном языке), анализировать и логически структурировать большие массивы информационных источников, способность к критическому мышлению и так далее. Но для успешного участия в международных конференциях, симпозиумах, круглых столах важно не только выступить самому, но и понять выступления других участников мероприятия.

Согласно данным мирового агенства Education First, которое проводит более 9 лет сопоставительный анализ уровней владения английским языков разных возрастных групп населения в 100 странах мира, большинство студентов за время обучения в вузе не обретают уровня владения языком, который позволял бы им решать профессиональные задачи на рабочем месте: менее двадцати процентов обучающихся высшей школы по ее окончанию демонстрируют уровень владения не ниже B2, который считается минимальным для осуществления профессиональных обязанностей в интернациональном коллективе [12].

Благодаря широкому распространению коммуникативных методик, ориентации на устное общение, влиянию англоязычных СМИ, кино, музыки многие современные студенты неплохо понимают устную речь умеренной сложности, но сталкиваются с серьезными проблемами при необходимости понимать на слух профессиональную или научную речь повышенной сложности. Специалисты относят аудирование к наиболее трудным для обучения видам речевой деятельности

на иностранном языке. Это вызвано сложностью внутренних механизмов аудирования, сочетающих одновременное восприятие неродной речи на слух и ее понимание, что реализуется через речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи [1]. Кроме того, общефункциональные механизмы речевой деятельности при говорении на иностранном языке адаптируются к новым средствам и способам, при этом заново формируются такие специфические механизмы как операционные, смыслообразующие, фонационные [2]. Современная психолингвистика относит к основным умениям аудирования речевой слух, вероятностное прогнозирование, память, внимание и смысловую догадку, без которых невозможны такие процессы как сегментирование и группировка речевого потока; информативный анализ на основе вычленения единиц смысловой информации; синтез, компрессия и интерпретация воспринимаемого сообщения [3].

С учетом сложности формирования навыков аудирования устной речи повышенной сложности на английском языке на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета проводится систематическая работа с целью обучения студентов гуманитарных направлений-нелингвистов аудированию профессионально ориентированной информации в условиях, приближенных к ситуациям реального общения. В комплекс мероприятий входят следующие мероприятия (по уровню нарастания сложности выполняемого задания):

1. Еженедельное аудирование в домашних условиях документального фильма.

2. Аудиторное аудирование новостных и профессионально ориентированных программ.

3. Аудирование речей и устных презентаций мировых политиков.

4. Кафедральная олимпиада по аудированию лекций носителей языка.

В качестве отчета по аудированию студент пишет конспект в виде пересказа увиденного как дома во время самостоятельной работы, так и аудиторно в качестве проверки навыка аудирования, после проверки работа с замечаниями возвращается обучающемуся (для возможности проведения студентами самостоятельного анализа и исправления допущенных ошибок. Ниже представлены ресурсы, которые используются специалистами кафедры для организации подобной работы.

Ресурсы по снижению степени иностранного акцента:

BBC Learning English: Pronunciation Tips [4], Elocution & Accent Softening/Reduction Classes [13].

Аудирование документальных фильмов:

Top Documentary Films [15], Top Documentary Films: Nature [16], Top Documentary Films: Societ [17].

Аудирование новостных программ:

CNN International — Breaking News, US News, World News [7], CNN youtube [8], BBC News [5].

Аудирование речей политиков American Rhetoric:

Top 100 speeches [18], Donald J.Trump Address to the 73rd United Nations General Assembly [10], Binyamin Netanyahu US Embassy in Jerusalem Dedication Speech [6].

Аудирование аутентичных лекций иностранцев и носителей языка:

Coursera [9], EdX [11], Gresham College [14].

Согласно критериям, разработанным специалистами кафедры, результативность аудирования оценивается следующим образом.

1) Студент получает оценку «отлично», если он детально понимает содержание звучащего текста. Полное понимание (90–100%). Максимально допустимое количество смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) в конспекте по аудированию — 1. Учащийся умеет выделять значимую информацию; максимальное количество грамматических ошибок — 1.

2) Студент получает оценку «**хорошо**», если он понимает содержание звукозаписи; умеет выделять значимую информацию; им понято более 70% содержания. Максимально допустимое количество смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) — 2. Максимальное количество грамматических ошибок — 2.

3) Учащийся получает оценку «**удовлетворительно**», если он слабо понимает основное содержание записи (только основной смысл аудиотекста с небольшим искажением деталей), понято более 50% содержания. Максимально допустимое количество смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) — 2. Максимальное количество грамматических ошибок — 5. Слабо выделяет значимую информацию.

4) Студент получает «**неудовлетворительно**», если он не понимает содержания звучащего текста, им понято менее 45% содержания. Максимально допустимое количество смысловых ошибок — более 5. Максимальное количество грамматических ошибок — 7.

Важным элементом по контролю за уровнем сформированности навыка понимания устных текстов у студентов-нелингвистов является ежегодная олимпиада по аудированию аутентичных лекций британских учёных, размещённых в открытых источниках. Участникам предлагается написать изложение прослушанной информации после однократного предъявления. При этом действует строгое ограничение по времени выполнения задания, полностью исключается возможность привлечения каких-либо дополнительных справочных ресурсов. Подобные мероприятия способствуют не только созданию иноязычной конкурентной среды для обучающихся, но и формированию такой важной универсальной и профессиональной компетенции как адекватное понимание на слух англоязычных устных текстов повышенной сложности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. // Вопросы языкознания, 1964, № 6. — с. 26–38.

2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1985, 2-е изд. — 160 с.

3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. — Москва: Дрофа, 2008. — 431 с.

4. BBC Learning English: Pronunciation Tips. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.bbc.co.uk/worldservice/ learning english/grammar/pron/) (15.05.2018).

5. BBC World News. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bbc.com/news/world- (=дата обращения: 05.05. 2018).

6. Binyamin Netanyahu US Embassy in Jerusalem Dedication Speech [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.americanrhetoric.com/speeches/benjaminnetanyahuusembassydedication.htm (дата обращения: 09.03.2020).

7. CNN World News [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://edition.cnn.com/WORLD (дата обращения: 09.03.2020).

8. CNN youtube. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UCupvZG-5ko_eiXAupbDfxWw- (дата обращения: 09.03.2020).

9. Coursera [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.coursera.org — (дата обращения: 05.05. 2018).

10. Donald J.Trump Address to the 73rd United Nations General Assembly [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.americanrhetoric.com/speeches/donaldjtrumpunitednations73.htm (дата обращения: 09.03.2020).

11. EdX [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.edx.org (дата обращения: 05.05. 2018).

12. EF EPI: уровни владения английским языком [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.ef.ru/epi/reports/epi-s/ (дата обращения: 09.03.2020).

13. Elocution & Accent Softening/Reduction Classes [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.voiceandelocution.com/ (дата обращения: 09.03.2020).

14. Gresham College [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gresham.ac.uk/watch/ (дата обращения: 09.03.2020).

15. Top Documentary Films [Электронный ресурс]. Режим доступа: (https://topdocumentaryfilms.com/) (дата обращения: 09.03.2020).

16. Top Documentary Films: Nature [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://topdocumentaryfilms.com/category/nature-wildlife/ (дата обращения: 09.03.2020).

17. Top Documentary Films: Society [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://topdocumentaryfilms.com/category/society/ (дата обращения: 09.03.2020).

18. Top 100 speeches [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.americanrhetoric.com/top100speechesall.html (дата обращения: 09.03.2020).

УДК 372.881.1

Е.Ю. Крылова,
Российский государственный
гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Россия
eukrylova@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИНЦИПАМ И ПРИЕМАМ ЗАПОМИНАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация: Статья посвящена методическим приемам увеличения способности обучающихся к запоминанию учебного материала, основанных на принципах работы когнитивного механизма памяти, т. е. восприятия, удержания и воспроизведения информации.

Ключевые слова: когнитивные механизмы, оперативная память, долговременная память, приемы запоминания, мнемотехники, эффект прайминга, интервальное запоминание.

E.Yu. Krylova,
Russian state University
Hydrometeorological University,
Saint Petersburg, Russia
eukrylova@mail.ru

TEACHING PHILOLOGY STUDENTS THE PRINCIPLES AND TECHNIQUES OF MEMORIZING LINGUISTIC INFORMATION

Abstract: The article is devoted to the methods of memory enhancement of linguistic information and it explores the principles of work of the cognitive mechanisms which

may increase information retention. It contains some ideas which can benefit the practice of English teaching and learning.

Keywords: cognitive mechanisms, working memory, long-term memory, methods of memory retention, mnemonics, the priming effect, the spacing effect.

Общеизвестно, что процесс обучения подразумевает активизацию широкого набора когнитивных механизмов, таких как восприятие, понимание, воображение и т. д. Представляется очевидным, что при обучении студентов-филологов одним из важнейших когнитивных механизмов является механизм памяти, т. к. объем лингвистической информации, которую необходимо переработать и удержать в оперативной памяти огромен и сложно структурирован. Если задуматься, что означает выражение «знать какое-то слово», то мы поймем, что это подразумевает многофакторный феномен владения различной информацией: фонетической, графической, семантической, грамматической, коллакационной, стилистической и т. д. Отсюда вытекает особая роль преподавателя иностранного языка, которая подразумевает умение предъявить учебный материал таким образом, чтобы эффективно задействовать и использовать основные принципы работы механизма памяти, а также обучение студентов приемам переработки, долговременного удержания и быстрого воспроизведения необходимой информации.

Эта статья посвящена взаимосвязи и взаимовлиянию нашего понимания того, как работает наша когнитивная система памяти и применение на практике приемов обучения и разработки учебных материалов. Память — это наша врожденная способность к запоминанию, удержанию и воспроизведению информации и главный интерес при обучении иностранному языку является вопрос, как развить и усилить навыки запоминания (memory skills). Наши предки считали хорошо тренированную память не только полезной, но неотъемлемой частью образованного индивида. Более того, развитие у детей способности к запоминанию считалась формой построения характера, способом развития таких черт личности, как терпение, воля, самодисциплина, т. е. этические характеристики человека. Через запоминание и инкорпорирование чужих идей создавалась целостная картина мира и вырабатывалась собственная система ценностей. С приходом века Гутенберга и появлением книги, как массовой продукции, ценность способности к запоминанию больших объемов информации снизилась.

Сейчас же, в «век Цукерберга» молодые люди считают это пустой тратой времени и сил, т. к. наличие гаджетов и Интернета создает у них ложную иллюзию обладания знаниями. Желание избежать «лишних» усилий, которыми сопровождается процесс запоминания новой информации понятно, но, как знает любой школьник, то, что не используется, отправляется на свалку эволюции. Они забывают, что память — это не только способность мозга вспоминать прошедшие события, мысли, ощущения и понятия, но и определять взаимосвязь между ними. В определенном смысле, наша память — это и есть мы.

Теоретически, учитывая многие миллиарды нейронов в нашем мозгу, объем памяти почти неограничен, практически, не тренированный мозг может запомнить 7–9 элементов, да и то в произвольном порядке. К тому же, и эта информация довольно быстро будет забыта, если не обеспечить ее многократное повторение, т. е. перевести информацию из кратковременной в долговременную память. Существует два основных механизма запоминания: повторение («drill and kill» метод) и ситуация шока. Как же интенсифицировать процесс запоминания, как «обмануть» наш мозг и убедить его, что новая информация представляет жизненно-важный интерес и не нуждается в многократном повторении (не прибегая к созданию стрессовой ситуации)?

Человечеством разработаны и успешно используются традиционные стратегии для усилении способности к запоминанию, называющиеся общим термином мнемотехники (mnemonics). Перечислим самые популярные, которые позволяют, во-первых, тщательное кодирование нового материала, и, во-вторых, его длительное хранение.

Метод 1. Слова-вешалки (pegs). Слова-вешалки — это хорошо знакомые обучающемся языковые единицы, на которые мы как бы «вешаем», т. е. добавляем новый материал.

Метод 2. «Дворец памяти». Метод подразумевает визуализацию хорошо знакомого вам места, в котором вы выбираете ключевые точки (drops), которые легко представить (дверь, коридор, мебель и т. д.). Далее, мы помещаем необходимые к запоминанию слова или фразы в этих ключевых точках, пытаясь их визуализировать. В момент, когда информацию потребуется вспомнить, вы мысленно проходите эти точки. Привязка образов к знакомым местам облегчает их воспроизведение.

Метод 3. Метод акронимов (first letters method). Этот прием предлагает «зашифровать» информацию в виде аббревиатуры, которая позже поможет ее «распаковать».

Метод 4. Ключевые слова (key words). Он связывает по принципу фонетической похожести слова иностранного языка со словами в родном языке (или другом известном языке).

Метод 5. Ассоциации. Создаются мысленные связи между двумя или группой образов, при которой появление одного влечет за собой непроизвольное появление другого. Суть метода заключается в том, что разрозненный материал объединяется в единую ассоциативную картину.

Метод 6. Вербально-логическиий метод. Запоминаемая информация кодируется в виде фраз, четверостиший и т. п. («Каждый охотник желает знать, где сидит фазан»).

Метод 7. Создание нарратива (storytelling). Метод подразумевает связывание отдельных слов в связный рассказ, что облегчает процесс запоминания.

Метод 8. Ритмизация информации. Прием широко применяется при обучении детей в виде считалок, речевок, скороговорок и т. п.

Эти приемы могут применяться обучающимися при запоминании не связанных друг с другом языковых единиц или новой информации. В следующей части статьи мы рассмотрим общие принципы, связанные с предъявлением и удержанием в памяти лингвистических стимулов. Эти закономерности, подтвержденные исследованиями когнитивных механизмов памяти, должны, по нашему мнению, являться необходимой частью педагогического инструментария преподавателя, а также осознаваться самими обучающимися в процессе тренинга.

1 принцип: Эффект генерации (The generation effect). Этот принцип гласит, что студенты с большей вероятностью запомнят ту информацию, которую они сами породили (полностью или частично), чем ту, которую они просто прочитали или выучили. Исследования показывают, что запоминание текста (связной истории) улучшается, если учащимся предлагаются к нему определенные задания, стимулирующие их собственный лингвистический вклад. Например: заполнение пропусков подходящими по смыслу словами, придумывание заголовков к частям текста, сокращение текста до определенного количества предложений, составление его плана и т. п. Это могут быть просто заметки, которые студенты делают во время чтения (в виде слов, фраз или даже рисунков-символов) для лучшего запоминания каждого параграфа. Представляется интересным поощрять студентов предлагать их собственные лексические единицы по изучаемой теме, пусть это

даже будет сленг или т. н. «buzz words» (модные словечки). Практика показывает, что они гораздо легче и быстрее становятся частью активного вокабуляра обучающихся. Для поощрения генерации контента самими студентами применяются также упражнения типа: продолжи историю, предложи альтернативное окончание истории, составь рассказ по ключевым словам и т. п.

2 принцип: Эффект изоляции (The isolation effect) подразумевает повышение уровня запоминаемости объекта, если он помещен среди других семантически однородных объектов, но отличается от них. Например, если слово «train» помещено среди таких слов, как «meat, milk, fish», оно запомнится лучше других. Практические задания, основанные на этом принципе могут включать: а) odd one out (фонетика, лексика); б) найди ошибку; в) использование поэзии абсурда, лимериков, и т. п.; г) использование шуток, анекдотов, историй с эффектом «обманутого ожидания».

3 принцип: Эффект времени суток (The time-of-the-day effect). Многие исследователи подчеркивают зависимость эффективности когнитивных процессов в зависимости от времени суток, в которые они протекают. Ученые отмечают, что кратковременная память лучше функционирует в утренние часы, а интеграция новых сведений с предыдущими знаниями и работа долговременной памяти усиливается в вечернее время. Отсюда вытекает важность для студентов домашней самостоятельной работы, на которую, к сожалению, у многих не хватает времени и сил. Нам следует рассказать студентам об известном обычае древних греков вспоминать перед сном по шагам весь прожитый день. На активной фазе изучения языка полезно спрашивать себя перед сном: «Какие десять новых слов я выучил за сегодняшний день?» и, если вы ничего не можете вспомнить, имеет смысл заняться повторением.

4 принцип: Эффект прайминга (The position effect). Он описывает явление, когда при запоминании ряда объектов или событий, первые несколько элементов запоминаются лучше всего, на втором месте — последние элементы, а те, что находятся в середине, поддаются запоминанию хуже всего. Лучшее запоминание первичных элементов называется праймингом (priming), а последних — эффектом недавности (recency effect). Разработчики учебных материалов, безусловно, должны принимать во внимание эту зависимость. Зачастую мы видим учебные материалы, организованные по принципу «от простого к сложному»

и новая тема начинается с предъявления простых и интуитивно понятных лексических единиц. Представляется целесообразным начинать новую тему с самых сложных слов или фраз, и заканчивать менее сложными. Также, зная об этом эффекте, преподаватель может уделить больше времени и внимания серединным элементам.

5 принцип: Эффект отложенного повторения (The spacing effect). Исследования показывают преимущество т. н. отложенного или интервального повторения по отношению к концентрированному. Хорошо известна кривая забывания Германа Эббингауза, которая показывает, что всего через час после предъявления новой информации мы забываем более пятидесяти процентов материала, день спустя мы помним только около 30% и т. д. Интервальное повторение призвано обеспечить перевод информации из кратковременной в долговременную память, если мы распределяем повторение материала по следующей схеме: а) сразу же после изучения; б) через 20–30 минут после изучения; в) через один день; г) через две недели; д) через два месяца. В этой связи преподавателям полезно спросить себя: «Как часто мы находим время, чтобы вернуться к темам, пройденным в предыдущем семестре?». Эффект отложенного повторения со всей очевидностью показывает необходимость такого повторения, если мы хотим обеспечить перевод информации из кратковременной в долговременную память обучающихся.

6 принцип: Эффект персонализации (The self-reference effect). Это правило утверждает, что запоминание лингвистической информации проходит лучше, когда она имеет личное отношение к жизненному опыту обучающегося. Мы все замечали, например, что студенты, имеющие опыт работы, гораздо быстрее осваивают лексику по теме «Устройство на работу» и т. д. Применение этого принципа на практике самоочевидно: задания типа «Share your experience...», «Dwell on your impressions....», «Teach us how you did something....».

7 принцип: Эффект знакомого контекста (The context effect). Он отмечает, что воспроизведение выученной информации улучшается в том же окружении, в котором она была выучена. Это утверждение справедливо как для физического, так и для эмоционального контекста. Из этого эффекта вытекает объективная необходимость для преподавателя быть более толерантным к «чужим» студентам на экзамене, им действительно труднее воспроизвести информацию, выученную в другом контексте.

8 принцип: Эффект необычного (The bizarreness effect). Этот принцип утверждает, что лучше запоминаются стимулы, имеющие атипичные или странные элементы. Считается, что это объясняется увеличением когнитивных усилий при обработке такой информации на первоначальном этапе. С точки зрения методики преподавания иностранного языка применение этого принципа может вступить в противоречие с принципом аутентичности учебного материала. Однако, хорошо известно, что английский язык и культура в целом имеет традицию таких жанров, как nonsense poetry, fantasy, science fiction и т. д. Все это может быть задействовано в целях лучшего запоминания лексической или грамматической информации.

9 принцип: Эффект помех (The interruption effect). Исследования показывают, что эффективная работа по запоминанию длится около 20 минут, далее необходим перерыв или перемена деятельности. При длине занятия в 90 минут преподаватель должен предусмотреть 3–4 мини-паузы, в которые происходит «перезагрузка». В слабых группах это может быть разговор или обсуждение на родном языке, в более сильных — игры, загадки, конкурсы и т. п.

10 принцип: Эффект визуализации (The visualization effect). В своей книге 2012 года «Louder than words. The new science of how the mind makes meaning» Бенджамин Берген утверждает, что когда мы представляем выполнение каких-либо действий, у нас работают те же участки мозга, что и при выполнении настоящих действий. В каком-то смысле, для нашего мозга нет существует разницы между реальным и воображаемым, а все, что мы можем визуализировать, запоминается намного легче. Если вас, например, попросят запомнить фамилию Baker или существительное a baker (пекарь), то второе произойдет гораздо легче, т. к. ваш мозг моментально нарисует симпатичного толстяка в смешном колпаке, вкусно пахнущего булочками. На этом эффекте основаны традиционные мнемотехники, и если нам удается связать отдельные образы в логичный рассказ (эффект нарратива), то мы можем значительно повысить объем запоминаемой информации.

Процесс обучения — это сложный, многофакторный феномен, который подразумевает сложную комбинацию таких когнитивных механизмов, как восприятие, понимание, воображение и т. д. Мы рассмотрели только некоторые принципы работы памяти и их значение для методики преподавания иностранного языка. Разработка программ, подготовка учебных материалов, выбор приемов подачи ин-

формации — все это может выиграть от учета принципов работы памяти. Представляется не менее важным учить студентов учиться, т. е. знакомить их с правилами и принципами работы памяти и ее тренировки. Наш мозг не является чем-то статичным, как считалось ранее, он готов меняться в ответ на нагрузку и новый опыт. Память — это та когнитивная функция, работу которой можно и нужно улучшать, несмотря на все современные IT технологии, призванные «разгрузить» наш мозг. Задача, на наш взгляд, должна быть противоположной — не разгружать, а нагружать (в разумных пределах) нашу память, воображение, аналитические способности, критическое мышление, т. е. все то, что определяет качество нашей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bergen, Benjamin «Louder than words: the new science of how the mind makes meaning», Basic Books, New York, 2012.

2. Foer, Joshua «Moonwalking with Einstein: the art and science of remembering everything», Penguin Group, New York, 2011.

УДК 372.881.1

Р.В. Дружинина,
Канд. пед. наук,
Псковский государственный университет,
Псков, Россия
drv27@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Аннотация: Статья обращается к вопросам развития коммуникативных умений студентов при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах. Автор описывает пути использования ресурсов внеучебной деятельности при обучении иностранному языку для совершенствования коммуникативной подготовки студентов. В статье предлагается анализ применения технологии коммуникативного тренинга в рамках внеучебной деятельности студентов при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативная подготовка, коммуникативная деятельность, внеучебная деятельность, языковой клуб, коммуникативный тренинг, технологические шаги.

R.V. Druzhinina,
PhD, Pskov State University,
Pskov, Russia
drv27@mail.ru

DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS THROUGH FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN EDUCATIONAL PROGRAMS AT NON-LINGUISTIC FACULTIES

Abstract: The article addresses some issues of developing students' communicative skills in foreign language teaching at non-linguistic faculties. The study focuses on utilizing the reserves of extra-curricular activities for students' communicative development. The author examines the potential of the communication training technology within students extra-curricular activities in foreign language teaching.

Keywords: communicative activities, extra-curricular activities, language clubs, communication training technology, technological steps.

Коммуникативная подготовка студентов является важным компонентом в образовательных программах на факультетах менеджмента [2; 5]. В этом ракурсе обучение иностранному языку, основанное на коммуникативной методике, может вносить значительный вклад в выполнение этой задачи. Исследователи рассматривают аспекты коммуникативной подготовки студентов при обучении иностранному языку, однако, они ассоциируют ее только с аудиторным учебным процессом [1; 4]. При этом количество часов, отведенное на этот процесс на неязыковых факультетах, является, как правило, ограниченным. Для разрешения обозначенных противоречий мы предлагаем некоторые пути использования ресурсов внеучебной деятельности студентов при обучении иностранному языку на факультетах менеджмента.

Цель нашего исследования состоит в развитии и обосновании компонентов концепции внеучебной деятельности при обучении иностранному языку (ИЯ) как средства совершенствования коммуникативной подготовки студентов. В нашей работе концепция внеучебной деятельности (ВД) студентов при обучении ИЯ разрабатывается на базе студенческих языковых клубов на факультетах менеджмента в рамках подготовки и проведения ими массовых многосоставных студенческих мероприятий на иностранном языке. Номенклатура таких мероприятий охватывает широкий спектр форм и видов: пьесы, литературные вечера, конкурсы, фестивали, дебаты.

Методисты рассматривают понятие коммуникативной деятельности, в рамках которой задействована коммуникативная компетентность студентов для решения коммуникативных задач [8]. Мы также идентифицируем коммуникативную деятельность в ВД как средство развития коммуникативной компетентности студентов и составляющих ее компетенций.

В нашей работе деятельность студенческого языкового клуба при подготовке мероприятия на ИЯ, как правило, подразделяется на следующие основные стадии: диагностика, организация, разработка, реализация, рефлексия. Иноязычная коммуникативная деятельность студентов происходит на каждой стадии подготовки как отдельное коммуникативное событие со своим сценарием. Оно нацелено на выполнение заданий (решение проблем) и на создание необходимого коммуникативного продукта. Сам процесс состоит из отдельных фрагментов коммуникативной деятельности, каждый из которых представляет собой организованную в пространстве, небольшую по объему схему коммуникативного взаимодействия.

В работах исследователей мы находим описание моделей, воспроизводящих объекты и процессы в малых формах и искусственно созданных условиях. Модель определяется как система элементов, которые воспроизводят некоторые аспекты, связи, функции [6]. В педагогике моделируются задания, ситуации, процессы.

Подобные модели для коммуникативного взаимодействия студентов создаются методистами при обучении менеджменту в рамках так называемых тренинговых технологий. Они рассматривают тренинговые технологии как специально организованные во времени процедуры обучения, где выстраивается и реализуется совокупность взаимосвязей между целями, содержанием, приемами, средствами и формами обучения, а также присутствуют элементы контроля и оценки деятельности [2]. В рамках классических представлений о структуре тренинга деятельность организуется на каждом ее этапе согласно заданным целям в отдельный технологический шаг (ТШ). В качестве обязательных компонентов структуры ТШ декларируются: погружение (анализ ситуации), мини-лекция (сообщение информации), упражнения (для выработки решений), дебрифинг (выявление и анализ продуктов деятельности). Исследователи отмечают такую специфику тренинговых технологий как краткость изложения информации, использование техник диалогизации [2].

Тренинг как способ формирования коммуникативных умений был впервые апробирован в США в 1950-х годах в процессе организованного общения так называемых «Т-групп», где выявлялись параметры взаимодействия участников, анализировалась групповая динамика [9;11]. В современной практике обучения коммуникативным умениям используется коммуникативный тренинг как технология обучения, где обучающиеся приобретают необходимые коммуникативные умения через практический опыт взаимодействия. Модель коммуникативного тренинга включает в себя целевой, содержательный, процессуальный, организационный компоненты, несущие в себе дидактические признаки технологии обучения. Исследователи выделяют следующие методические средства (техники) представления информации в коммуникативном тренинге: текст, сообщение, отчет, обмен информацией, интервью, дискуссию [3;7].

При обучении иностранным языкам тренинг подразумевает развитие иноязычных коммуникативных умений обучающихся как средства коммуникации в иноязычной среде [10]. В нашей работе программа подготовки студенческого мероприятия на английском языке в языковом клубе, как правило, состоит из совокупности ТШ, при этом каждое занятие представлено как отдельный ТШ, который, в свою очередь, является компонентом всей программы. Модель коммуникативного взаимодействия (ТШ) включает следующие этапы: 1) работа студентов с источниками информации, 2) позиционирование находок и активное слушание, 3) алгоритмы обсуждения в группе, 4) коммуникативный продукт деятельности.

Каждый ТШ основан на выполнении предписанных правил (например, правило «5 фактов», правило соответствия информации, правило эффективности подачи информации, правило коротких сообщений, правило несложного языкового оформления), что необходимо для поддержания коммуникативного взаимодействия студентов.

Первый этап ТШ включает анализ ситуации, поиск информации, прогнозирование результатов. Работа с информацией может включать следующие операции: идентификация, комбинирование, уменьшение, конструирование, дополнение, перемещение, обобщение, редактирование. Информация может быть представлена в различных формах: графики фактов, схемы градаций, диаграммы идей, карты действий. Она может быть также представлена иллюстративными, аудио и видео материалами.

Второй этап может включать такие задания как «Конструктор» (схемы, формы, геометрические фигуры для позиционирования информации), «Рефлексивные интервенции» (выяснение с помощью вопросов).

На третьем этапе используются такие задания как, например, «Запросы и предложения», где подгруппа «инноваторов» предлагает короткие сообщения, подгруппа «пессимистов» выявляет слабые места, подгруппа «оптимистов» аргументирует сильные стороны, подгруппа «реалистов» предлагает пути реализации идеи.

В некоторых исследованиях мы находим описание неких дидактических конструкций, схем деятельности, которые называются фреймы и используются для организации взаимодействия, генерирования речи [6]. В педагогической практике фреймы могут быть отображены на доске, на листе бумаги, на карточках в качестве раздаточного материала. Фреймы помогают обучающимся сконцентрировать внимание на предмете коммуникативной деятельности и задают ее структуру. Таблица 1 показывает пример фрейма, где практикуется язык альтернативных мнений.

Таблица 1

Balancing viewpoints framework [10]

Learner 1 makes a statement about the topic then chooses a second learner and asks for his or her support	
	Learner 2 is unable to support Learner 1 and makes an alternative comment, giving a reason. Learner 2 then asks a third learner for support
Learner 3 sees good reason to support Learner 1, then asks Learner 4 for support.	
	Learner 4 sees good reason to support Learner 2 and asks Learner 5 for support
Learner 5 sees good arguments for both Learners 1 and 2 and goes back to Learner 1 for a comment, or moves on to Learner 6	

На четвертом этапе ТШ фиксируются разработанные в рамках коммуникативного взаимодействия «директивы» студентов. Различные формы (например, «Требуется», «Желательно», «Возможно», «Памятка») помогают фиксировать и ранжировать наиболее значимые находки. Этот этап может также содержать задание «Чемодан», где каждый участник выходит в центр и вербализует («кладет» в воображаемый чемодан) то, что было наработано в рамках коммуникативного взаимодействия.

Наблюдая за студентами на первом и втором этапах ТШ, мы обычно констатируем их попытки задавать целевые вопросы для прояснения информации, использовать языковые инструменты для привлечения внимания. На третьем и четвертом этапах мы фиксируем их попытки перерабатывать возражения со стороны собеседников и аргументировать свою позицию.

Ключевым компонентом в ТШ являются задания (проблемы). Проблема может возникать из новизны содержания, новизны способа презентации информации, отсутствия полноты информации или несоответствия информации заявленной цели. Задание (проблема) является стержнем модели и может включать создание идеи, поддержку и оппонирование, координацию точек зрения, обзор находок, выработку финальной версии. Проблемное задание предлагает студентам и определенную стратегию по его выполнению, подразумевает некоторый конечный результат в виде таблицы, списка, карты, изображения, сценария.

Выполнение задания может происходить в формате высказывания, монолога, полилога, диалога. Оно ассоциируется не только с получением коммуникативного продукта, но также с генерированием речи. В рамках исполнения тренинговых упражнений ТШ используется разработанный банк целевого (направленного на поддержание коммуникативного взаимодействия) языкового материала, структурированный в соответствии со следующими категориями: внесение предложения, подкрепление предложения собеседника, поддержка предложения собеседника, несогласие, защита/нападение, блокирование, признание вины, проверка понимания, просьба предоставить информацию, предоставление информации, подключение собеседника, вытеснение, подведение итогов [3;7].

Для измерения эффективности модели, среди прочих, был разработан количественный критерий оценки развития коммуникатив-

ных умений студентов, а именно количество использованных студентом целевых языковых средств в рамках коммуникативного взаимодействия. В качестве материалов тестирования были предложены фреймы для коммуникативного взаимодействия участников эксперимента. Полученные результаты показали, что студенты — участники ВД (экспериментальная группа) поддерживали коммуникативное взаимодействие в течение более длительного времени, используя при этом значительный объем целевого языкового материала. Таким образом, можно сделать вывод, что, участвуя в ВД при обучении ИЯ, они получили значительное подкрепление в развитии своих коммуникативных умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманова Л.В. Формирование коммуникативных умений у студентов технического вуза в процессе реализации профессионально-дискуссионной игровой технологии: на примере предметной области «Иностранный язык»: дис. ... канд. педагогических наук. — Самара, 2007. — 200 с.

2. Бавина П.А. Тренинговые технологии в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров: дис. ... канд. педагогических наук. — СПб., 2006. — 191 с.

3. Беленкова Н.М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета: стартовые уровни владения языком А2-В1: дис. ... канд. педагогических наук. — Москва, 2010. — 310 с.

4. Горбунова И.П. Формирование коммуникативной компетентности у будущих менеджеров в процессе преподавания иностранного языка в системе среднего профессионального образования: дис. ... канд. педагогических наук. — Чебоксары, 2008. — 160 с.

5. Денисова А.Л. Методологические проблемы подготовки современного менеджера в инновационной образовательной среде: теоретические аспекты и практика. — Самара: Изд-во СГЭА, 2004. — 312 с.

6. Левченко О.Ю. Обучение иноязычному профессионально-значимому диалогическому общению на основе аутентичных социальных контактов (английский язык, неязыковый вуз). Автореф. дисс. ... канд. педагогических наук. — Иркутск, 2005. — 22 с.

7. Милюшенко Т.В. Коммуникативный тренинг как средство совершенствования иноязычных устно-речевых умений студентов неязыкового вуза: на материале английского языка: дис. ... канд. педагогических наук. — Екатеринбург, 2006. — 238 с.

8. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Совет Европы, 2001, МГЛУ, 2003—256 с.

9. Bion, W.R. Experiences in groups. New York: Basic Books, 1959.

10. Ellis M., Johnson Ch. Teaching Business English. Oxford University Press. — 1996—237 p.

11. Lewin, K. Field theory in social science: Selected theoretical papers (D.Cartwright, Ed.). New York: Harper & Row, 1951.

УДК 372.881.1

С.П. Алексеева,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
ale.materialgirl@yandex.ru

Е.Г. Гультяева,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
elenagultiaeva@mail.ru

ОБСУЖДЕНИЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ SOFT SKILLS

Аннотация: В статье рассматриваются гибкие навыки (soft skills), которые являются залогом успеха не только в профессии, но и в жизни. Авторами обосновывается целесообразность эксперимента, включающего в себя учебное посещение театра и последующее обсуждение театральной постановки в формате круглого стола.

Ключевые слова: гибкие навыки, конкурентное преимущество, театральная постановка, круглый стол, реализация воспитательной и образовательной целей.

S.P. Alekseeva,
Saint-Petersburg University of Economics,
Saint-Petersburg, Russia
ale.materialgirl@yandex.ru

E.G. Gultyaeva,
Saint-Petersburg University of Economics,
Saint-Petersburg, Russia
elenagultiaeva@mail.ru

DISCUSSION OF A THEATRICAL PRODUCTION IN THE FRAMEWORK OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOFT SKILLS

Abstract: In the article soft skills are considered which are the key to both professional and life success. Rationale for the experiment is given by the authors including a visit to the theatre for educational purposes and the following round-table discussion of the theatrical production.

Keywords: soft skills, competitive advantage, theatrical production, round table, implementation of the purposes of upbringing and education.

В современном мире уже давно намечен спрос на молодых квалифицированных специалистов, знания которых уходят далеко за рамки узко профессиональных, способных решать профессиональные за-

дачи быстро, легко и качественно. Современное поколение молодых кадров должно иметь масштабное мышление, предполагающее применение знаний, охватывающих разные области и умение ориентироваться в разных сферах деятельности, другими словами soft skills [1].

На сессии «Молодежь — 2030. Образ будущего» в рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов президент РФ Владимир Владимирович Путин отметил явные достоинства soft skills. «Очевидно, что конкурентные преимущества получат те люди, которые не просто обладают набором интересных и важных знаний, а обладают тем, что сегодня называют soft skills, обладают и креативным, и плановым, и другими видами мышления», — сказал президент [4]. Исходя из общего круга источников, возможно определить soft skills как комплекс гибких надпрофессиональных, непосредственно не связанных с конкретной профессиональной деятельностью навыков, способствующих успешности карьеры и включающих в себя разнообразное наполнение: навыки межличностного общения, способности к личностному росту, умения самопрезентации и т. д. Можно предположить, что soft skills возникли как вызов на стоящие перед обществом задачи современности и являются порождением XXI века. Их ценность заключается в том, что они позволяют лучше ориентироваться в быстро меняющемся мире, разбираться в потоках новой информации, адекватно реагировать на новые технологии и направления.

В рамках понятия soft skills выделяют следующие ключевые навыки:

1) коммуникативные навыки и навык социальной адаптации: развитый эмоциональный интеллект, умение проявить эмпатию, управлять отношениями, отдавать отчёт в сложившихся отношениях, умение предвидеть и предотвратить назревающий межличностный конфликт, проявление контроля над собственными эмоциями и поведением;

2) навыки ораторского искусства: умения эффективного публичного выступления, в зависимости от поставленных целей вести спор или конструктивный диалог, договариваться, проводить переговоры;

3) навыки эффективного мышления: умение мыслить рационально и логически, способность находить креативные подходы к решениям, анализировать и обобщать полученную информацию, проявлять навыки критического мышления;

4) волевые навыки, отвечающие за самодисциплину, самообучение, ведущие к саморазвитию;

5) управленческие навыки: ответственность, инициативность, умение принимать решения в непривычных условиях, умение формировать команду и обладать навыками командной работы, разрешать нестандартные ситуации.

В зависимости от специфики профессиональной деятельности каждый работодатель предъявляет особые требования к потенциальным работникам и вкладывает своё содержание в понятие soft skills, поэтому указанный выше перечень не является полным и может быть расширен за счёт неспецифических умений, качественно новых знаний, построения межпредметных связей, углубляющих познания студентов вузов.

Одним из средств, развивающих гибкие навыки (soft skills) и представленных в данной статье, служит приобщение к искусству, в частности к театру. Воспитание формирующейся личности посредством театра способствует развитию духовно-нравственных качеств: чуткости, эмоциональной гибкости, умению сопереживать, развитию мыслительных способностей, в особенности умения прогнозировать предстоящие события, анализировать представленный материал, сопоставлять увиденное на театральных подмостках с литературным первоисточником, давать критическую оценку игре актёров. Таким образом, вышеперечисленные навыки найдут своё применение в профессиональной подготовке студента.

В рамках развития soft skills в СПбГЭУ на кафедре английского языка № 2 был поставлен эксперимент, включающий в себя учебное посещение театра и последующее обсуждение увиденной театральной постановки в формате круглого стола. Образовательной ценностью данного эксперимента является привязка выбранного спектакля к изучаемой в ходе плановых учебных занятий теме «Human Resources» по учебнику Market Leader. Выбор темы обусловлен необходимостью будущей профессиональной ориентации молодых специалистов-выпускников вузов и поиском себя в профессиональной сфере.

Эксперимент подразумевал участие студентов 2 курса факультета экономики и финансов СПбГЭУ и преподавателей в качестве зрителей в спектакле «Метод Гронхольма» режиссера-постановщика Т.Чхеидзе, БДТ имени Г.А. Товстоногова [3]. Данное мероприятие проводилось на этапе обобщения и закрепления материала по актуальной и социально значимой теме «Human Resources».

Создание и постановка спектакля являет собой сочетание разных культур, что повышает его значимость не только для интеллектуально развитой, взыскательной публики, но и развивающих свой эстетический вкус студентов. Основанный на пьесе испанского драматурга Жорди Галсеран-и-Феррера, спектакль поставлен в традициях классического русского драматического театра.

Идея автора о бесчеловечности, жестокости и моральном выборе во время кастинга на роль менеджера в крупную компанию переросла в оригинальный сюжет, закрученную интригу, вылившуюся в неопределенный финал, оказавший эмоциональное воздействие на всех присутствующих. Возрастающее напряжение по мере развития фабулы и специфика затронутой проблематики заставили студентов задуматься о вечных человеческих вопросах доверия, этики, совести, внутренней свободы. Данная постановка не просто о жесточайшем профотборе, она повествует о противостоянии человеческой агрессивности и сохранении при этом психического равновесия. Несомненно, что помимо эстетической, спектакль имел и воспитательную функцию. Неоднозначный в трактовке и с открытым финалом, спектакль не оставил равнодушным ни одного студента, присутствовавшего на нем. После события последовало его обсуждение на круглом столе [2].

Проведение круглого стола было тщательно продумано и регламентировано. На первом, подготовительном, этапе была определена его тема, цели и задачи. Цели заключались в развитии эмоционального интеллекта, навыков эффективного мышления и конструктивного группового взаимодействия. Также были сформулированы задачи «круглого стола»: систематизация пройденного материала по теме «Human Resources», совершенствование навыков устной речи, формирование у студентов профессиональных умений излагать свои мысли и отстаивать свою точку зрения, развитие таких личностных качеств, как самоконтроль, инициативность, коммуникабельность. Необходимо отметить, что на втором этапе был подготовлен сценарий «круглого стола», состоявший из двух блоков вопросов по содержанию спектакля и морально-этического характера, затрагивающих творческую мысль и умение мыслить креативно. Преподавателям отводилась роль модераторов, осуществляющих контроль и выполнение условий заданий, а также соблюдение норм и правил круглого стола.

Результатом проведённого эксперимента является реализация воспитательной и образовательной целей через развитие гибких навыков.

Эксперимент показал свою жизнеспособность и применимость в качестве дополнительного стимулирующего средства развития личности студентов вузов. Посещение театральной постановки с её дальнейшим анализом оправдывает себя в формировании soft skills.

Современные условия жизни выдвигают повышенные требования к молодёжи, растёт потребность в качественных трудовых ресурсах. Именно специалист, обладающий soft skills, будет востребован сегодня на рынке труда, пользоваться спросом у работодателя и конкурентоспособен среди прочих кандидатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гибкие навыки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/
2. Круглый стол [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/
3. «Метод Гронхольма» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://bdt.spb.ru/
4. Сессия «Молодежь — 2030. Образ будущего» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kremlin.ru/events/president/news/55890
5. Lou Adler. The 15 crucial «soft skills» the best leaders have in common [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.weforum.org/agenda/2015/03/the-15-crucial-soft-skills-the-best-leaders-have-in-common

УДК 372.881.1

Н.Б. Самойленко,
доктор педагогических наук,
Севастопольский государственный университет,
Севастополь, Россия
sevschool@yandex.ru

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ «МАГИСТРАТУРА + АСПИРАНТУРА»

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития научно-исследовательской компетенции студентов педагогического направления подготовки в системе двухуровневого высшего образования в онлайн среде. Автором исследованы особенности организации научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры и аспирантов в образовательной организации на основе интеграции образовательных программ в соответствии с современными требованиями и тенденциями в высшем образовании.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетенция, магистратура, аспирантура, интегрированная образовательная программа, онлайн курс.

N.B. Samoylenko,
doctor of pedagogy,
Sevastopol state University,
Sevastopol, Russia
sevschool@yandex.ru

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF ONLINE COURSES IN INTEGRATED EDUCATIONAL PROGRAMS «MASTER'S + PHD STUDIES»

Abstract: The article reveals the problem of students' research competence formation of pedagogical training in the conditions of the two-level system of higher education in online environment. The author highlights organization of master's, PhD students' research competence formation in educational organization based on integration of educational programs in accordance with modern requirements and tendencies in higher education.

Keywords: research competence, master's program, PhD program, integrated educational program, online course.

Основная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование занимает особое место в системе государственного развития Российской Федерации. В подготовке специалистов данного направления заинтересованы образовательные организации общего, профессионального и высшего образования, профильные академические институты и научно-исследовательские институты, экспертно-аналитических центры, общественные и государственные организации информационно-аналитического профиля, средства массовой информации, органы государственного управления.

Проведенный анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы позволяет утверждать, что на сегодняшний день в условиях двухуровневой системы высшего образования актуализируются вопросы согласованности и преемственности структурного и содержательного наполнения основных образовательных программ и учебных планов в системе «магистратура-аспирантура» [1]. Ряд исследователей понимают категорию преемственности как один из принципов дидактики (связь между новым и старым в процессе развития), а в контексте обучения — как последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы [2].

По мнению исследователей, научно-исследовательская компетенция представляет собой способность и готовность специалиста результативно применять имеющиеся знания, умения и навыки в ходе научно-исследовательской работы и в процессе решения профессиональных задач [2]. Проанализировав модели подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе интеграции образовательных программ академической магистратуры и аспирантуры, выявлено, что они основаны на преемственности аспирантских программ с программами магистратуры академической направленности [1]. Выявлено, что при подготовке магистров отсутствует согласование между содержанием программ и учебных планов подготовки магистров и аспирантов по сходным направлениям подготовки; снижается исследовательский потенциал студентов и их мотивация к развитию академических навыков [1].

Вхождение общества в международное информационное поле содействовало интеграции российского образования в мировую систему, что привело к внедрению в учебный процесс электронных образовательных ресурсов (ЭОР), которые создают благоприятные условия для индивидуализации обучения, самодостаточности и мобильности обучающихся. Актуальность проводимого нами исследования обусловлена несоответствием уровня подготовки педагогических кадров магистратуры и аспирантуры и требованиями информационной среды.

С целью изучения вопроса об организации профессиональной студентов магистратуры и аспирантов Севастопольского государственного университета (СевГу) в онлайн среде, в ходе реализации требований ФГОС [2], нами было проведено данное исследование.

Образовательное учреждение обеспечивает обучающимся открытый доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением ЭОР, дистанционных образовательных технологий; синхронное и/или асинхронное взаимодействие между участниками образовательного процесса посредством сети «Интернет» (http://moodle.sevsu.ru/ course [2].

На платформе университета (http://moodle.sevsu.ru), в среде дистанционного обучения СевГу, представлены онлайн-курсы, созданные преподавателями по разным направлениям подготовки. Структура онлайн-курсов включает в себя следующие компоненты: метаданные курса; проморолик; аудио / видео-лекции длительностью 7–12 минут; электронные конспекты, презентации лекций; вопросы по лекциям (встроенные); практические занятия; самостоятельная работа; база текущего / итогового контроля знаний; критерии оценивания знаний, умений и навыков; глоссарий; рекомендуемая литература.

Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Организационно-методическое сопровождение дошкольного образования», профиль «Теория и технология языковой подготовки в начальной школе» являются обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы. [2]. Научно-исследовательская деятельность магистров включает сформированность следующих профессиональных компетенций, связанных с исследовательской компетентностью (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика компетенций и дисциплин, способствующих формированию научно-исследовательской компетентности студентов

Цель освоения дисциплины	Компетенции
Профессиональный иностранный язык	
Совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности в соответствии с профессиональной деятельностью для решения своих профессиональных задач и дальнейшего самообразования, совершенствование профессиональной компетентности.	ОПК-1 — готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности; ОПК-3 — готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия.

Окончание табл. 1

Цель освоения дисциплины	Компетенции
Технология построения научного дискурса/ Технология формирования навыков работы с научным текстом	
Обучение магистрантов приёмам подготовки, построения, редактирования и оформления научных текстов, специфическим для науки способам организации речевой деятельности и формирование у них навыков решения задач профессиональной деятельности согласно требованиям ООП (ФГОС ВО).	ПК-3 — способность руководить исследовательской работой обучающихся: третий уровень; ПК-6 — готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач: третий уровень.

Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой магистратуры, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников.

Основной формой подготовки научных кадров высшей квалификации является аспирантура. Начиная с 2014 г. аспирантура вошла в систему трехуровнего высшего профессионального образования, приобретя статус третей ступени высшего образования [2].

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу аспирантуры по направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, профилю 13.00.08 Теория и методика профессионального образования, включает исследование педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей, разработку и использование педагогических технологий для решения задач образования, науки, культуры и социальной сферы. В настоящее время требования подготовки аспиранта определяются требованиями, предъявляемыми ФГОС ВО [10], совместно с требованиями работодателей согласно введенных в действие проекта ПС «Научный работник (научная (научно-исследовательская) деятельность» [3; 4].

Одним из руководящих нормативных документов в подготовке аспирантов по рассматриваемому профилю подготовки является профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [4]. Отличием научно-исследовательской работы аспиранта от предыдущих ступеней обучения является увеличение доли

самообразования и вовлечение его в самостоятельную научно-исследовательскую деятельность, на поиск и получение нового знания [3].

На основе анализа ФГОС ВО по направлениям уровней высшего образования можно выделить следующие условия формирования научно-исследовательской компетенции обучающихся: обеспечение преемственности подготовки студентов на основе поэтапного овладения учебно-исследовательской, научно-исследовательской и научной компетенциями; введение преемственных основных образовательных программ по уровням высшего образования на основе увеличения спектра исследовательских задач и расширения методов их решения; увеличение доли исследовательского компонента в преподавании дисциплин у бакалавров и магистров в соответствии с принципами последовательности и преемственности; создание исследовательской среды.

Дисциплины для формирования исследовательской компетенции, являются неотъемлемой частью основной образовательной программы в соответствии с требованиями, обусловленными направлением подготовки: «Научные исследования в педагогике», «Проблемы современного реформирования высшей школы», «Теория и методика профессионального образования», «Иностранный язык для научных целей». Составляющие научно-исследовательской компетенции могут соотноситься с разными кодами УК, ОК, ОПК, ПК. Анализ содержания таблицы 2 позволяет подойти ещё к одному важному заключению: первостепенной значимости именно научно-исследовательской компетенции для подготовки современного специалиста.

Таблица 2

Распределение учебных дисциплин для формирования научно-исследовательской компетенции по уровням высшего образования

Магистратура	Аспирантура
1. Профессиональный иностранный язык 2. Методология и методы научного исследования 3. Технология построения научного дискурса	1. Иностранный язык для научных исследований 2. Методология подготовки и представления диссертационной работы 3. Теория и методика профессионального образования

Окончание табл. 2

Магистратура	Аспирантура
4. Технология формирования навыков работы с научным текстом 5. Статистические методы научного исследования 6. Информационные технологии в профессиональной деятельности	4. Научные исследования в педагогике 5. Подготовка научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук 6. Представление научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы

Целью дисциплины «Иностранный язык для научных исследований» является взаимосвязанное формирование умений иноязычного чтения, письма и говорения в контексте научно-познавательной деятельности, для решения своих профессиональных задач и дальнейшего самообразования, а также совершенствование научно-исследовательской компетентности, заключающейся в готовности и способности использовать теоретические и практические знания при решении научно-исследовательских задач.

Система описания компетенций определяет выбор компетенций (УК, ОК, ОПК, ПК), которые формируются у студентов как преподавателями одной кафедры и одной дисциплины, так и других смежных дисциплин в развитии этих же компетенций. Для успешного формирования компетенций, сформулированных ФГОС ВО и университетом, совместная деятельность преподавателей родственных дисциплин создает условия для достижения поставленных задач на уровне ООП.

Проанализировав основные образовательные программы двух уровней высшего образования, реализуемые в Севастопольском государственном университете в период с 2014 по 2019 гг., нами выявлено, что формирование и развитие научно-исследовательской компетенции обучающихся осуществляется поэтапно и последовательно и в целом носит характер непрерывности и преемственности.

Выводы. Таким образом, для реализации целей формирования научно-исследовательской компетентности студентов необходима планомерная работа по обеспечению преемственности подготовки студентов магистратуры и аспирантуры, формированию системы усложняющихся требований к процессу и результатам обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедный Б.И., Кузенков О.А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура — аспирантура» // Высшее образование в России, 2016. — № 5(201). — С. 21–32.

2. СамойленкоН.Б. Английский язык для академических целей: создание диалогического пространства/ Н.Б. Самойленко // /Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе: 23 апреля 2019: Издательские решения, 2019. — 136 с. — С. 42–48.

3. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Научный работник (научная (научно-исследовательская) деятельность)» (подготовлен Минтрудом России 05.11.2017): http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf (дата обращения: 23.11.2019).

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». URL: http://base.garant.ru/71202838/ (дата обращения 29.11.2019).

УДК 372.881.1

О.В. Путистина,
Канд. пед. наук, доцент
Мурманский арктический государственный университет,
Мурманск, Россия
onitsitup@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация: в статье обосновывается актуальность проблемы вовлечения студентов педагогического направления подготовки в квазипрофессиональную деятельность на практических занятиях по иностранному языку в вузе. Квазипрофессинальная деятельность рассматривается как форма контекстного обучения, позволяющая моделировать на занятиях профессиональные ситуации и решать профессиональные задачи. Автором подчеркивается важность использования заданий квазипрофессинальной направленности для обучения иностранному языку студентов-будущих учителей иностранных языков, так как сам процесс обучения иностранным языком является основой их профессиональной деятельности. В статье приводятся примеры подобных заданий, способствующие развитию методической компетенции студентов и их профессионального педагогического мышления.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, квазипрофессиональная деятельность, контекстное обучения, профессиональная компетенция учителя, профессиональное педагогическое мышление.

O.V. Putistina,
PhD, Associate Professor
Murmansk Arctic state University,
Murmansk, Russia
onitsitup@mail.ru

USING QUASI-PROFESSIONAL TASKS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A WAY TO DEVELOP THE PEDAGOGICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS

Abstract: the article focuses on the problem of getting the students of the pedagogical training programs involved into the quasi professional activities in the foreign language classrooms at university. Quasi professional activities are regarded as a form of context-based education that makes it possible to construct and solve ad hoc professional tasks. The author underlines the importance of special quasi professional tasks and exercises in terms of teaching foreign languages to future teachers of foreign languages, as the language acquisition is the essence of their future profession. The article provides the examples of such tasks that contribute to the development of students' pedagogical competence and professional thinking.

Keywords: foreign language teaching, quasi professional activities, context-based education, teacher's professional competence, professional pedagogical thinking.

Проблема включения студентов в контекстную квазипрофессиональную деятельность является активно разрабатываемой темой в педагогике и методике высшей школы (Н.В. Бекузарова, Е.В. Ермолович, Г.Х. Вахитова, И.В. Коваленко, Е. В. Кузеванова, Ю.А. Моисеева, О.Л. Фельде, О.Н. Игна и др.).

Актуальность темы обусловлена, прежде всего, тем, что квазипрофессиональная деятельность имеет особое значение в свете реализации компетентностного подхода к обучению, так как компетентностная модель предполагает последовательный переход от собственно академической деятельности к профессиональной, а квазипрофессиональная деятельность и является неким промежуточным и связующим звеном профессиональной подготовки, которая осуществляется параллельно и непрерывно с образовательным процессом в ходе преподавания различных дисциплин [2].

Более того, некоторые исследователи [3; 8] считают, что современную модель профессионального образования следует называть контек-

стно-компетентностной моделью подготовки профессионалов, так как компетенции должны формироваться в контексте профессиональной деятельности. Таким образом, квазипрофессиональная деятельность является формой контекстного обучения [3] и позволяет моделировать и решать профессиональные задачи в рамках вузовского обучения.

В случае подготовки учителей иностранного языка ведущей будущей профессиональной деятельностью является педагогическая деятельность по преподаванию иностранного языка.

Для того, чтобы осуществить плавный переход от собственно учебной к профессиональной деятельности (когда студенты впервые выходят на производственную практику в образовательные учреждения), важно вовлекать студентов в квазипрофессиональную деятельность не только на занятиях по педагогике, психологии и методике, но и на занятиях по иностранному языку, потому что сам процесс обучения иностранному языку является основой будущей профессиональной деятельности студентов педагогического направления подготовки. В этой связи контекстное обучение иностранному языку с использованием заданий квазипрофессиональной направленности противопоставляется предметно-языковому интегрированного обучению (CLIL), которое в больше степени ориентировано на обучение иностранному языку студентов технического направления подготовки.

Наиболее подходящим аспектом профессиональной подготовки учителя для реализации квазипрофессиональной деятельности выступает методическая подготовка, позволяющая обеспечить адаптацию будущего учителя к особенностям профессиональной деятельности.

Несмотря на достаточно глубокую теоретическую подготовку по дисциплинам «Педагогика», «Психология» и «Теория и методика обучения иностранному языку», а также развитые языковые и речевые навыки и умения, студенты иногда бывают не готовы к самостоятельному ведению уроков английского языка, испытывают трудности или, по крайней мере, чувство неуверенности в использовании лексики и выражений классного обихода, стратегий взаимодействия с обучающимися, формулировкой методических установок, необходимостью распределять внимание и удерживать внимание и т. д. Таким образом, «высокий уровень владения иностранным языком у студентов не является гарантией успешной профессиональной деятельности по преподаванию данного иностранного языка студентами во время педагогической практики» [7, 149] или будущей профессиональной деятельности.

Включение студентов-педагогов в квазипрофессиональную деятельность на занятиях по иностранному языку позволяет им «проживать» педагогические ситуации не только в качестве обучающихся, но и в качестве преподавателей, позволяет студентам не просто учиться, а учиться учить и мыслить методически, что для будущего педагога является ведущим профессиональным качеством. Обучая иностранному языку, мы тем самым можем развивать методическое мышление, методическую компетенцию студентов.

Квазипрофессиональная деятельность на занятиях по ИЯ позволяет студентам отказаться от роли потребителя знаний и стать активным субъектом-созидателем процесса разработки индивидуальной траектории образования, определения конкретных компетенций, постановки и решения конкретных профессиональных задач.

Важно, чтобы процесс включения студентов в квазипрофессиональную деятельность носил пошаговый, поэтапный характер. Так, целесообразно начинать с задач квазипрофессиональной направленности на уровне упражнений. Эти задачи могут включать:

1) задачи планирования: студенты самостоятельно определяют круг вопросов для обсуждения в рамках модуля/темы, выстраивают цепочки заданий исходя из цели занятия и т. д.;

2) задачи развития навыков и умений: студенты самостоятельно разрабатывают упражнения на отработку лексики, грамматического материала, составляют вопросы для обсуждения текстов, придумывают задания к определенному учебному материалу, такому как списки лексических единиц, тексты, картинки, инфографика и т. д.;

3) задачи осуществления рефлексии: студенты самостоятельно определяют, почему упражнения выполнялись в той, а не иной последовательности; определяют навыки и умения, которые они развивали, выполняя то или иное упражнение; анализируют, что способствовало успешному/неуспешному выполнению задания, предлагают более эффективные варианты упражнений.

После того, как студенты освоили способы решения задач квазипрофессиональной деятельности на уровне упражнений, можно переходить на уровень использования технологии микропреподавания (micro-teaching) и взаимопреподавания (peer-teaching). Эта технология особенно эффективна в плане квазипрофессиональной деятельности студентов — педагогов, которая, судя по отзывам студентов, повышает и внутреннюю мотивацию студентов по отношению к овладению профессиональной деятельностью [7].

Таким образом, использование заданий квазипрофессиональной направленности на практических занятиях по иностранному языку позволяет студентам работать с реальным программным учебным материалом, ощущать большую аутентичность педагогических и методических ситуаций, осознавать ответственность за ход и результаты обучения. Подобные задания способствуют развитию профессиональных компетенций, методической рефлексии и педагогического мышления студентов.

В целом квазипрофессиональная деятельность способствует повышению учебной автономии студентов, формированию более осмысленного отношения к будущей профессиональной деятельности, уверенности. Продуманный пошаговый процесс вовлечения студентов в квазипрофессиональную педагогическую деятельность на занятиях по иностранному языку приводит к развитию профессионального самосознания будущих учителей иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекузарова Н.В., Ермолович Е.В. Квазипрофессиональный характер смешанного обучения в педагогической магистратуре // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 111–116.

2. Вахитова Г. Х. Квазипрофессиональная деятельность в подготовке будущих специалистов предшкольного образования // Вестник ТГПУ. 2016. № 5 (170). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kvaziprofessionalnaya-deyatelnost-v-podgotovke-buduschih-spetsialistov-predshkolnogo-obrazovaniya (дата обращения: 09.01.2020).

3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. Учебное пособие. М. МПГУ, 2017. — 248 с.

4. Коваленко И.В. Квазипрофессиональная деятельность преподавателя как технологическая модель обучения в вузе // Вестник тульского филиала финуниверситета. 2017. № 1. С. 262–264.

5. Кузеванова Е. В. Роль квазипрофессиональной деятельности в актуализации творческой самореализации баклавров педвуза // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 148–152.

6. Моисеева Ю.А. Подходы к моделированию квазипрофессиональной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-modelirovaniyu-kvaziprofessionalnoy-deyatelnosti-studentov (дата обращения: 09.01.2020).

7. Путистина О.В. Технология микропреподавания на занятиях по английскому языку в системе подготовки бакалавров-педагогов (профили «Английский язык. Немецкий язык») // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. (Мурманск, 26–28 ноября 2018). 2019. С. 148–152.

8. Фельде О. Л., Игна О. Н. Задачи квазипрофессиональной направленности в методической подготовке учителя иностранного языка // Вестник ТГПУ. 2017. № 10 (187). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zadachi-kvaziprofessionalnoy-napravlennosti-v-metodicheskoy-podgotovke-uchitelya-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 09.01.2020).

УДК 372.881.1

Н.А. Каталкина,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия
nat-vassiljeva@yandex.ru

Н.В. Богданова,
ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова»,
Санкт-Петербург, Россия
e.a.bogdanova@gmail.com

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: Владение soft skills или мягкими навыками является в современных условиях ключом к успешности специалиста любой сферы деятельности на рынке труда. В статье представлена методика работы над формированием мягких навыков в рамках специализированного модуля, входящего в курс иностранного языка на продвинутом уровне. Модуль состоит из пяти этапов работы. Результатом освоения модуля является совершенствование у студентов иноязычных коммуникативных навыков, а также знание способов формирования мягких навыков.

Ключевые слова: мягкие навыки, предметно-языковое интегрированное обучение, коммуникативные навыки, индивидуальный подход, методика преподавания иностранного языка.

N.A. Katalkina,
PhD, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University,
Saint Petersburg, Russia
nat-vassiljeva@yandex.ru

N.V. Bogdanova,
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping,
Saint Petersburg, Russia
e.a.bogdanova@gmail.com

METHODS OF FORMING SOFT SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON IN HIGH SCHOOL

Abstract: The possession of soft skills is in modern conditions the key to the success of a specialist in any field of activity in the labor market. The article presents the methodology of working on the formation of soft skills in the framework of a specialized module that is included in a foreign language course at an advanced level. The module consists of five stages of work. The result of the development of the module is the improvement of foreign language communication skills, as well as knowledge of how to form soft skills.

Keywords: soft skills, content and language integrated learning, communication skills, individual approach, foreign language teaching methodology.

Понятие soft skills (русс. мягкие навыки, мягкие компетенции или гибкие навыки) в современной научной литературе определяется как набор черт личности, определяющих ее способность к социальной адаптации и продуктивной трудовой деятельности [5; 2; 8]. Мягкие навыки не являются атрибутом определенной специальности, а носят унифицированный характер [2; 4]. Итак, «Soft Skills рассматриваются как система коммуникативных и личностных компетенций, включающая в себя любые непрофессиональные навыки, сопровождающие реализацию профессиональной активности в любой сфере человеческой деятельности» [3: 45].

Владение мягкими навыками необходимо представителям любой профессии для того, чтобы быть конкурентоспособными и успешными на рынке труда [8: 105], поэтому мы считаем, что формирование мягких навыков должно рассматриваться как одна из задач обучения в вузе.

Целью данной статьи является разработка программы целенаправленного развития мягких навыков в процессе изучения иностранного языка в вузе. Для формирования мягких навыков мы предлагаем выделить специализированный модуль в рамках курса иностранного языка на продвинутом уровне.

Коротких Е.Г., Носенко Н.В. выделяют пять важнейших методических принципов формирования мягких навыков: принцип студентоцентрированного активного обучения; принцип осознанной внутренней мотивации со стороны студента; принцип опоры на разные виды сенсорной подачи и восприятия учебного материала; принцип проблемного обучения с его практической реализацией в форме элементов проектной деятельности; принцип комплексного подхода к формированию заданных навыков [3: 45]. Таким образом, занятия, в рамках которых планируется формирование мягких навыков, характеризуются с точки зрения организации процесса обучения индивидуальным подходом к учащимся, а с точки зрения содержания представляют собой синтез междисциплинарного, деятельностного и коммуникативного подходов. Это значит, что студенты должны понимать актуальность материала и иметь личную заинтересованность в его освоении. Занятия модуля по формированию мягких навыков

в рамках курса иностранного языка проводятся в соответствии с принципами предметно-языкового интегрированного обучения, предполагающими многоканальность обучения и активное использование визуализации, корректное исправление ошибок, активную рефлексию и саморефлексию, использование образцов или примеров в качестве отправной точки исследования, создание благоприятной атмосферы на уроке. [1; 7]. Материал урока отбирается согласно междисциплинарному подходу к обучению и представляет информационные источники из различных областей знания, например, психологии, педагогики, экономики, социологии, бизнес тренингов и т. п. Итогом модуля является выполнение двух задач, которые следует позиционировать как равноценные: совершенствование иноязычных коммуникативных навыков и овладение индивидуально значимым набором мягких навыков.

Мы разработали методику работы над формированием мягких навыков в рамках курса иностранного языка на продвинутом уровне, базирующуюся на пяти этапах работы, которые должны следовать в указанном ниже порядке.

Вводный этап модуля предполагает активизацию фоновых языковых и предметных знаний по теме. В его рамках студенты отвечают на вопрос, какие умения кроме профессиональных необходимы на рабочем месте, где и как можно освоить эти умения, составляют диаграмму таких умений, приводят примеры из личного опыта. В ходе данной работы происходит пополнение и активизация словарного запаса, развитие коммуникативной компетенции и мотивация к освоению последующего материала.

На информационном этапе модуля студенты знакомятся с материалами на изучаемом языке относительно понятия мягких навыков, их значения на современном рынке труда и их типов. В итоге изучения данного материала студенты должны составить список наиболее востребованных среди работодателей мягких навыков. Набор и количество мягких навыков в списках, составленных различными группами, может незначительно отличаться. Мы предлагаем выделять среди мягких навыков две группы: личные навыки, например, такие как критическое мышление, самостоятельность в принятии решений, навыки тайм-менеджмента; и межличностные навыки, например, коммуникабельность, лидерские качества, спо-

собность работать в команде, умение вести переговоры [5: 420; 9: 457]. Для каждой из этих групп путем исследования мнения крупных работодателей и объединений работодателей, опубликованных в виде результатов опросов и интервью в средствах массовой информации, следует выделить 5–7 наиболее востребованных мягких навыков. Данная работа может проводиться как с использованием материалов, предложенных учителем, так и в качестве самостоятельного поискового проекта. В ходе такой деятельности студенты повышают мотивацию к совершенствованию собственных мягких навыков, учатся поиску необходимой информации на иностранном языке, анализу полученной информации и параллельно отрабатывают навыки чтения и/или аудирования, в зависимости от выбранного типа источника информации.

На этапе входящей оценки студенты оценивают, насколько они обладают мягкими навыками, указанными в списке, составленном группой на предыдущем этапе работы; приводят примеры, подтверждающие наличие или отсутствие у них данных навыков, а также выделяют наиболее важные для них и их будущей трудовой деятельности навыки. Данное задание должно выполняться каждым учащимся самостоятельно, поскольку «одним из необходимых направлений вырабатывания у студентов «мягких» навыков является глубинная, целенаправленная работа, нацеленная на самопознание, принятие себя и активизацию внутреннего индивидуального потенциала личности» [6: 79]. Результаты саморефлексии студенты представляют в письменном и/или устном виде группе. Таким образом, у учащихся вырабатывается навык адекватной и мотивированной самооценки, планирования путей своего дальнейшего развития, а также совершенствуется навык письменной и устной коммуникации на иностранном языке. Данный вид деятельности позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого студента.

На прохождение вводного этапа, информационного этапа и этапа входящей оценки следует отвести, по-нашему мнению, в зависимости от уровня языковой подготовки студентов 2–4 академических часа аудиторных занятий, сопровождающихся соответственным количеством самостоятельной работы студентов.

На практическом этапе путем статистической оценки определяются наиболее востребованные в данной группе студентов мягкие

компетенции. Мы предлагаем на аудиторных занятиях сначала проработать материал по самому востребованному личному навыку, подобрав тренинговые упражнения на его формирование и выполнив их на изучаемом иностранном языке. Поскольку личные навыки развиваются заинтересованными лицами индивидуально, на аудиторном занятии преподаватель лишь дает учащимся руководство по их формированию и отвечает на возможные вопросы, что, предположительно, займет 2 аудиторных часа, а затем организует обсуждение достигнутых результатов и обмен опытом, на эту работу потребуется 1 аудиторный час и несколько часов самостоятельной работы.

Формирование межличностных навыков невозможно в одиночку, поскольку предполагает освоение способов успешного взаимодействия с другими людьми. Здесь мы также предлагаем выбрать самый востребованный в группе межличностный навык и отработать его при помощи выполнения тренинговых упражнений, выполняемых на изучаемом иностранном языке. На эту работу следует отвести 2–4 аудиторных часа.

Со способами формирования других актуальных мягких навыков студенты должны познакомиться самостоятельно в минигруппах. При этом каждая минигруппа разрабатывает комплекс упражнений на развитие определенной способности и проводит его на аудиторном занятии со всеми участниками.

Таким образом, в рамках практического этапа студенты совершенствуют языковые навыки чтения, аудирования, письма и говорения, знакомятся со способами формирования различных мягких навыков и начинают их отработку на практике. В ходе выполнения проекта в минигруппах оказываются задействованными умение работать в команде и лидерские способности учащихся. Отбор отрабатываемых навыков проводится с учетом индивидуальных потребностей студентов. На прохождение практического этапа потребуется 7–11 аудиторных часов.

На этапе исходящей оценки студенты обсуждают, какие новые навыки они освоили в ходе модуля, объясняют, с какими сложностями они столкнулись в работе над формированием мягких навыков, определяют пути дальнейшего самосовершенствования в этой области. Данная работа занимает около 1 аудиторного часа и помимо отработки коммуникативных навыков способствует формированию способ-

ности к саморефлексии и планированию путей дальнейшего личностного развития.

Итак, мы предлагаем включить в программу изучения иностранного языка в высшей школе на продвинутом уровне модуль, специализирующийся на развитии у студентов мягких навыков, востребованных на современном рынке труда. Модуль рассчитан на 10–16 часов аудиторных практических занятий и 5–8 часов самостоятельной работы студентов. Занятия модуля отвечают принципам предметно-языкового интегрированного обучения и направлены на совершенствование иноязычных коммуникативных навыков студентов, а также овладение ими индивидуально значимым набором мягких навыков.

Несмотря на то, что овладение иноязычными коммуникативными навыками и мягкими навыками позиционируется как две равноценные задачи модуля, оценка владения студентами мягкими навыками, по нашему мнению, не может входить в компетенции преподавателя иностранного языка. Кроме того, степень сформированности мягких навыков вообще трудно поддается измерению и скорее является субъективной. Таким образом, итогом модуля может служить беседа преподавателя с каждым студентом группы о том, каких успехов он достиг, как преодолеть возникшие сложности и к каким целям следует стремиться в дальнейшей работе. Если же согласно требованиям программы курса за данный модуль необходимо выставить оценку, то она может быть определена на основании прогресса в овладении различными языковыми навыками, а также знания востребованных на современном рынке труда мягких навыков и способов их формирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова И.В., Самкова И.Н., Кадерова А.С. Принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Научно-методический журнал Поиск. 2018. № 3 (63). С. 38–42.

2. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Науковедение. 2017. Т. 9. № 1. С. 1–18. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf (дата обращения: 21.01.2020).

3. Коротких Е.Г., Носенко Н.В. Принципы формирования «soft skills» при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей вузов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 44. С. 43–47.

4. Осипова С. И., Гафурова Н. В., Рудницкий Э. А. Формирование Soft skills в условиях социально общественных практик студентов при реализации образовательной

программы в идеологии Международной инициативы CDIO // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 91–101.

5. Слезко Ю.В. Формирование «мягких» навыков в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов-международников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 9. С. 417–423.

6. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 65–89.

7. Didaktische und methodische Prinzipien // URL: https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/wcl.html (дата обращения 22.01.2020).

8. Mitchell G. Essential soft skills for success in the 21st century workforce as perceived by Alabama business/marketing educators // URL: http://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/1441/Mitchell_Geana_57.pdf (дата обращения: 21.01.2020).

9. Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace // Business Communication Quarterly. 2012. № 75 (4). P. 453–465.

УДК 372.881.1

Н.М. Владимирова,
ПСПбГМУ им. И.П.Павлова,
Санкт-Петербург, Россия
marica47@yandex.ru

А.П. Василькова,
Канд. психолог. наук, доцент,
ПСПбГМУ им. И.П.Павлова,
Санкт-Петербург, Россия
forlang@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СВЕТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Использование мультимедийных технологий в самостоятельной работе является относительно новым методом в обучении иностранному языку. Он представляет значительный сдвиг парадигмы с традиционного обучения на развитие практических умений и творчества будущих врачей. Этот метод включает различные технологии такие как работа с кейсами, который представляет собой анализ реальных ситуаций, отражающих проблемы здоровья пациента. Метод ролевых и деловых игр способствует активному использованию языка и фоновых знаний студентов в общении.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, самостоятельная работа студентов, интерактивные методы, развитие практических умений, фоновые знания.

N.M. Vladimirova,
Academician I.P.Pavlov
First St.Petersburg State Medical University,
Saint-Petersburg, Russia
marica47@yandex.ru

A.P. Vasilkova,
PhD, Associate Professor,
Academician I.P.Pavlov
First St.Petersburg State Medical University,
Saint-Petersburg, Russia
forlang@mail.ru

STUDENT'S INDEPENDENT WORK IN THE LIGHT OF A NEW PARADIDM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: Multimedia technologies application in independent work is relatively a new impulse in language learning. It represents a significant paradigm shift from traditional training to practice-oriented skills and creativity of future doctors/ It includes different technologies such as case-based learning which proves effective in analysis of real situations reflecting patient health problems. Role-playing method encourages them to use their language skills and background knowledge in their medical communication.

Keywords: multimedia technologies application, independent work, interactive methods, practice-oriented skills, background knowledge.

С введением новой парадигмы высшего профессионального образования самостоятельная работа не только не перестает быть значимой, но приобретает особую актуальность. Существующая тенденция к снижению аудиторного времени в пользу в пользу самостоятельной работы усиливает значимость и ответственность преподавателя.

Современная парадигма образования предусматривает смещение акцента от научения к активной творческой работе. Компетентностная модель предполагает не пассивное приобретение знаний, а ориентацию на подготовку к реальной профессиональной деятельности, развитие ключевых компетенций (в том числе и у преподавателей), формирование навыков самообучения. Так как деятельность врачей связана с решением сложных проблем, реализация студента как субъекта творческой деятельности будет проходить в рамках проблемного обучения. Учебная деятельность должна моделировать проблемы, противоречия и их преодоление.

Проблема организации самостоятельной работы ставится давно и находится в центре внимания известных ученых, таких как Выговский А.С., Леонтьев А.Н., Зимняя И.А., Пикасистый П.И. и многие другие. Множество определений самостоятельной работы, представленных учеными, не привели к единому толкованию этого вопроса в силу его многогранности. Например, Пикасистый П.И. считает, что это не форма организации занятия и не метод обучения, а средство вовлечения в познавательную деятельность, средство его логической и психической организации [2: 86].

Ознакомившись с рядом определений, мы выбрали определение Зимней И.А., в котором указывается, что самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная, внутренне структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины и личной ответственности. Хорошо организованная самостоятельная работа прививает студентам интерес к накоплению знаний, ориентации в потоке информации, умение самим добывать знания и получать от этого удовольствие [1; 149].

Главной задачей системы образования является практическая направленность, формирование личности, способной к непрерывному обучению в условиях конкурентности, способного принимать решения в неожиданных и непредвиденных ситуациях. Учебный процесс может правильно функционировать при условии создания методических пособий нового типа с инструкциями, примерами, алгоритмами решения задач. Алгоритмизация должна присутствовать как в заданиях традиционного типа (представьте себе, что это ваш первый день в поликлинике и...), так и в заданиях, относящимся к новым технологиям.

Для управления самостоятельной работой необходимы упражнения, учитывающие многофазовую структуру деятельности (установку, инструкцию, исполнение, контроль). Установочная часть задания должна формировать коммуникативную цель задания, т. е. обеспечить мотивацию. Инструкция играет роль ориентиров деятельности, контрольно-оценочная фаза позволяет студенту самостоятельно оценивать результаты своего труда.

Важнейшим видом речевой деятельности, которая может осуществляться в режиме самостоятельной работы, скорее, чем другие ее виды,

является чтение. Например, задания для самостоятельной работы представляют следующее:

— просмотреть статьи в журнале и отобрать те, которые относят к теме доклада;
— отметить новую информацию в статье;
— сравнить две статьи на одну тему.

Продолжением работы над статьей могут быть задания на поиск информации, формирующие навыки референтного чтения. Для самостоятельной работы во внеаудиторных условиях можно использовать следующие задания:

— отметить в статье абзацы, в которых передана главная мысль;
— изложить основные мысли в виде пунктов плана;
— озаглавить главные разделы статьи;
— составить план;
— выделить ключевые слова.

При планировании самостоятельной работы следует учитывать разный уровень студентов. Часть из них не обладают необходимыми учебными компетенциями, т. е. быстро ориентироваться в большом потоке информации, быстро логически осмысливать текст. Студенты приходят в вуз, не имея навыков быстрых видов чтения. Низкий уровень самоорганизации не способствует приобретению учебных компетенций. Другая часть студентов поступает в вуз с готовыми учебными компетенциями.

Поиск новых моделей образования привел к интерактивным методам:

— проектное обучение;
— ролевые и деловые игры;
— умение работать в малой группе;
— Case — метод.

Интерактивные методы — это форма организации познавательной деятельности студентов. Современная педагогика накопила арсенал интерактивных методов, которые необходимо адаптировать и к дисциплине иностранный язык и к уровню знаний группы. Наиболее оптимальным направлением совершенствования самостоятельной работы является внедрение новых технологий, дистанционное обучение. Online университеты представляют интересный информационный ресурс, который можно использовать при разработке программ. Выбирая новые стратегии образования, мы ориентируемся на специфику

медицинской науки, методы должны быть адекватны логике врача и вписываться в смысловое поле медицины.

Рассмотрим Case — method. Метод кейсов — это своего рода оценка сформированности компетенции у студентов. Это метод анализа конкретных ситуаций, связанных с состоянием здоровья пациентов. Работа с кейсами формирует профессиональную компетенцию студентов и включает набор ситуаций для студентов, используемых в интерактивном режиме. В кейсы включаются все сведения о пациенте, в том числе лабораторные анализы, симптомы жалобы. Студенту предлагается поставить диагноз и объяснить свои действия. Далее следует объяснение ошибок студента или обсуждение результатов работы в группе. Возможности Web — технологий позволяет проводить виртуальную диагностику. Работа по этому методу дает возможность студенту проверить свои знания, заниматься с литературой, с интернет ресурсами, использовать собственный опыт. Основным плюсом этого метода является изменение отношения студента к процессу обучения. Поиск правильного решения не может не увлекать студентов. Вырабатывается алгоритм принятия решений, который необходим будущему медицинскому работнику, разрабатывается план действий, учитывается точка зрения коллег.

Не менее интересен метод деловых и ролевых игр и ситуаций. Деловая игра — это моделирование конкретных ситуаций, выполняемых с заранее определенными правилами. Основными достоинствами деловых игр являются:

— умение брать на себя ответственность за пациента;

— приобретение опыта общения с пациентом;

— умение отстаивать свою точку зрения и слышать другие мнения;

— умение выбрать наиболее простой метод лечения.

Студент погружается в комфортную обстановку, выполняя роль врача или пациента и, в результате, имеет набор ролей, ситуаций и опыт взаимодействия в профессиональной деятельности. Деловая игра является связующим звеном между обучением и реальной ситуацией профессионального общения. Это оптимизация профессионального мышления посредством обучающих алгоритмов. Деловая игра учит диагностировать заболевания, имеющие сходные симптомы.

Интерактивные методы обучения имеют множество преимуществ по сравнению с традиционными. Следует подчеркнуть следующие требования к использованию новых методов:

— умение пользоваться электронными ресурсами;
— умение находить нужную информацию;
— способность самим создавать электронный ресурс.

Интерактивные методы ориентируют на профессиональную деятельность, развивают самостоятельность, творческое, критическое мышление, способствуют становлению столь необходимого для современного образования умения работать с информацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология (учебник для вузов) Москва, «Логос», 2000 г.
2. Пикасистый П.И. Педагогика под ред. Пикасистого П.И. Москва, Издательский центр «Академия», 2014 г.

УДК 372.881.1

И.Е. Абрамова,
доктор филол. наук,
Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия
lapucherabr@gmail.com

Е.П. Шишмолина,
канд. пед. наук,
Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия
elena.shishmolina@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: Статья посвящена описанию организации обучения иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых направлений подготовки в контексте личностно ориентированного подхода. Подчеркивается положительный опыт личностно ориентированной организации образовательного процесса. Описываются деловые игры как инструмент профессионально ориентированного обучения (круглый стол, конференция, метод судебных имитационных процессов (Mock Trial) и другие). Отмечаются положительные стороны использования деловых игр вследствие погружения студентов в реалии личностно значимой практической профессиональной деятельности. В статье предлагается последовательность действий студентов при подготовке деловых игр.

Делается вывод о целесообразности включения деловых и ролевых игр с целью развития у студентов коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, деловая игра, иноязычная коммуникативная компетенция.

I.E. Abramova,
doctor of philology,
Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk, Russia
lapucherabr@gmail.com

E.P. Shishmolina,
PhD, Petrozavodsk State University
Petrozavodsk, Russia
elena.shishmolina@yandex.ru

PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

Abstract: The article describes the organization of foreign language training for non-linguistic bachelor students in the context of student–centred approach. The positive experience of student–centred approach to the teaching process is emphasized. Role games are described as a tool for student–centred teaching (round table, conference, Mock Trial, etc.). The positive aspects of the Role games due to the immersion of students in the realities of personally significant practical professional activities are noted. The article suggests student's activity phases by preparing of Role games. It is concluded that it is advisable to include role-playing games to develop students ' communicative competence.

Keywords: student–centred approach, Role game, foreign language communicative competence.

Качественная подготовка кадров для работы в экономике нового типа возможна при условии максимально раннего погружения студентов в реалии будущей профессии. Перед вузами стоит задача приведения в соответствие требований рынка труда и качества формируемых у выпускников компетенций, определяемых актуальными ФГОС высшего образования. В области иноязычного образования студенты могут не только развивать коммуникативную компетенцию, но и совершенствовать умения и навыки, которые будут востребованы в будущей профессиональной деятельности и дадут выпускникам значительное конкурентное преимущество: критическое мышление, самоорганизованность, стрессоустойчивость, гибкость, способность работать в изменяющихся условиях, мобильность. С целью решения поставленной задачи и эффективной организации деятельности студентов иноязычное обучение

в Петрозаводском государственном университете организуется в контексте иностранного **языка для специальных целей — English for Specific Purposes** и личностно ориентированного обучения.

English for Specific Purposes (ESP) позволяет реализовывать интегрированный подход в высшем профессиональном образовании, актуализируя междисциплинарные связи и позволяя студентам овладевать межпредметными знаниями, а также получать новые знания с использованием иностранного языка. Междисциплинарная интеграция является основой формирования у обучающихся не только системы ценностей и профессиональных компетенций, но и личностных качеств, необходимых современным выпускникам высшей школы. ESP становится инструментом вербализации специального научного, технического, производственного, образовательного знания и базируется на приоритетности терминологии как смысловой сущность осуществления эффективного профессионального общения.

Как подсистема иностранного языка в целом, ESP отличается такими особенностями, как

1) ограниченный набор слов и выражений, выбранный из языка в целом, т. к. ограниченный набор слов удовлетворяет требованию репрезентации фрагментов специализированной картины мира;

2) использование словарных лексических единиц, которые не встречаются в других областях, при этом набор синтаксических конструкций является универсальным для конкретного языка вообще;

3) использование для точной недвусмысленной передачи информации [1].

Таким образом, ESP, как часть определённой области знания, характеризуется точностью и недвусмысленностью; нейтральностью; практическим (прикладным) характером [2].

Активный переход к личностно-ориентированному обучению (student–centred learning) произошел в 1990-е гг., вследствие гуманизации образования в условиях современного технократического общества. Основные идеи и принципы личностно ориентированного подхода к иноязычному образованию представлены в работах отечественных и зарубежных исследователей (C. R. Rogers (1983), P. Black (1999), И. С. Якиманская (2000), Л. С. Выготский (2008), J. S. Armstrong (2012) и другие). Особый акцент в них делается на языковые и речевые потребности учащегося, что обеспечивает индивидуализацию процесса обучение. Такой подход существенно отличается от принципов

традиционного образовательного процесса, который ориентирован на учителя, являющегося основным источником знаний. Личностно ориентированное обучение предполагает активизацию и интенсификацию деятельности ученика и ставит в центр образовательной системы личность обучаемого, обеспечивая адекватные, бесконфликтные и безопасные условия для развития и реализации его природного потенциала. Субъективация личности обучаемого в этом случае становится целью обучения, а не средством достижения какой-либо абстрактной цели (что типично для авторитарных и дидактоцентрических подходов), поэтому можно сказать, что личностно ориентированный подход существует в рамках антропоцентрической парадигмы. С. Ли предлагает выделить следующие принципы личностно ориентированного обучения: внедрение активного, а не пассивного обучения; усиление ответственности студента и осознание им значимости регулярной отчетности перед преподавателем; увеличение доли самостоятельной работы студентов; тесная взаимозависимость между деятельностью учителя и учащегося; взаимное уважение в отношениях между учащимися; непрерывная самооценка процесса обучения [3; 322].

Одной из форм интеграции ESP и личносто-ориентированного подхода к обучению является использование деловых игр как инструмента формирования компетенций студентов. Первые попытки использования возможностей деловых игр предпринимались для эффективной подготовки реальных управленческих решений, начиная с 1932 года [4]. В контексте обучения иностранному языку эта форма организации деятельности студентов обладает большим потенциалом, допуская применение в самых разных темах и на разных уровнях обучения. Междисциплинарность содержания деловых игр является одним из основных преимуществ метода и обеспечивает профессиональную направленность обучения иностранному языку, начиная с первого семестра. Примерами деловых игр на иностранном языке для студентов гуманитарных направлений могут быть проводимые круглые столы, конференции по актуальным для каждой сферы деятельности темам. Личностно ориентированный подход проявляется в том, что студенты участвуют в выборе темы мероприятия, а также проблематики своего выступления. Другим примером служит проведение инсценированных судебных заседаний Mock Trial для студентов направления «Юриспруденция» [5]. Для направления «Туризм» проводятся такие мероприятия, как разработка новых экскурсионных

маршрутов с целью привлечения иностранных туристов и более полного использования туристского потенциала региона, разработка и защита инновационных проектов в сфере гостиничного бизнеса. Деятельность студентов по подготовке деловой игры состоит из последовательных этапов и предполагает развитие иноязычных коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование). Анализ практического применения указанных методик профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе свидетельствует о заинтересованности студентов в работе с применением деловых и ролевых игр, а также положительной динамике формирования профессиональных качеств будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.

2. Beier, R. Englische Fachsprache [Text] / R. Beier. — Stuttgart, Kohlhammer,1980. — 41 p.

3. Lea, S. J., Stephenson, D., Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond 'educational bulimia'. Studies in Higher Education, 28 (3), 321–334.

4. Учебная деловая игра в гуманитарном вузе: теория и практика [Текст] : учебно-методическое пособие / М. Б. Земш. — Москва : Академия естествознания, 2012. — 69 с.

5. Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Иноязычная подготовка студентов юридического направления: личностно ориентированный подход // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. № 3. — 2019. — С. 151–155

УДК 372.881.1

А.Б. Умарова,
докторант,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан
Научный руководитель: д.пед.н., профессор Г.А. Кажигалиева
magenta_feels@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАЗАХСТАНА

Аннотация: В статье рассматривается процесс внедрения и развития полиязычного образования в высших учебных заведениях Казахстана, а также особенности реализации технологии CLIL в полиязычном образовательном

пространстве. Автор проводит обзор работ исследователей, посвященных этим вопросам, а также приводит свое видение идеи внедрения предметно-языкового интегрированного обучения в полиязычных условиях.

Ключевые слова: полиязычие, технология CLIL, высшее учебное заведение, полиязычное образование, глобализация.

A.B. Umarova,
doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Republic of Kazakhstan
Scientific supervisor: doctor of pedagogy, professor G.A. Kazhigalieva
magenta_feels@mail.ru

THE USING OF CLIL TECHNOLOGY IN THE POLYLINGUAL EDUCATIONAL SPACE OF KAZAKHSTAN

Abstract: The article discusses the process of implementation and development of multilingual education in higher educational institutions of Kazakhstan, as well as the features of the implementation of CLIL technology in a multilingual educational space. The author reviews the work of researchers on these issues, and also gives his vision of the idea of introducing subject-language integrated learning in multilingual conditions.

Keywords: multilingualism, CLIL technology, higher education institution, multilingual education, globalization.

Идея внедрения и развития полиязычного образования идет в ногу со временем и занимает все больше лидирующих позиций в ряде стран. Республика Казахстан, в силу исторических, политических, экономических, социокультурных причин, являясь неотъемлемой частью стремительно глобализирующегося мира, не может оставаться в стороне и не принимать участие в его процессах.

Полиязычие — «употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего в государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией [3]. Полиязычие как важная стратегическая задача, поставлена в Государственной программе развития образования на 2011–2020 годы. По ее плану, к 2020 году 100% населения Казахстана должны владеть казахским языком, 95% — русским и 25% — английским [5].

На сегодняшний день идея полиязычного образования рассматривается и изучается многими исследователями из разных стран. Исследуя, анализируя и сравнивая пути реализации, процессы, проис-

ходящие в ее ходе, исследователи стараются перенять лучшее из методик обучения иностранным языкам. Таким образом, в статье «Содержание полиязычного образования» Е.В. Головина изучает тенденции развития полиязычного образования в России, и в качестве успешного показателя рассматривает казахстанскую модель полиязычного образования. Автор пишет, что «...в современном мире в последнее десятилетие прослеживается четкая тенденция к полиязычному образованию, что предопределяет необходимость выработки на государственном уровне эффективной языковой политики. В данном аспекте примером может выступать Республика Казахстан в связи с заявленной президентом политики треязычия. В России на данный момент данный вопрос начинает активно обсуждаться и получать свое развитие» [1;с.1]. В своей следующей статье «Анализ отечественного опыта изучения полиязычия» Е.В. Головина приводит статистический анализ публикаций российских исследователей, занимающихся проблемой внедрения полиязычия. Проанализированы работы казахстанских ученых, занимающихся исследованием полиязычия, акцентируя внимание на том, что Казахстан в этом плане занимает показательную позицию. «На сегодняшний день в условиях глобализации неоспоримым признается факт о необходимости изучения иностранных языков, формирования полиязычной личности «с целью интеграции в мировое образовательное пространство». Так, в статье М.Джусупова исследуется «проблема полилингвального образования в школе, лицее и колледже тюркоязычных республик СНГ на примере Казахстана». В работе Л.А. Маликова «рассматривается вопрос формирования поликультурной личности в условиях полиязычного образования». Исследование Б.С. Балгазиной посвящено «проблеме реформирования системы образования в Казахстане, которая выражается формулой: развиваем государственный язык, поддерживаем русский и изучаем английский язык». Б.А. Жетписбаева определяет теоретико-методологические основы полиязычного образования [2;3]..

В Казахстане термин «полиязычие» получил свое распространение еще в 2004 году, когда первый Президент Республики Казахстан Назарбаев Н.А. определил дальнейшее направление образования и по его инициативе был дан старт реформам в сфере образования. В октябре 2006 года на 12 сессии Ассамблеи народов Казахстана глава государства вновь отметил, что знание, как минимум, трех языков важно для будущего народа. Следует отметить, что эта политика, предполагающая

достижение глобальных целей, в период своего становления имела и до сих пор имеет некоторые трудности в реализации. Вместе с тем имеется и положительный опыт ее применения как в школьной, так и в вузовской системе. Экспериментальными площадками для апробирования полиязычного образования выступили филиалы Назарбаев Интеллектуальных школ и Назарбаев Университет, успешно воплотившие эту идею в реальность. Учитывая, что контингент НИШ составляют учащиеся, прошедшие строгий отбор из кандидатов, а школы обеспечены всей необходимой материально-технической базой, учащиеся мотивированы самостоятельно, программа полиязычия выполняется успешно. На сегодняшний день эта программа осуществляется во всех объектах среднего образования. Однако реализации программы сопутствует ряд сдерживающих факторов как то: большая наполненность аудиторий, недостаточная материальная оснащенность в аудиториях, недостаточный уровень мотивации учащихся, нехватка педагогических кадров. Остается насущной проблема квалифицированных специалистов, способных выполнять функции современного педагога. Несмотря на вышеперечисленные факторы, полиязычная программа, как средство интеграции в мировое образовательное пространство, способна раскрыть внутренний потенциал каждого обучающегося, дать ему возможность выхода на международный уровень, пользоваться информацией и делиться ею на различных языках.

Русский язык в силу многочисленных факторов для казахстанцев является языком межнационального общения и им пользуется большая часть населения, в особенности городское. Он очень важен не только для межнационального общения внутри страны, но и для более качественной подготовки в системе образования. Министерством образования и науки сделаны конкретные шаги по внедрению полиязычного образования в вузах страны. Оно неразрывно связано с выполнением основных параметров Болонского процесса, корреляцией и унификацией учебных планов с европейскими стандартами образования. Одним из эффективных путей первичной подготовки полиязычных кадров является включение в перечень базовых дисциплин типовых учебных планов таких дисциплин как «Профессионально-ориентированный иностранный язык», «Профессиональный казахский\русский язык» [5].

Концепция языковой политики Казахстана определяет русский язык как основной источник информации по разным областям и технике, как средство коммуникации с ближним и дальним зарубежьем.

По мнению Н.А. Назарбаева, «Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство. Поликультурность Казахстана — это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности»[4;16]. Говоря о полиязычии, мы также должны уделять внимание формированию полиязычной личности, которая подразумевает модель «человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» на трех и более языках [7]. По теории Ю.Н. Караулова, существуют несколько уровней языковой личности: *вербально-семантический, тезаурусный, мотивационный.* Первый уровень означает владение естественным языком. Тезаурусный, или же когнитивный, предполагает задействование интеллектуальной сферы, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания — к знанию, сознанию, процессам познания. Мотивационный, или же прагматический уровень заключает цели, мотивы, интересы, установки языковой личности [7]. Л.С. Выготский подчеркивал, что в основу многоязычия должна быть положена правильно устроенная система преподавания языков, соответствующая общественной ситуации развития. Школьная и вузовская системы, языковая политика государства могут действовать совместно, имея общие цели, и тогда эффект будет максимально удачным [6].

Рассматривая опыт зарубежных стран, мы можем отметить, что одной из самых эффективных методик перехода от традиционного подхода обучения языку к предметно-языковому интегрированному обучению является методика CLIL. В источниках CLIL обычно определяется как «подход к обучению, имеющий два фокуса, в котором дополнительный язык используется для изучения и обучения как предметному содержанию, так и непосредственно языку» [6]. CLIL успешно внедрен в зарубежном образовании в Болгарии, Венгрии, Канаде, Финляндии, Эстонии и других странах. Ее разработчик Дэвид Марш, имеет большой опыт полилингвального обучения, так как на протяжении многих лет жил и занимался учебной и трудовой деятельностью в различных странах. На основе CLIL-подхода в странах реализуются программы языкового погружения для овладения вторым или третьим языком. Идея использования предметно-языкового интегрированного обучения возникла

в результате возросших требований к уровню владения неродным языком при ограниченном времени, отведенном на его изучение.

На занятии по всемирной истории/русскому языку можно использовать такой прием как «Post it!», или же «Нарисуй!». Перед началом работы обучающиеся объединяются в группы. Для каждой группы раздаются листы, которые полностью заклеены стикерами. За всеми стикерами скрывается картинка, связанная с темой занятия. На каждом стикере расположен 1 вопрос. Каждый из участников группы выбирает стикер, читает вопрос и, если может дать ответ на него, отрывает стикер, тем самым открывая часть спрятанного рисунка. Так продолжается до тех пор, пока картинка полностью не откроется. Учитывая языковые потребности студентов, вопросы могут быть на трех языках. Выигрывает та группа, которая ответит на все вопросы и быстрее всех откроет картинку. Эта игра выполняет несколько задач: активизирует когнитивную функцию, развивает коммуникативные навыки и навыки работы в команде, укрепляет предметные связи.

Приведем еще один прием «Правда или ложь», применение которому можно найти на уроке CLIL. Преподаватель проводит небольшой диктант по теме занятия на неродном (русском) языке. Если в предложении присутствует истина, то учащиеся записывают его на неродном языке. И наоборот, если в предложении содержится неверная информация по теме, запись делается на родном (казахском) \ иностранном (английском) языках. Таким образом, активизируется и расширяется вокабуляр целевых языков, что в свою очередь, является основным преимуществом современного специалиста.

На наш взгляд, политика триединства языков предоставляет все возможности для развития и самореализации каждого гражданина и специалиста Республики Казахстан, делая его наиболее конкурентноспособным на рынке труда, а государству — войти в число наиболее развитых стран мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головина Е.В. Содержание полиязычного образования // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). — Казань: Молодой ученый, 2017. — С. 1–2.

2. Головина Е.В. Анализ отечественного опыта изучения полиязычия // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). — Казань: Молодой ученый, 2017. — С. 3–4.

3. Лингвистический энциклопедический словарь http://tapemark.narod.ru/les/303a.html
4. Назарбаев Н.А. Стратегия трансформации общества и возрождения евразийской цивилизации. — М., 2000. — С.16–18
5. Полиязычное образование как фактор подготовки конкурентноспособных медицинских специалистов https://articlekz.com/article/19495
6. Расширение профессиональных функций педагогов при интегрированном обучении предмету и языку https://articlekz.com/article/18008
7. https://books.google.kz/

УДК 372.881.1

Е.Н. Воротилина,
Канд. филол. наук,
Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия
heldel@list.ru

КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается креативное письмо, которое делится на несколько фаз: 1) фазу подготовки; 2) фазу структурирования; 3) фазу написания; 4) фазу критического прочтения; 5) фазу редактирования; 6) фазу работы над окончательной редакцией текста и рефлексии; 7) фазу проверки и оценивания. Для достижения поставленной глобальной цели по созданию текстов обучающие комбинируют, как правило, разные формы и приемы работы. Критерии оценивания текстов, созданных в рамках заданий по креативному письму, затрагивают лексический, грамматический уровни, уровень текстового целого и общее впечатление.

Ключевые слова: креативное письмо/ creative writing, фазы креативного письма, свободное креативное письмо, кластеризация, критерии оценивания креативных письменных текстов.

E.N. Vorotilina,
PhD, Petrozavodsk State University
Petrozavodsk, Russia
heldel@list.ru

CREATIVE WRITING FOR UNDERGRADUATE STUDENTS OF PEDAGOGICAL FIELDS OF STUDY

Abstract: The article describes creative writing as a verbal creative process, which falls into several phases: 1) the preparation phase; 2) the structuring phase; 3) the writing phase; 4) the critical reading phase; 5) the editing phase; 6) the final text editing and

reflection phase; 7) the verification and assessment phase. To achieve the ultimate goal of creating texts, educators usually combine different forms of work and training techniques. The criteria for evaluating texts composed as part of the tasks in Creative Writing are applied to lexical and grammatical levels, text unity, and the overall impression.

Keywords: creative writing, phases of creative writing, free creative writing, clustering, criteria for evaluating creative texts.

Под креативным письмом (англ. creative writing) понимается концепция творческого процесса письменного создания текстов. В то же время при обучении креативному письму исходят из того, что письмо как таковое — это комплекс умений со своим инструментарием, доступным любому обучающемуся [5]. Существует большое количество методик обучения креативному письму, тесным образом связанным с технологией творческого процесса.

Сам термин и практика внедрения в процесс обучения креативного письма восходят к понятию „creative writing», появившемуся в XIX веке в американских университетах в рамках литературоведческих семинарских занятий [3; 1]. В Германии креативное письмо при обучении языковым специальностям получает широкое распространение лишь в 70-е гг. XX века.

Этим термином обозначены подходы к письму как речетворческому процессу, который требует формирования определенных компетенций/умений/навыков. Тем самым креативное письмо выходит далеко за рамки классического занятия «Письмо». Единого описания всех умений и навыков, формируемых на занятии по креативному письму, не существует, поскольку разные исследователи по-разному понимают основания компетенции «Письмо», методы и отчасти цели обучения этому виду речетворческой деятельности.

Креативное письмо представляет собой не какую-то изолированную методику. Напротив, все четыре составных части иноязычной компетенции (чтение, аудирование, говорение и письмо в его репродуктивной функции) находят здесь свое отражение. При обучении иностранному языку важен интегрированный подход, а именно, применение обучающимися при выполнении творческих письменных заданий знаний, полученных в курсе «Зарубежная литература» и «Страноведение».

Как и любой другой речетворческий процесс, креативное письмо делится на несколько фаз [6; 78–79]:

1. Фаза подготовки.
2. Фаза структурирования
3. Фаза написания
4. Фаза критического прочтения
4. Фаза редактирования
6. Фаза работы над окончательной редакцией текста
7. Фаза проверки и оценивания

Методики и технологии креативного письма в широком смысле предполагают применение творческого подхода к поиску идей, способствующих производству текстов. Глобальной целью такого подхода являлось устранение разного рода препятствий (психологических, логических, семантических, стилистических и пр.) созданию текстов путем погружения в творческий процесс поиска идей.

Методика креативного письма включает самые разнообразные формы: от игровых приемов создания текстов до работы с разными жанрами литературы. В фокусе внимания обучающего должна оставаться при этом мотивация обучающихся к производству текстов. Для достижения поставленной глобальной цели по созданию текстов обучающие комбинируют, как правило, разные формы и приемы работы. Самыми популярными среди разнообразных методов работы являются свободное письмо и так называемая кластеризация, или группировка, классификация.

В технике свободного письма автор записывает все, что ему приходит в голову, не используя так сказать фильтров, — будь то слово, словосочетание или предложение. Непрерывно и без купюр мысли должны быть письменно зафиксированы. Если по окончании предыдущего высказывания/письменно зафиксированной мысли идеи в сознании отсутствуют, то необходимо записать последнее слово любое количество раз, пока не возникнет следующая идея, требующая письменной фиксации. Эту методику рекомендуют на первых порах обучения креативному письму для преодоления блокад письма как деятельности. Через определенный промежуток времени письменно зафиксированный указанным образом текст подлежит пристальному разбору, тогда же происходит рефлексия по поводу написанного. Так отбираются ценные идеи и конструкции для производства дальнейших текстов.

Техника кластеризации восходит к работам американской исследовательницы Гэбриэл Лассер Рико [4; 27–43]. Это метод «мозгового

штурма», который служит для визуализации ключевых узлов той или иной темы. В центр листа в круге помещается ключевое слово или словосочетание. Все понятия, ассоциативно связанные с ключевым словом, размещаются вокруг него и могут быть соединены линиями. Созданная таким образом мыслительная цепь составляет возможную структуру соответствующего текста.

Исходя из требований индивидуализации обучения, результаты работы обучающихся над текстами в рамках заданий по креативному письму оцениваются в зависимости от уровня компетенций: как задания базового или углубленного курса изучения иностранного языка.

Для базового уровня владения письменной иноязычной речью достаточными являются компетенции [1]:

— обучающийся умеет планировать процесс написания творческой работы, структурировать текст, проводить рефлексия по поводу написанного;
— обучающийся умеет создавать разные типы текстов, обращая внимание на их существенные черты;
— обучающийся умеет определять цель создания того или иного типа текста и оценивать коммуникативную ситуацию, влияющую на выбор языковых средств;
— обучающийся умеет структурировать и последовательно передавать информацию;
— обучающийся умеет аргументированно доказывать свою позицию и стереоскопично подходить к рассмотрению проблемы, предложенной для письменного креативного задания;
— обучающийся умеет создавать тексты как на основе материала, полученного от чтения литературного произведения, так и на основе других источников;
— обучающийся умеет выстраивать логические переходы от одной смысловой части создаваемого текста к другой.

Для углубленного уровня владения письменной иноязычной речью к названным добавляются:

— умение создавать письменноречевое высказывание в рамках теории «scopus», учитывая фактор адресата;
— умение акцентировать внимание на определенной информации, используя всю палитру стилистических средств;
— умение трансформировать и адаптировать разные типы текстов для целей актуальной письменноречевой ситуации.

Критерии оценивания текстов, созданных в рамках заданий по креативному письму:

— лексический уровень: нейтральная лексика, тематически маркированная лексика, лексика определенных регистров;
— грамматический уровень: морфологическая правильность, синтаксические структуры (строение словосочетания и предложения);
— уровень текста: специфика типа текста, ориентация на адресата, средства когезии, оформление цитат, других точек зрения, степень оригинальности;
— общее впечатление: текст читается/понимается легко/не легко

Целью креативного письма для студентов, избравших для себя педагогические направления, должна быть в первую очередь возможность индивидуального самовыражения с тем, чтобы процесс письма как речетворческого процесса приносил только удовольствие, а не вызывал нервного стона [2; 9]. Изучая методы креативного письма, будущие педагоги готовятся к обучению таким компетенциям, как развитие восприятия и внимательного отношения к чужим идеям и аргументированная защита своих собственных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abiturprüfung LK Englisch, erhöhtes Niveau: Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen Bewertungsraster Sprache. URL: https://gymnasium.bildungrp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/mss/Bewertungsraster_Sprache_En.pdf (Дата обращения: 02.02.2020)

2. Gay, M. Türen zur Fantasie — Kreatives Schreiben im Unterricht mit 100 Schreibspielen: Kreatives Schreiben im Unterricht mit 100 Schreibbeispielen. // Berlin: Autorenhausverlag. — 2008. — 207S.

3. Glindemann, B. Creative writing. Zu den kulturellen Hintergründen und zum literaturwissenschaftlichen und institutionellen Kontext im Vergleich zwischen England, USA und Deutschland. Dissertation. Hamburg 2000, S. 1ff.

4. Rico Gabriele L. Garantiert schreiben lernen. // Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. — 1998. — C.27–49.

5. Kreatives Schreiben: Definition. URL: https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/creative-writing (Дата обращения: 02.02.2020)

6. Werder, Lutz von. Lehrbuch des kreativen Schreibens / L. Werder; Mit 22 Schreibbildern von F. Steinicke.— 2. Aufl. — Berlin; Milow : Schibri-Verlag, 1993. — 516 S.

УДК 372.881.1

Н.М. Шагиева,
Канд. психолог. наук,
Санкт Петербургский университет МВД РФ,
Санкт-Петербург, Россия

Т.Г. Лукова,
Санкт Петербургский университет МВД РФ,
Санкт-Петербург, Россия
nmshagieva@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ЧТЕНИИ

Аннотация: Статья посвящена профессионально-ориентированному чтению. Авторы подчеркивают, что этот тип чтения следует рассматривать как особый проект, обладающий специфическими особенностями; эти особенности описаны и даны некоторые подходы к овладению профессионально-ориентированным чтением.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное чтение, мотивация изучения иностранного языка, интегрированный предмет, междисциплинарные связи, оригинальный неадаптированный текст.

N.M. Shagieva,
PhD, Saint Petersburg University of
the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
Saint Petersburg, Russia

T.G. Lukova,
Saint Petersburg University of
the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
Saint Petersburg, Russia
nmshagieva@yandex.ru

ON THE ISSUE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED READING

Abstract: The article deals with a professionally — oriented reading. The authors stress that it should be considered as a special project possessing specific features, these peculiarities being described and some approaches to master a professionally — oriented reading are given.

Keywords: professionally — oriented reading, motivation for learning a foreign language integrated subject, interdisciplinary links, original non-adapted texts.

По мере все более широкого развития международного сотрудничества возникла необходимость рассматривать английский язык как средство достижения других целей, помимо овладения языком.

Изучение иностранного языка является составной частью программы по подготовке современного специалиста. Известно, что учебная программа по иностранному языку в университете выдвигает обучение профессионально-ориентированному чтению как одну из наиболее важных практических проблем. При этом в профильных высших учебных заведениях на иностранный язык отводится незначительное количество часов. Следовательно, решение задачи эффективного обучения этому предмету может быть только посредством интенсификации учебного процесса через усиление мотивации изучения иностранного языка и выработку профессиональных навыков у студентов, что в будущем окажет позитивное влияние на их языковую компетенцию.

Профессионально ориентированное чтение заставило преподавателей английского языка сформулировать новые методы обучения языку, с учетом междисциплинарных связей. Вот почему этот вид чтения следует рассматривать как особый проект, обладающий следующими особенностями:

- профессионально ориентирован;
- дает возможность изучать язык осмысленно, развивая при этом коммуникативные навыки;
- студенты имеют хорошую языковую практику по выбранному интегрированному предмету.

Изучая иностранный язык, студенты должны знать о взаимосвязи между изучением данного языка и другими предметами, такими как наука или экономика [1].

Поскольку чтение считается одним из способов речевой деятельности, то чтобы быть успешным в этом виде деятельности, специалисту, работающему с иностранной литературой необходимо владеть как минимум тремя основными навыками:

- просмотровое чтение («сканирование» текста для получения общей информации);
- ознакомительное чтение (беглое прочтение материала для получения новой информации);
- изучающее чтение (чтение с пониманием полной информации текста, представляющего особый интерес).

Из самой характеристики типов чтения ясно, что различная природа навыков чтения не обязательно подразумевает полное владение ими всеми.

Следует отметить, что студенты должны ориентироваться на достижение своей конечной цели чтения — понимания литературы по специальности не только с помощью словаря, но и в основном без него [2].

С нашей точки зрения, более широкое введение чтения без использования словаря, когда чтение и понимание происходят синхронно, быстрее приведет к наиболее эффективному чтению.

Итак, как научить студента читать профессионально ориентированные тексты?

Работая над аутентичными текстами под руководством преподавателя, студенты должны овладеть некоторыми техниками синтетического чтения. С самого начала учебного процесса необходимо развивать чувство языка, языковую догадку, предположение, способность воспринимать некоторую общую информацию из текста.

Ниже приведем некоторые техники, которые эффективны для развития этих навыков.

- Найдите интернациональные слова;
- Переведите следующие словосочетания и слова без словаря, обращая внимание на корни: economy, industry, industrialized societies, basic question, company, priority, material aspects, advanced countries, standard of living, demonstrate, problem, progress, meeting, period, specific, region, principle, cooperation, etc.
- Найдите значение некоторых выделенных курсивом слов:

integration, *current, measure*, substance, pressure, unit, detect, *scale*, instrument, *restrain*, strength, etc.

Давайте рассмотрим следующие элементы чтения текста про себя:

— Просмотр больших выдержек без использования словаря;
— Понимание контекста текста без перевода;
— Определение морфологических признаков следующих слов и производных моделей;
— Способность назвать производные и перевести их на русский язык;
— Понимание слов в словосочетаниях в предложениях или микротекстах на основе контекста.

После такой «предтекстовой» подготовки можно начать работать с текстом. Прежде всего, нужно научить студентов видеть структуру текста. В правильно организованном тексте основная идея обычно заключена в первом абзаце, за ним следует развитие идеи, некоторая дополнительная информация и, наконец, ее заключение.

Основная задача студентов — это не дословный перевод, а умение говорить по содержанию текста на родном языке. Можно также давать на письменный перевод некоторые короткие отрывки из неадаптированных текстов с использованием словаря в качестве тренировки техники перевода.

Следующий шаг предполагает чтение выбранных текстов по специальности.

Итак, каким образом мы должны подбирать тексты без перевода? Прежде всего, они должны быть свободны от сложных грамматических структур и неизвестных слов.

Текстовой материал должен быть в значительной степени понятным и интересным. Он должен привлекать внимание студентов и развивать их память. Он не должен содержать много языковых трудностей для перевода, а также большое количество редко употребляемых терминов. Читая оригинальные тексты, студенты должны полагаться на потенциальный словарный запас, состоящий из интернациональных слов, многозначных производных слов, встречающихся в родном языке.

По мнению специалистов, эти тексты не должны содержать более 5–10% неизвестных слов. Однако, с грамматической точки зрения такой текст не может быть полностью «стерилен», поскольку студентам предоставляется оригинальный неадаптированный текст. [3]

Что касается грамматического материала, то следует упомянуть два слоя:

а) грамматика, которая подлежит тщательному изучению, и в) потенциально понятная грамматика, которую можно не изучать на занятиях. Например, если мы знаем значение таких тем, как: «Present Continuous», «Simple Future», глагола «to be», то значение «Future Continuous» можно понять без объяснения.

Относительно словаря мы придерживаемся следующего мнения– использование словаря не учит ни мышлению на иностранном языке, ни его особенностям, даже при работе с большим контекстом. Студенты рассматривают слово как изолированную единицу, которая приводит к различным ошибкам. Используя синтетическое чтение, студенты определяют функции слов в предложении и осознают их значения, что способствуют развитию, как интуиции, так и логического мышления. Однако, это не умаляет значение работы со словарем.

Количество слов, которыми должны владеть студенты в процессе изучения иностранного языка вполне достаточно для создания реальной

возможности чтения в конце курса иностранного языка, что требует тщательной организации работы с использованием словаря. Таким образом, потенциальный глоссарий должен быть составлен на основе наиболее часто используемых производных элементов и моделей. В зависимости от уровня обучения глоссарий может быть представлен как на родном, так и на иностранном языке.

Таким образом, к концу учебного года каждый студент, имея свой глоссарий, может использовать его при чтении нового материала по специальности. Если студенты начинают читать иностранные тексты с первых занятий, то по мере приобретения опыта, они без особого труда начинают понимать эти тексты.

В процессе работы с текстовым материалом необходимо обеспечить спокойную, дружелюбную, не вызывающую тревогу обстановку, которая мотивировала бы студентов осваивать новые способы чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронкина Н.М. Использование различных форм и приемов контроля в обучении чтению. — М., 1992.
2. Фоломкина С.К. Чтение как цель обучения. — М., 1987.
3. Greenhall S. Rye D. Reading Cambridge University Press. 2003.

УДК 372.881.1

И.Г. Паневина,
канд. филол. наук,
Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного,
Санкт-Петербург, Россия
zarina_4@rambler.ru

МЕСТО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДИ ДРУГИХ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматривается специфика иностранного языка как учебного предмета и его место среди других дисциплин гуманитарного цикла в военном вузе. Прослеживается его взаимосвязь с историей, политологией, культурологией, психологией, социологией, отмечаются основные точки взаимодействия. Учет взаимосвязи между отдельными гуманитарными дисциплинами помогает выработать новые эффективные приемы и методы обучения и, тем самым, интенсифицировать процесс обучения иностранному языку в высшем военном учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специфика иностранного языка, междисциплинарный подход, дисциплины гуманитарного цикла, эффективные методы обучения, лингвокультурология, лингвострановедческий аспект.

I.G. Panevina,
PhD, Military Telecommunications Academy named after the Soviet Union Marshal S.M.Budienny,
Saint-Petersburg, Russia
zarina_4@rambler.ru

THE PLACE OF A FOREIGN LANGUAGE AMONG OTHER HUMANITARIAN DISCIPLINES AT A MILITARY HIGH SCHOOL

Abstract: The article discusses the specificity of a foreign language as a subject of study and its place among other humanitarian disciplines at a military high school. Its interaction with history, political science, cultural studies, psychology, sociology is described, the main points of interaction are stressed. Taking into account the relationship between different humanitarian disciplines helps to develop new effective teaching methods and to intensify the process of teaching foreign languages at a military high school.

Keywords: professional competence, the specificity of a foreign language, the interdisciplinary approach, humanities, effective teaching methods, linguocultural studies, culture-oriented linguistics.

Иностранный язык является одной из немногих дисциплин гуманитарного цикла, изучаемых в военном техническом вузе на протяжении нескольких лет, таким образом, этот предмет имеет весьма важное значение для развития как общей культуры личности будущих офицеров, так и их профессиональной компетентности.

Необходимо учитывать специфику иностранного языка как учебной дисциплины, поскольку, по своей сути, он значительно отличается от большинства других предметов, изучаемых в военном вузе. И.А. Зимняя причисляет к основным особенностям иностранного языка как учебного предмета беспредельность и неоднородность. Изучая иностранный язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики. Лексический состав каждого отдельного языка неисчерпаем, к тому же постоянно пополняется. В этом смысле язык как учебный предмет — беспределен. Язык, в широком смысле слова, включает в себя целый ряд других явлений, например, речевую деятельность, языковую систему и т. д.; это позволяет говорить об его неоднородности [3; 26].

Специфика иностранного языка как учебной дисциплины в военном вузе заключается также в том, что результатом обучения языку является, в первую очередь, не усвоение языковых знаний, а сформированность у курсантов практических умений и навыков устной, письменной речи, аудирования, чтения, способности применять эти навыки для выражения своих мыслей, понимания содержания и смысла текста. Современные специалисты должны освоить иностранный язык на высоком уровне практического владения [1;16].

Помимо этого, к особенностям иностранного языка относится его способность выступать, с одной стороны, в качестве непосредственной *цели* обучения, с другой стороны, служить *средством* извлечения новой профессиональной информации, значимой для формирования профессиональной компетенции военного специалиста. Данные особенности, отличающие иностранный язык от прочих учебных предметов, определяют специфику методов и приемов, применяемых в его преподавании.

Вместе с тем, необходимо отметить, что дисциплина «Иностранный язык» находится в тесной взаимосвязи с другими дисциплинами гуманитарного цикла, изучаемыми в военном вузе. Так, *исторические* знания (прежде всего, имеется в виду военная история), крайне важны для адекватного восприятия многих тем, заявленных в программе военного вуза. Сюда относится информация о важных битвах в мировой истории, выдающихся военачальниках и т. д.

Так, в рамках темы «Военные изобретения» курсанты 1 курса Военной академии связи получают задание ответить на вопросы, непосредственно касающиеся времени изобретения того или иного типа вооружения/боевой техники, выбрав один из нескольких предлагаемых вариантов: *Когда был изобретен первый пулемет? В каком году танки были впервые использованы в битве? Когда произвел полет первый вертолет? Когда был произведен взрыв первой атомной бомбы? Когда была использована в битве первая подводная лодка в мире?* Ответы на подобные вопросы предполагают владение обучающимися фактологической информацией из области военной истории.

В курсе изучения английского языка встречаются наименования многих битв и военных компаний: Трафальгарское сражение (21 октября 1805 г., Наполеоновские войны), битва на Сомме (1 июля — 18 ноября 1916 г, Первая мировая война); битва при Йене (14 октября 1806 г., Наполеоновские войны); битва при Камбре (20 ноября — 17 де-

кабря 1917 г., Первая мировая война); Первая война с матабеле (1892–1894 гг, Британская Южно-африканская кампания), битва при Эль-Аламейне (октябрь-ноябрь 1942 г. сражение Североафриканской кампании Второй мировой войны) и др.

Курсанты читают и пересказывают тексты, посвященные жизни известных российских и зарубежных полководцев: А.В. Суворов, М.И. Кутузов, С.М. Буденный, Г. Нельсон, Дж. Вашингтон, Дж. Паттон и т. д. В дополнении к текстам, приведенным в учебнике, обучающиеся получают задание подготовить доклады на иностранном языке, посвященные жизнеописанию и деятельности этих и других военачальников по своему выбору или по выбору преподавателя.

Таким образом, широкий кругозор в области военной истории оказывается весьма полезным для курсанта, изучающего иностранный язык в военном вузе. С другой стороны, встречая в учебнике английского/немецкого языка незнакомые имена или наименования событий, учащийся получает стимул для поиска дополнительной, более подробной и развернутой информации об этих личностях и датах, что как раз может подстегнуть его интерес к дальнейшему углублению своих исторических знаний. Таким образом, взаимосвязь обучения иностранному языку и истории в военном вузе является двусторонней и взаимно полезной.

Знания из области *политологии* имеют большое значение при изучении темы «НАТО», «Отношения Россия-НАТО», «Международные политические союзы (ОДКБ, ШОС и т. п.)», «Миротворческая деятельность ООН», «Миссии ООН». Группы курсантов со средним уровнем владения иностранного языка знакомятся, в основном, с фактологической информацией, касающейся истории создания различных международных альянсов и организаций, их членов, цели создания и т. д. С группами более продвинутого уровня может быть поставлена задача критического осмысления деятельности международных союзов, в частности НАТО. Дискуссия может включать в себя следующие вопросы: 1. *Что характерно для деятельности НАТО в настоящее время?*

2. Проанализируйте эволюцию взаимоотношений Россия-НАТО в последние десятилетия.

3. Какие перспективы, по Вашему мнению, могут быть актуальны для взаимоотношений Россия-НАТО в ближайшем будущем?

Тесной является взаимосвязь иностранного языка и *культурологии*, поскольку иностранный язык сам является элементом культуры, а значит

и одновременным средством непосредственного ознакомления с ней: историей страны, с ее литературой, наукой, нравами и обычаями людей и т. д. Комплекс этих сведений принято обозначать термином «страноведение», а методику преподавания этих сведений при изучении иностранного языка — лингвострановедением [4; 261].

Лингвострановедческий аспект включает в себя, с одной стороны, знание, понимание реалий (слов, обозначающих предметы национальной культуры) и умение их употреблять, а также фоновую лексику, фразеологизмы, пословицы как источник национальной культурной информации, с другой стороны, знание страноведческих тем, связанных с общими знаниями о стране. Этот подход позволяет формировать страноведческую компетенцию, т. е. навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с культурой своей страны. Мы должны помнить, что восприятие зарубежной культуры происходит всегда через призму собственной. Таким образом, лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку учитывает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка и представляет этот процесс в виде целостной структуры единиц, в единстве их языкового и внеязыкового содержания [2; 7].

С практической точки зрения лингвострановедение обогащает знания о стране изучаемого языка конкретными и убедительными сведениями из различных областей жизни общества; служит источником информации для речемыслительной деятельности; показывает реальное функционирование языковых средств в аутентичных документах и страноведческих текстах; дает возможность не только иллюстрировать и систематизировать. Лингвострановедческий подход дает возможность проникнуть в тайны слова и мысли чужого языка, что способствует развитию наблюдательности, мышления и воображения, культуры речи [2; 8].

Лингвострановедческий аспект в практике преподавания иностранного языка позволяет не только научить языку как средству коммуникации, но и познакомить с культурой страны в том виде, как она отражена в языке, научить говорить на языке, не вызывая удивления у его носителей. Несомненно, что он играет важную роль при обучении иностранным языкам и способствует коммуникативно-познавательной мотивации обучения. Таким образом, для учащихся важно получить знания по основным темам национальной культуры страны. При изучении иностранного языка в военном вузе курсанты должны полу-

чить знания о литературе, географии, достопримечательностях, образовании (в том числе военном), спорте в Великобритании и в США (или же в Германии и немецкоязычных странах).

Учебник «Campaign. English for the Military», принимаемый в качестве базового во многих высших военных заведениях РФ, включает в себя ряд текстов, направленных на непосредственное знакомство обучающихся с сокровищами мировой культуры: замками Баварии, достопримечательностями Каира и т. д. Данные темы могут быть углублены, по желанию преподавателя, с помощью просмотра соответствующих видеофрагментов, составления презентации, подбора текстов для дополнительного чтения. Логичным представляется расширение данных культурологических тем, сочетание их, например, с изучением информации о дворцах Санкт-Петербурга, достопримечательностях Лондона, Золотого кольца России или же своего родного города. Изучение данных тем может проходить в рамках организации проектной формы работы, составления путеводителя, альбома фотографий и т. п.

Изучение темы «Миротворческие миссии ООН» включает в себя знакомство с основами межкультурной коммуникации. Курсанты знакомятся с общепринятыми жестами, позволяющими выразить те или иные эмоции в англоязычных странах, репликами приветствия в определенных ситуациях, дистанцией между собеседниками, военным этикетом, касающимся ситуаций официального общения старшего по званию с подчиненными. Обучающимся предлагается сравнить эти явления иноязычной культуры с обычаями своей страны и сделать соответствующие выводы, касающиеся отдельных моментов, которые могут вызвать сложности в процессе коммуникации с представителями иной культуры.

Точками соприкосновения иностранного языка и *психологии* являются темы, в рамках которых изучаются психические качества личности и человеческие эмоции в целом, а также личные качества, необходимые будущему офицеру, в частности. Так, курсанты 1 курса, после изучения темы: «Качества характера», получают задание ответить на иностранном языке на вопросы:

1. Какие качества характера могут помочь человеку стать офицером, какие же будут лишь мешать?

2. Существуют ли качества характера, которые Вы пытаетесь в себе самом подавить?

3. Опишите характер одного из ваших друзей (родственников). Какие качества Вы в нем особенно высоко цените?

Изучение подтемы «Эмоциональные состояния» целесообразно сочетать с изучением грамматической темы «Временные/условные предложения в английском/немецком языках». Ответы на вопросы, касающиеся ситуаций переживания тех или иных эмоций, позволяют отработать структуру подобных предложений, и требуют при этом от обучающихся определенного психологического анализа. Например: *Wann bist du nervös? — Wenn ich eine Prüfung ablege, bin ich immer nervös. (Когда ты нервничаешь? Когда я сдаю экзамен, я всегда нервничаю).*

Варианты подобных вопросов: *Когда (в каких ситуациях) ты чувствуешь себя счастливым? Когда ты испуган? Когда ты чувствуешь себя усталым? Когда ты разочарован? и др.*

И наконец, дисциплина «Иностранный язык» использует методы *социолингвистики*, такие как опрос, анкетирование и интервью, которые являются эффективнейшими стратегиями в реализации коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. Например, при изучении темы «Спорт и здоровый образ жизни» курсанты 1 курса получают задание взять интервью у соседа по парте, выяснить его мнение и затем рассказать в группе. Примерные вопросы для проведения интервью: *Как часто ты делаешь силовые упражнения/упражнения на растяжку? Бегаешь ли ты по утрам? Какой твой любимый вид спорта? Куришь ли ты? Любишь ли ты фаст-фуд?*

Подобные опросы в форме индивидуального и/или взаимного анкетирования могут проводиться и по другим темам: «Свободное время/хобби», «Путешествия», «Еда» и т. п. Выполнение теста на тему «Компьютеры и интернет в нашей жизни» с курсантами 2 курса позволяет выявить уровень компьютерной зависимости у каждого обучающегося, что, в свою очередь, может послужить хорошим поводом для дальнейшей дискуссии на иностранном языке.

Таким образом, можно сделать вывод, что учет места иностранного языка среди других гуманитарных дисциплин и взаимосвязи между ними является весьма важной задачей, поскольку позволяет интенсифицировать процесс обучения иностранному языку в военном вузе, усилить мотивацию обучающихся, выработать новые эффективные приемы и методы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова М.В. Особенности иностранного языка как учебного предмета на современном этапе образования // Казанский педагогический журнал. — Казань, 2015. — № 4. — С. 15–20.

2. Гурикова Ю. С. Понятие лингвострановедения и возможности лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 6–9.

3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.

4. Рубаева В.П. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — Тольятти: 2012. — № 2. — С. 260–263.

5. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Роль иностранного языка в формировании современного специалиста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2017. — № 9(75). Ч. 2. — С. 212–214.

УДК 372.881.1

Н.А. Антонова,
Канд. пед. наук,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»,
Чебоксары, Россия
nejda@rambler.ru

О.В. Архипова,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»,
Чебоксары, Россия
oxanawlad@rambler.ru

РАЗРАБОТКА И ОЦЕНКАКАЧЕСТВА ТЕСТОВ КАК СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме разработке и оценке качества теста как средства контроля знаний студентов медицинских вузов. Выдвинута гипотеза, что при разработке и оценке качества теста можно использовать коэффициенты, определяющие степень внутренней связи каждой отдельной задачи как с тестом в целом, так и с различными группами задач в тесте. Доказано, что чем выше коэффициенты, тем выше степень связи каждой задачи с остальными задачами, тем в большей степени они соответствуют целям, ради которых создан тест или отдельная группа его задач. Проведенное исследование позволило дать некоторые практические рекомендации для лиц, занимающихся составлением и проверкой качества тестов.

Ключевые слова: медицинский факультет, иностранный язык, качество теста, показатель трудности, контроль знаний, коэффициент внутреннего соответствия.

N.A. Antonova,
PhD, I.N. Ulyanov Chuvash State University,
Cheboksary, Russia
nejda@rambler.ru

O.V. Arkhipova,
I.N. Ulyanov Chuvash State University,,
Cheboksary, Russia
oxanawlad@rambler.ru

DEVELOPMENT AND EVALUATION OF TESTS AS MEANS OF MEDICAL STUDENTS' KNOWLEDGE CONTROL

Abstract. The article is devoted to the problem of the development and evaluation of the test's quality as a means of controlling the knowledge of medical students. It is hypothesized that when developing and evaluating the quality of a test, it is possible to use coefficients that determine the degree of internal connection of each individual task with both the test as a whole and with different groups of tasks in the test. It is proved that the higher the coefficients, the higher the degree of connection of each task with the remaining tasks, the more they correspond to the purposes for which the test was created or a separate group of its tasks. The study made it possible to give some practical recommendations for those involved in the compilation and testing of test's quality.

Keywords: medical faculty, foreign language, test's quality, difficulty indicator, knowledge control, coefficient of internal compliance.

Внимание современной дидактики все чаще обращается к использованию количественных методов в оценке знаний, умений и навыков, к методу тестов, который нашел широкое применение во многих странах мира [10; 128]. Результаты тестов помогут определить направление дальнейшей работы с испытуемыми, выбрав систематический и последовательный подход к овладению предметного материала, правильно формируя цели обучения и учитывая индивидуальные возможности каждого студента [9; 33].

Общеизвестно, что при разработке и оценке качества теста широко используют коэффициенты, характеризующие тест в целом. Однако эти коэффициенты не дают достаточно полной оценки качества отдельных задач теста. Эта оценка должна выявлять степень трудности каждой задачи и степень ее соответствия тем целям, ради которых создают тест [8; 69].

Степень трудности задачи может быть выражена процентом правильных решений, поскольку более трудные задачи решит меньшее число испытуемых и наоборот [1; 1088]. Но если степень трудности

принимается в качестве основного показателя при разделении задач на группы (характеризующие, например, различные уровни знаний студентов), то необходимы какие-то дополнительные критерии, подтверждающие правильность такого разделения. Критерии не должны зависеть от трудности задач, они должны характеризовать степень пригодности каждой задачи для целей тестирования, иметь высокую надежность и объективность, легко определяться и быть удобными в практическом использовании. Ведь чем выше коэффициент надежности и обоснованности (валидности) теста, тем лучше достигается определенный обучающий эффект [12; 125].

Такими критериями, по-видимому, могут быть коэффициенты, определяющие степень внутренней связи каждой отдельной задачи как с тестом в целом, так и с различными группами задач в тесте. Чем выше коэффициенты, тем выше степень связи каждой задачи с остальными задачами, тем в большей степени они соответствуют целям, ради которых создан тест или отдельная группа его задач.

Для проверки этой гипотезы была использована методика, суть которой заключалась в том, что все испытуемые (студенты медицинского факультета нашего университета, всего 50 человек), участвующие в эксперименте по проверке теста, разбивались на 5 равных групп в зависимости от числа правильно решенных ими задач теста. Для каждой группы подсчитывалось среднее число решенных задач и число испытуемых, верно решивших каждую задачу.

Коэффициент корреляции между этими двумя рядами характеризовал тесную связь отдельной задачи с тестом в целом. Этот показатель условно был назван коэффициентом внутреннего соответствия. Помимо него подсчитывались также общепринятые коэффициенты надежности, пригодности и представительности теста.

В проведенном эксперименте все подсчитанные коэффициенты корреляции, характеризовавшие качество теста, имели достаточно высокие значения (в пределах 0,5–0,9). Это позволяло считать составленный тест пригодным для выполнения основной цели исследования — найти критерии, по которым все задачи предварительного варианта теста можно было разделить на группы, соответствующие различным уровням знаний учащихся.

В качестве одного из возможных вариантов были намечены три уровня знаний. В соответствии с этими уровнями все задачи теста были условно разделены на три группы.

В предварительном варианте теста распределение задач по группам осуществлялось на основе только субъективной оценки степени их трудности [13; 304]. Поэтому при составлении рабочего варианта требовалась более объективная проверка как качества задач, так и правильности их распределения на группы. Проверка была осуществлена тремя этапами, в нее входили:

— определение показателей трудности задач и причин, влияющих на величину этих показателей;
— распределение задач на группы в зависимости от величины показателей трудности и проверка правильности этого распределения путем подсчета коэффициентов внутреннего соответствия;
— проверка распределения задач по внешним, не зависимым от теста критериям.

Методика первого этапа проверки базировалась на известном положении о том, что трудность задачи теста с достаточной точностью может быть выражена процентом испытуемых, правильно решивших ее. Несложные задачи, давшие свыше 90% верных решений, а также задания очень трудные задания (которые смогли решить только 10% испытуемых) отбрасывались. Кроме того, были изъяты задания, имевшие очень низкие коэффициенты внутреннего соответствия по тесту в целом.

Второй этап проверки должен был подтвердить правильность разделения задач на группы [2; 96]. Основная идея этой проверки заключалась в следующем. На первом этапе все задачи теста были разделены на три группы, характеризующие различные уровни знаний. Разделение задач было осуществлено только на основе показателя трудности [3; 100]. Если это разделение проведено правильно, т. е. каждая задача, входящая в ту или иную группу, наиболее полно соответствует другим задачам этой группы, то и коэффициент внутреннего соответствия, выражающий тесноту этой связи, для каждой задачи должен быть наибольшим в той группе, куда она отнесена в зависимости от величины показателя ее трудности.

Коэффициенты внутреннего соответствия в каждой группе подсчитывались по той же методике, что и для теста в целом, т. е. как коэффициенты корреляции между средними числами правильно решенных задач в каждой из 5 подгрупп испытуемых и количеством верных решений этой задачи в тех же подгруппах. Этим путем для каждой задачи были подсчитаны три коэффициента, определяющие

степень ее соответствия задачам, отнесенным к низкому, среднему и высоким уровням.

У подавляющего большинства задач коэффициенты внутреннего соответствия оказались наивысшими в той группе, куда задачи были отнесены в соответствии с величиной показателя трудности.

По абсолютному значению эти коэффициенты колебались в пределах 0,70 и 0,99, что говорит о высокой степени связи каждой задачи с остальными задачами группы.

Таким образом, второй этап проверки теста показал, что критерием отбора задач и разделения их на группы, определяющие различные уровни знаний может служить показатель их трудности, но действенность этого критерия должна быть проверена путем подсчета коэффициентов внутреннего соответствия, определяющего тесноту связи каждой задачи с остальными задачами группы [4; 56].

На следующем этапе необходимо проверить эффективность отбора и разделения задач в рабочем варианте теста, используя для этой цели внешние, не зависящие от теста критерии, поскольку показатели трудности и коэффициенты внутреннего соответствия подсчитывались по внутренним критериям.

Для проверки теста по внешним критериям были подобраны три группы испытуемых с разным уровнем знаний. Знания испытуемых первой группы условно соответствовали низкому уровню, второй — среднему и третьей — высокому. Отнесение испытуемых к той или иной группе осуществлялось по результатам оценки знаний преподавателем [11; 127].

Основная цель проверки заключалась в следующем. Разделение задач рабочего варианта теста основывалось на использовании показателей, вычисленных по внутреннему критерию, связанному с тестом, а разделение испытуемых проводилось на основе совершенно независимого от теста внешнего критерия. Если испытуемые, отнесенные в результате этого разделения к наиболее слабой группе, будут решать в основном только задачи низкого уровня, наиболее сильные — все задачи, а средние займут промежуточное положение, то можно считать методику разделения задач по внутреннему критерию достаточно эффективной и приемлемой для практического применения [7; 193].

Разделение задач на группы, проведенное на основе внутреннего критерия, совпадает с аналогичными показателями, полученными на основе внешнего критерия [5; 185].

Проведенное исследование позволяет дать некоторые практические рекомендации для лиц, занимающихся составлением и проверкой качества тестов.

1. Составление теста и проверка его качества представляют собой сложный и трудоемкий процесс, требующий специальных знаний и определенного опыта.

2. При разработке теста трудности его задач и последовательность их расположения в тесте определяются целями, которые желательно достигнуть в результате тестирования.

3. Количество задач, входящих в тест, определяется объемом материала, намеченного для тестовой проверки. Следует иметь в виду, что с увеличением числа заданий повышается надежность и представительность теста, но при этом теряется одно из основных достоинств тестирования — его оперативность.

4. Проверка теста должна включать:

а) определение коэффициентов надежности, объективности и пригодности теста;

б) подсчет показателей трудности задач для ранжирования их или для подразделения на группы;

в) нахождение коэффициентов внутреннего соответствия задач по тесту в целом, если он предназначен для установления достижений, и по отдельным группам задач, если тест предназначен для выявления уровня знаний.

Проверка теста должна осуществляться на группе испытуемых, которые по своим данным (возраст, общее образование и т. д.) соответствовали бы контингенту лиц, на которых рассчитан тест [6; 37]. Немаловажную роль также играет атмосфера, в которой происходит тестирование. Преподаватель медицинского вуза должен быть не только источником профессиональной информации, но должен уметь создать атмосферу спокойствия, доверия и взаимопомощи, эффективно влияющую на результаты тестирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза на основе модульно-рейтинговой технологии обучения. Фундаментальные исследования. 2014. № 9–5. С. 1087–1091.

2. Антонова Н.А. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов на основе модульной технологии обучения. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 96.

3. Архипова О.В. Обучение монологической речи студентов-химиков на основе текста // В сборнике: Проблемы повышения качества образования в условиях модернизации общества. Материалы региональной научно-методической конференции. 2004. С. 97–100.

4. Архипова О.В. Языковая парадигма в обучении иностранному языку // В сборнике: Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. Сборник материалов региональной научно-практической конференции. 2018. С. 54–57.

5. Гецкина И.Б., Михайлова Э.Р. Методика использования дистанционных технологий в овладении иностранным языком взрослыми обучающимися // В сборнике: Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию ЧГУ. 2017. С. 184–189.

6. Демьянова Т.В. Проблемы интегрирования языкового образования с профильным образованием в вузе // В сборнике: Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. Материалы VIII Международной научной конференции. 2016. С. 35–39.

7. Демьянова Т.В. Использование пословиц и поговорок как методического средства формирования экокультурной компетенции // В сборнике: Ашмаринские чтения. сборник трудов X международной научно-практической конференции. 2016. С. 191–193.

8. Игнатьева Т. С., Антонова Н.А. Об использовании тестовой методики контроля при обучении иностранному языку студентов медицинских вузов. Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 68–71.

9. Игнатьева Т.С., Антонова Н.А. О тестовой проверке качественных показателей навыка структурного оформления предложений в иноязычной устной речи. Инновации в образовании. 2018. № 6. С. 33–37.

10. Игнатьева Т.С., Антонова Н.А. Обучение студентов-медиков пониманию и переводу оригинальных текстов по специальности без словаря // В сборнике: Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы. Материалы VIII Международной учебно-методической конференции. Под редакцией А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. 2016. С. 126–130.

11. Михайлова Э.Р. Игра в моделировании социальной реальности (социально-философский аспект) // Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова. Чебоксары, 2009.

12. Шпарева Г.И. Рекламный текст как объект лингвистического исследования / Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: сб. материалов Региональной науч.-практ. конф. (15 мая 2018 г.). — Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2018. — 216 с. — С. 123–128.

13. Шпарева Г.И. Принципы и особенности перевода медицинского текста с английского языка на русский / Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (25 сентября 2017 г.). — Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2017. — Вып. 4. — 310 с. — С. 300–306.

УДК 372.881.1

Л.С. Собакина,
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный
университет профсоюзов»,
Санкт-Петербург, Россия
sobakina.larisa@mail.ru

МЕТОДИКА КЕЙС-СТАДИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация: В статье характеризуются особенности данного метода, рассматриваются виды кейсов. Приводятся примеры использования кейсов на занятиях.

Ключевые слова: проблемный подход, ситуативная методика, коммуникативная компетенция.

L.S. Sobakina,
Saint-Petersburg University of
Humanities and Social Sciences,
Saint-Petersburg, Russia
sobakina.larisa@mail.ru

CASE-STUDY METHOD AS AN EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Abstract: Particular features of the method are characterized, kinds of cases are examined. Examples of the application of cases during the practical training are cited.

Keywords: problem-state approach, situational method, communicative competence.

Одной из форм эффективных технологий является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов. Кейс-стади базируется на практических примерах, конкретных ситуациях. Характерная особенность метода состоит в создании проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни или фактов, приближённых к реальной жизни. Точного перевода на русский язык case-study не имеет, чаще всего используется английский термин или его русскоязычные аналоги: кейс-метод, кейс-стади, ситуативное обучение.

Впервые данный метод был применён по одним источникам в 1920 году, по другим в 1924 году преподавателями Гарвардской школы бизнеса. Декан школы порекомендовал преподавателям наряду с лекциями и практикумами проводить занятия в форме дискуссий. Слушателям давалось описание определённой ситуации, с которой столкнулись реальные организации, они знакомились с ситуацией и в ходе коллективного обсуждения вырабатывали возможные вари-

анты решения проблемы. Сегодня этот метод широко распространён не только в США, но и во многих странах Европы. В России интерес к этому методу всё возрастает. В некоторых вузах даже появляются кейс-клубы. Если изначально этот метод применялся только при обучении бизнесу, то позднее наметилась практика использования кейсов в преподавании технических, естественнонаучных дисциплин, а также в обучении иностранному языку.

Различают следующие виды кейсов: практические, обучающие и научно-исследовательские. На самом деле каждый кейс имеет обучающую функцию. Кроме того, кейсы подразделяют по уровню сложности: для бакалавров, для магистров. Существует деление по размеру: полные кейсы (20–25 стр.), сжатые кейсы (3–5 стр.), мини-кейсы (1–2 стр.)

Метод кейсов успешно используется на занятиях по иностранному языку, так как он содержит все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. Обучаемые имеют реальную возможность общаться на иностранном языке с участниками группы и с преподавателем.

Проведение занятия с использованием кейс-стади требует от преподавателя большой подготовительной работы. Преподаватель должен указать место данного кейса в структуре учебной дисциплины, предоставить достаточный объём информации для решения поставленной задачи (тексты, видеофайлы, вопросы для работы по кейсу и др.), написать пояснительную записку по организации работы над кейсом. Диалогам и дискуссиям в рамках кейса предшествует работа над лексикой и грамматикой. В ходе изучения материала кейса происходит овладение новой лексикой, идиомами, новыми синтаксическими структурами, встречающимися в тексте [1; 58].

В качестве примера предлагаем один из кейсов, который гармонично вписывается в изучение темы «Еда. В ресторане». Содержание кейса определяется уровнем владения студентами иностранным языком (немецким) на данном этапе обучения. Разработанный кейс позволяет реализовать коммуникативный принцип в обучении иностранному языку в соответствии с компетенциями ФГОС. Кейс позволяет студентам создавать собственную реальность на иностранном языке, оперируя знаниями реального мира, развивая свои способности взаимодействовать с другими людьми. Эта деятельность доставляет положительные эмоции и укрепляет уверенность в себе. Использование неподготовленной речи является одним из преимуществ данного занятия. Для информации предлагается меню кафе, а также материалы, размещённые

и Интернете на сайте www.zdf.de (для изучающих немецкий язык), www.tatsachen-über-deutschland (пособие по страноведению).

Для проведения занятия определяются группы по 3–5 человек. Члены группы изучают меню и интерьеры различных ресторанов, а также их местоположение. Задачей является подбор подходящего ресторана для различных категорий посетителей, например, для посетителей с детьми, для любителей национальных кухонь, для желающих не очень дорого пообедать. Затем каждая группа высказывает свою точку зрения, аргументируя её. В рамках данной темы можно провести в группах дискуссию по обсуждению различных типов диет, об их пользе или вреде. В ходе занятия обучаемые развивают навыки монологической речи, умения вести диалог, обмениваться мнениями. Результаты дискуссий в ходе обсуждения кейса члены группы могут оформить в устном сообщении, презентации или письменном отчёте.

Оценивая работу над кейсом, следует учитывать использование лексики по теме, умение аргументировать и делать выводы, активность участников. В обучении иностранному языку в вузе кейс-метод служит для создания языковой среды, а также для развития иноязычной коммуникативной компетентности в рамках активной совместной исследовательской и творческой деятельности [1; 60].

ЛИТЕРАТУРА

1. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативных компетенций студентов. // Вестник ТГПУ, 1 — Томск, 2013.

УДК 372.881.1

М.О. Балкунас,
А.С. Гончаров,
Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия
Научный руководитель: канд. пед. наук доцент Э.А. Сарибекова
raven-moon-34999@mail.ru

СТРАТЕГИИ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Стратегии контроля, основывающиеся на принципах инклюзивности, предполагают использование тестов, направленных на анализ теоретической и сенсуалистической составляющей знаний тестируемых: они полу-

чают возможность компенсировать пробелы в одних областях за счёт других. Это позволяет сформировать более объективную картину уровня знаний учащихся, при условии, что тест направлен на узкую область знаний.

Ключевые слова: контроль знаний, системный анализ, педагогическая система, нормы дидактики, установка, мотив, перцепция, наученность.

M.O. Balkunas,
A.S. Goncharov,
Stavropol state pedagogical Institute, Stavropol, Russia
Scientific supervisor: PhD, Associate Professor E.A. Sarybekova
raven-moon-34999@mail.ru

CONTROL STRATEGIES FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: Control strategies based on the principles of inclusiveness involve the use of tests aimed at analyzing the theoretical and sensual component of the knowledge of the tested: they are able to compensate for gaps in some areas at the expense of others. This allows you to create a more objective picture of the level of knowledge of students, provided that the test is aimed at a narrow area of knowledge.

Keywords: knowledge control, system analysis, pedagogical system, didactic norms, attitude, motive, perception, knowledge.

Актуальность темы подтверждается новейшими исследованиями отечественными и зарубежными психологами и филологами, специалистами в области перевода и выработки стратегий обучения иностранному языку. Все категории процесса обучения и включённого в него научения обусловлены механизмом работы памяти, так как стратегии регулируют принципы и объективные нормы объёмы запоминания.

Стратегии контроля и оценка уровня владения иностранным языком являются одним из важнейших компонентов процесса обучения при его включённости в систему инклюзивного образования.

Инклюзивность характеризуется возможностью проводить оценочные тесты, рассчитанные на различные возрастные и социальные группы, с условием их знания базиса определённой темы. Исходя из этого, основной задачей стратегии контроля является объективное обозначение уровня владения материалом темы на каждом этапе овладения теоретическими навыками в познании структуры иностранного языка.

Выделим, что при обучении иностранным языкам, включённом в систему инклюзивного образования, в зависимости от вида и целей профессионального контроля, используются различные его формы: устный опрос — фронтальный, индивидуальный, взаимный, письменная контрольная работа и экзамен, как средство подытожить результаты проведённых контрольных [1]. Тем не менее, следует помнить, что подобные формы оценки довольно часто носят субъективный характер, так как основываются на экспертной оценке преподавателя.

Формой контроля, носящей объективный характер и не зависящей от человеческого фактора, является педагогическое тестирование, оно особенно полезно в системе инклюзивного образования, так как позволяет сформировать наиболее полную картину о знаниях тестирования, его главный минус — полноценное использование всегда носит устную форму [3].

Однако, именно данная форма контроля позволяет измерить уровень наученности и, в то же время, получить достоверные данные. Конечно, при этом нужно учитывать, что знания тестируемого в одной области могут резко отличаться от знаний в другой, поэтому следует периодически задавать наводящие вопросы.

Тест, учитывающий принципы инклюзивности в системе стратегии контроля определяется как «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедших предварительное апробирование с целью определения его показателей качества» [3]. Данный вид контроля позволяет выявить у обучающихся степень их лингвистической и коммуникативной компетенций, обозначив общеязыковую и непосредственно речевую формы овладения материалом.

Выделим, что одна из наиболее популярных современных стратегий контроля в обучении иностранному языку является доминанты антропоцентрического языкознания. Оно предполагает индивидуальный подход ко всем членам сообщества, класса, аудитории, при совмещённом использовании разнопланового тестирования, в котором допустимо два варианта ответа на вопрос: прямой, где даётся чёткий ответ, косвенный — где тестируемый должен пояснить значение понятия, суть которого изложена в тесте [2]. Данный вид теста распространён в Дании, Швеции и в Нидерландах. В России первая практика была зафиксирована в 2015 году.

В целом, можно сказать, что тесты в системе стратегий контроля значительно отличаются от стандартной контрольной работы. Основ-

ное их отличие состоит в том, что они всегда предполагают измерение логический, структурирующих и общетеоретических навыков. Также существенным отличием является то, что такие тесты проходят процедуру стандартизации в системе инклюзивного образования. Оценка по итогам тестирования отличается большей объективностью, в отличии от оценки среднестатистической контрольной работы.

Другой популярный подход в стратегии контроля — «Эмпирическая реализация знаний», которая учитывает личностные особенности тестируемого и позволяет ему наиболее полно раскрыть результат своего обучения [4, 5].

Часть «А» рассматривает только практическую часть и состоит, как правило, из 3–4 коротких вопросов базового уровня.

Часть «В» состоит из 10–12 заданий с присущей оценочной и описательной характеристикой какого-либо предмета, явления. Описание свойств, качеств, количественных признаков — для предмета, место действия, формы взаимодействия и общие признаки — для явления, среди явлений можно выделить: монолог, диалог, полилог и прочие формы взаимодействия в речевой деятельности. Выделим, что другой формой явления может быть краткосрочное событие, описание которого потребует использования различных неоднородных характеристик, тропов и топосов (троп — слово в переносном смысле, топос — тематика разговора).

Часть «С» содержит обширный вопрос об определённом аспекте языкознания и, таким образом, совмещает в себе структуру частей «А» и «В». При всей противоречивости компетенции, следует выделить её несомненные плюсы, а именно: выборность и вариативность, ориентировка индивидуальных особенностей тестируемых, разноплановый стратегический компонент, возможность компенсировать недостаток «требуемых» знаний «добавочными», не входящими в основную структуру теста [3].

«Интеграционное тестирование» образует эмпирический слой научных знаний по прогрессивному изучению иностранного языка. Изначально, добавив к общей лингвистической теории идею чувственного восприятия, представители Венского кружка рассматривали деятельность учёного как установку базисных предложений и последующий поиск способов их обобщения [5]. Иными слова проверяется не только теоретическая часть обучения, но и часть, отвечающая за включение в основной учебный процесс.

В результате система интеграционного тестирования формализовалась и стала напоминать языковую пирамиду. В её основании находились базисные задания, выше располагались их логические соединения, комбинации. Верхушку пирамиды занимали подтверждённые высказывания тестированных, не противоречащие лингвистической логике.

Впрочем, характерно, что современные лингвисты, отступив от данной концепции поиска абсолютной лингвистической модели познания мира, обратились непосредственно к исследованию языка на практике, языка, как инструмента общения. Так образовалась современная коммуникативная лингвистика [3].

Она рассматривает познаваемый язык как особое лингвистическое явление, не поддающееся познанию и логическому оформлению, язык — лишь средство общения, взаимопонимания, передачи информации. Это подтверждают: функциональное многообразие языка, явление полисемии, экспрессивные возможности языковых конструкций.

В качестве примера, можно выделить, что тестируемый в среднестатистическом задании должен аргументировать ответ в области классифицирующей деятельности и с помощью анализа доказать, к какой языковой группе относится индивид, представленный в тексте, различить представленные диалекты (выявить отличительные черты жителей «северной части» Франции по языковой культуре, в манере, затем — выявить, что они значительно отличаются от «южной части») [5].

В заключении выделим, что стратегии контроля при обучении иностранному языку в системе инклюзивного образования наглядно раскрывают важность концептов в установке, соотношении элементов изучаемого иностранного языка, прежде всего, из-за взаимообусловленной связи структуры тестирования и системы образования.

Но иногда педагогические связи, как и сами отношения между элементами языка, выстраиваются так, что концепт сам позволяет раскрыть семантическую структуру воспринимаемо высказывания, переводимого текст

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. 222 с.

2. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам / Под. Ред. В.С. Цетлин М.: Просвещение, 1970. — 117 с.

3. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения иностранному языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986. — 144 с.

4. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — Ч. 2. — 352 с.

5. Чеснокова О.Б. Генетический тип исследования. Метод планомерного формирования умственных действий. Журнал практического психолога. — 2002. — № 4–5. — С. 128–160.

УДК 372.881.1

А.С. Чепурная,
Ставропольский государственный педагогический институт
Научный руководитель: канд. пед. наук доцент Э.А. Сарибекова,
канд. филол. наук, доцент
Ставрополь, Россия
Chepurnaya_00@inbox.ru

ОБЩАЯ РЕФЛЕКСИЯ И ДИНАМИКА ПРОЦЕССА НАУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Целью нашей статьи является анализ процесса научения в познавательной деятельности иностранного языка в специфике функционирования российских школ. Исходя из этого, объектом исследования является рассмотрение дидактических механизмов и общих рефлексивных свойств учащихся. Предметом исследования является изучение методик изучения иностранного языка с учётом программы развития образования Ставропольского края. Методы исследования: анализ и синтез, сопоставительный метод.

Ключевые слова: научение, рефлексия, аппарат памяти, педагогические отношения, авторитет, антропологические основы, эмпиризм.

A.S. Chepurnaya,
Stavropol State Pedagogical Institute
Scientific supervisor: PhD, Associate Professor E.A. Sarybekova
Stavropol, Russia
Chepurnaya_00@inbox.ru

REFLEXIVE PROPERTIES AND DYNAMICS OF THE PRE-LEARNING PROCESS IN THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The purpose of our article is to analyze the learning process in the cognitive activity of a foreign language in the specifics of the functioning of Russian schools. Based on this, the object of the study is to consider the didactic mechanisms and the general reflective properties of students. The subject of the study is the study of meth-

ods for studying a foreign language, taking into account the educational development program of the Stavropol Territory. Research methods: analysis and synthesis, comparative method.

Keywords: pre-learning, reflection, memory apparatus, pedagogical relations, authority, anthropological foundations, empiricism.

Настоящая статья рассматривает возможности иностранного языка как учебной дисциплины в профессиональном становлении учащихся и в воспитании квалифицированного современного специалиста. Актуальность подкрепляется спецификой формирования баз знаний в процессе научения лексическим и грамматическим формам иностранного языка, а также создание благоприятных условия для индивидуального изучения иностранного языка.

С применением в большей степени личностно-ориентированного подхода связано оформление особой программы обучения, в соответствии с современной краевой программой «Развития образования» и указа Правительства Ставропольского края № 211-п, касающегося развития рынка труда педагогов и образовательной системы, включающей обобщённые материалы западных исследований в области дидактики за последние пять лет [6]. Актуальность исследования подтверждена важностью понимания учителем критериев совмещения классических приёмов обучения со спецификой изучения иностранного языка.

Б. Азар считал [3], что углублённое осмысление педагогом отечественного и зарубежного опыта (в равном объёме), его творческое преобразование и адаптация к новым условиям напрямую зависит от поддержки, как со стороны друзей и близких, так и со стороны государства и государственных учреждений. Проведение олимпиад, конкурсов, конференций, зарубежные контакты и другие позитивные антропологические факторы имеют большое мотивационное значение, которое определяет заинтересованность и учеников, и учителей в обладании навыками иностранного языка.

Выделим, что темой данного исследования определено раскрытие осознанного выбора и акцентировки методологических, социокультурных и психологических свойств процесса мышления в обучении (динамики научения) и использования правильной программы восприятия основ лексики и грамматики иностранного языка, с повторением методологии как в повседневной жизни, так и для расширения кругозора и личных языковых навыков, в целом же — с целью само-

развития и понимания общеструктурных и семантических свойств другого языка [4, 5].

Что же касается практической значимости — исследование направлено преимущественно на профессиональный интересе на практике учителя/преподавателя иностранного языка в различных учебных заведениях общего и специального типа. Существует множество методов выработки правильного понимания лексем и выработки оптимального запоминания лингвистических конструкций в отдельной структуре и в аспект целостного предложения, текста.

Следует учитывать и то, что разные диалекты предполагают совершенно разные подходы, универсальных методик не существует. Например, американский, британский и новозеландский английский характеризуются уникальными подходами к говорению, чтению, письму, даже лексические формы, по-своему, отличаются [1]. Всё это необходимо понимать, избирая программу обучения.

Ясность речи, в программе психологической подготовки при обучении иностранному языку, предполагает её понятность, доступность отсутствие двусмысленности толкования. От ясности речи зависит сама структура коммуникации, так как из-за отсутствия ясности сам процесс коммуникации может не начаться из-за непонимания собеседника излагаемых мыслей [4]. Умение понятно излагать свои мысли в значительной степени основано на изученности языка, умения правильно излагать его, знания правил этого языка и умение их использовать, немаловажен и размер словарного запаса, что обеспечит возможность подбирать контекстуально-правильные слова, избегая семантических барьеров.

Стоит отметить, что проблема поиск «интереса научения» в процессе освоения языка и стимула к межъязыковому познанию в педагогике и дидактике далеко не нова. Она заключается в том, чтобы приблизить ученика к авторитету — к учителю и научению, делая обучение для ученика желанным [3]. Ведь со столь полезной потребностью, без удовлетворения которой немыслимо его благополучное формирование и дальнейшая успешная деятельность, он получает не только стремление к постоянному диалектическому пересмотру и анализу, но и к непосредственному включению в образовательный процесс.

Современная стратегия Министерства образования Ставропольского края заключается в переосмыслении системы высшего образования, особое внимание уделяется английскому и немецкому языкам [6].

Суть программы состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации и профессиональной деятельности будущего специалиста, стимулировать творческий потенциала [6]. Благодаря поощрению со стороны государства у будущих педагогов не только быстрее, но и более плавно, последовательно будут развиваться интеллектуальные, эмоциональные, волевые и социокультурные качества. За счёт их приумножения начнут накапливаться эмпирические данные, рациональные методы познания станут более чёткими, возрастёт потенциал процесса научения.

Отметим, что правильное говорение и написание слов, вне диалектических рамок, на сегодняшний день встречается редко даже среди самих носителей языка, не говоря уже о преподавателях иностранного языка в школе. Причин существует множество, самая объективная же — изначально неэффективный подход, поверхностное научение, предполагающая, что упор должен быть сделан непосредственно на грамматику и лексику, без должного учёта фонетической составляющей. Современным лингвистам элитных государственных школ такая непроработанность методик, отсутствие методологии как таковой, кажется весьма нерациональным принципом обучения.

Здесь и кроется основная проблема. По Е.А. Бонди [1], развивать свой собственный эмпирический подход, значит, улучшать научение. Это необходимо при начале занятий с каким-либо языком, иначе накопившиеся ошибки затем будет исправить сложно, не говоря уже о том, что на это уйдёт вдвое больше сил. Рассуждая априорно, при первом же знакомстве с языком нельзя знать все языковые особенности, переход звука, смягчение, стилистический окрас, сокращение гласных, замена одного, умозрительного произношения корней, суффиксов и окончаний на «правильное» произношение [1, 2].

В отношении краевой программы кажется вполне разумно поощрение не только педагогической деятельности, но и развития дидактических норм, поскольку именно так у обучающихся расходуется меньшее количество сил и времени, которое можно потратить на рациональное углубление в систему языка, или, исходя из личностных предпочтений, на занятия другими предметами. Суть подхода Министерства заключается в том, что практически любое слово в немецком языке произносится не так же, как пишется, другое дело — английский язык: на изучение его грамматических и лексических норм уходит заметно большее количество времени.

Иными словами при научении, даже, на первый взгляд, простого слова, нужно запоминать целых три: перевод, соотносящийся с оригиналом, или комплекс переводов, правильное произношение слова и третья форма — то, как слово запоминается изначально [3]. Программа на 2019–2024 гг. включает в себя и массовое оснащение учебных аудиторий средствами ИКТ.

Из этого следует, что и на занятиях возможно использование компьютера, причём в течение всего процесса обучения: при первичном ознакомлении, повторении и закреплении материала. Данный подход имеет множество преимуществ: интерес к новым технологиям в раннем возрасте гарантирует повышение внимания, поскольку компьютер, в отличие от человека, всегда объективен и может обеспечить индивидуальными упражнениями весь коллектив [5].

Таким образом, для того, чтобы создать правильную модель научения, подобрав нужный социально-психологический и дидактический подход, нужно учитывать как саму специфику преподавания иностранного языка, так и сущность семантических барьеров, непосредственно — механизм рефлексии, перцепции и апперцепции, формирующих концептосферу учащихся при их погружении в общую структуру языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бонди Е.А. Английский язык для студентов-историков: учебник. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2015. — 414 с.

2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. — М.: Стереотип, 2019. — 278 с.

3. Azar, Betty Schrampfer. Fundamentals of English Grammar. — Longman, 2015. — 408 p.

4. Baudouin de Courtenay. A Pioneer of Structural linguistics. University of Victoria. Victoria, 2018. — 311 p.

5. Wittgenstein L. Culture and Value. Philosophy of Culture. Oxford, 2017. — 267 p.

Источники:

6. Министерство образования Ставропольского края. Программа Ставропольского края «Развитие образования» — http://stavminobr.ru [Дата обращения: 17.10.2019].

Секция 3

ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 81.111

С.М. Зенкевич,
Канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП),
Санкт-Петербург, Россия
newsvetazen@mail.ru

АВТОРСКИЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ ПРОСОДИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ В РОМАНЕ E. GASKELL «WIVES AND DAUGHTERS»

Аннотация: В статье представлен анализ авторских ремарок, отражающих некоторые категории отрицательных эмоциональных состояний героев романа Гаскелл «Жены и дочери».

Ключевые слова: эмоции, эмоциональные состояния, просодические характеристики, авторские ремарки.

S.M. Zenkevich,
PhD, Associate Professor,
Saint-Petersburg State University of
Aerospace Instrumentation (SUAI)
Saint Petersburg, Russia
newsvetazen@mail.ru

PROSODIC CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL SPEECH MANIFESTED IN AUTHOR'S WORDS IN THE NOVEL «WIVES AND DAUGHTERS» BY E. GASKELL.

Abstract: The article presents the analysis of the author's words which reflect some categories of negative emotions experienced by the characters of the novel «Wives and daughters» by E. Gaskell.

Keywords: emotions, emotional speech, prosodic characteristics of speech, author's words.

Любая деятельность человека сопровождается эмоциональными переживаниями, что находит свое отражение как в речи устной, так и письменной. Основными языковыми средствами выражения эмоций

являются эмоционально-окрашенная лексика, просодические характеристики речи персонажа (интонация, темп, тембр, громкость) и особые синтаксические структуры.

Существует множество подходов к определению категории эмоциональности, основными из которых являются психологический и лингвистический. По мнению ученых эмоции относятся к области психологии, в языке же мы имеем дело с эмотивностью.

«Под эмоциональностью мы понимаем психическое свойство человека испытывать эмоции и эмоционально реагировать на окружающие события, а под эмотивностью — языковое выражение эмоциональности при помощи различных средств языка» [3; 86]. В то же время термины эмоциональность и эмотивность продолжают употребляться как синонимы.

По мнению ученых, занимающихся изучением эмоциональной речи (Н.В. Витт, Л. К. Цеплитис, Э.А. Нушикян, Н.Д. Светозарова, Ю.М. Краснов), для разных эмоциональных значений (грусть, радость и другие) в языке существуют определенные звуковые формы, которые находятся в звуковой памяти всех говорящих на данном языке и могут свободно воспроизводиться в собственной речи или распознаваться в речи других [2; 28].

В художественных текстах для выражения конкретных эмоций наряду с просодическими характеристиками употребляются лексические и грамматические средства (как правило, в прямой речи). К примеру, эмоция сожаления может быть обозначена с помощью междометия «alas», уверенность — с помощью наречий «certainly, definitely». Однако, при описании «общих эмоциональных состояний», таких как волнение, страх, печаль, писатели вынуждены обращаться к ремаркам [6; 65].

Попытки определить эмоциональные состояния предпринимались не раз. Еще древнегреческие философы разработали простейшие классификации по принципу полярности и включали два вида эмоций — приятные и неприятные.

Эмоции также делят на положительные и отрицательные, однако в жизни одна и та же эмоция может быть отнесена как к одному классу, так и к другому, в зависимости от ситуации.

В психологии эмоциональные процессы подразделяются на аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения, страсти [4].

Для прикладных целей В.И. Галунов предлагает список из следующих эмоциональных состояний: 1) радость; 2) печаль, 3) возбуждение; 4) депрессия; 5) ярость, 6) страх; 7) апатия; 8) норма [1; 7].

Н.Д. Светозарова считает целесообразным «в рамках эмоциональной функции выделять по крайней мере две разные области, хотя граница между ними не может считаться жесткой. Первая область — эмоциональные значения: сомнение, категоричность, сожаление, вызов, упрек и многие другие. Вторая — область общей эмоциональной окраски, эмоционального состояния, настроения» [7; 23].

Эмоциональные значения обладают языковой спецификой, эмоциональные же состояния практически универсальны («печаль, радость, тревогу можно уловить и в незнакомом языке, а вот различить конкретные эмоции, не владея интонационной системой иностранного языка, невозможно») [7; 23].

В своем исследовании Э.А. Нушикян выделила 16 групп эмоциональных состояний, внутри каждой из которых термины расположены в порядке нарастания эмоциональной насыщенности.

1. Удовлетворение, наслаждение, радость, восторг, ликование, упоение, счастье.

2. Расположенность, симпатия, заботливость, нежность.

3. Одобрение, восхищение, поощрение, похвала.

4. Недоумение, удивление, изумление.

5. Грусть, печаль, тоска, горе, безысходность.

6. Недовольство, раздражение, негодование, гнев, ярость.

7. Беспокойство, озабоченность, тревога, растерянность, страх, испуг, ужас.

8. Неуверенность, сомнение, колебание; нерешительность, растерянность, отчаяние,

9. Сожаление, огорчение, горечь, обида.

10. Смущение, извинение, оправдание, неловкость, угрызение совести, стыд.

11. Неприязнь, антипатия, отвращение, презрение.

12. Дружеское подтрунивание, шутка, насмешка, ирония, издевка, сарказм.

13. Укор, упрек, выговор, обвинение.

14. Неодобрение, возражение, протест, возмущение.

15. Недоверие, настороженность, подозрение.

16. Напоминание, предупреждение, предостережение, угроза [5; 28–29].

Материалом для нашего исследования послужил роман знаменитой писательницы 19 века Э. Гаскелл «Wives and daughters» [8], который

по праву считается вершиной ее творчества, представляя собой богатейший материал для исследований в области интонации художественного текста на английском языке.

Хочется отметить, что Э. Гаскелл на протяжении всего романа искренне сопереживает своим героям, живет их жизнью и пытается донести все разнообразие душевных порывов до своего читателя.

Всего в тексте романа методом сплошной выборки было найдено 966 авторских ремарок, которые в результате анализа были распределены на категории, представляющие собой указание на интонационные средства (темпоральный компонент, пауза, тембр голоса) и коммуникативный тип высказывания.

Также были выделены категории, в которые вошли ремарки, описывающие эмоции и эмоциональные состояния (так называемая эмотивная лексика): волнение (со знаком плюс и со знаком минус), страх, удивление, решительность/нерешительность, грусть, жалость, просительная интонация, резкость, грубость/мягкость, вежливость в обращении; недружелюбность/ дружелюбность, теплота в голосе, мягкость; настроение (плохое/хорошее), слезы/улыбка, смех и т. д. Автор также указывает в ремарках на социальный статус героев и соблюдение ими социальных норм.

В данной статье рассмотрим способы представления в тексте таких эмоций и эмоциональных состояний героев, как жалость, просьба, мольба, плач и их варианты.

Для описания жалобной, грустной, скорбной, унылой интонации автор использует следующие прилагательные и наречия: plaintive (voice), (say) piteously, in the most pitiful (and pleading voice), say plaintively, desponding complaint, reply dolefully, say gloomily, say ruefully, say sadly, say sorrowfully, « said ... a little depressed». Также присутствует описание вялой, апатичной интонации — say languidly.

Просительная интонация может быть более жалостливой — in the most pleading voice, in a pleading tone of voice, say pleadingly, to plead, или хитрой и задабривающей — say with a little sly coaxing in one's (her) tone.

Иногда героиням недостаточно лишь вербального выражения своей просьбы, и тогда оно подкрепляется определенными действиями. В следующем примере чувства выражены еще и взглядом « ...said Molly pleading with her eyes as well as her words».

Довольно часто автор ставит целью не просто обозначить наличие какого-то эмоционального состояния, а передать степень, силу той

или иной эмоции. К примеру, in the most pitiful and pleading voice possible, «... a change of voice as sad as sad could be», «said in a voice that had a great deal of sensitive pain in its tone».

Иногда эмоции, представленные в ремарке автора, невозможно отнести к какой-то одной категории, поскольку они представляют из себя смешанные чувства. Например, «in a plaintive tone of reproach», «Her angry tone had changed into a kind of desponding complaint...». В то же время жалобный тон может быть очень трогательным с точки зрения реципиента: a plaintive tone very touching to hear.

Частотность употребления средств выражения жалостливой интонации в данном романе: pleading(ly) — 16 случаев, plaintive(ly) — 7 случаев, piteously — 4 случая.

Категория «Плач, рыдания, стоны, дрогнувший голос» представлена следующими лексическими средствами:

1. cry, on the point of crying, say crying, without open crying, half crying, almost crying (всего 8 случаев);

2.on the point of bursting into tears, with tears in her eyes, sob, sob out, say through sobs and tears (по 3 случая употребления 'sob' и 'tears');

3.также поровну распределились случаи употребления эпитетов слова «voice»: broken (3) и trembling (3) («in a broken voice», «... his voice breaking now», «...his voice broke down»); «her voice trembled a little», «her voice trembled for a moment», «... her lips trembling (on the point of crying);

4. описание голоса как сдавленного « ... in a constrained kind of voice» (1 случай).

Рассматривая ситуации, когда герои находятся в расстроенных чувствах, довольно часто встречаемся с указанием на вздохи во время произнесения речи. Так в тексте находим sigh, sigh out, (he) added sighing, sighing the next instant, sighing humbly, heaving a great sigh, with a sigh of relief. Как правило, вздохи характеризуются нисходящей интонацией, однако автор использует не только указание на мелодический компонент, но и на тембр и силу голоса (sighing humbly vs heaving a great sigh), а также темпоральный компонент (sighing the next instant). Частотность употребления sigh в различных вариациях равна 12.

В результате проведенного анализа художественного текста были выявлены разнообразные просодические средства, характеризующие эмоциональную речь героев в авторских ремарках. Безусловно, авторская речь, предоставляет читателю более полную информацию

о переживаниях героев, что позволяет успешно декодировать тип эмоции и тем самым максимально точно и однозначно воспринять замысел автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галунов В.И. Речь, эмоции, личность: проблемы и перспективы// Речь, эмоции, личность. — Л., 1978. — С. 3–13.

2. Краснов Ю.М. Интонация удивления в поэме Н.В.Гоголя «Мертвые души»// Вестник Мордовского университета. — 2011. — № 1. — С. 27–30. [Электронный ресурс]. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/intonatsiya-udivleniya-v-poeme-n-v-gogolya-mertvye-dushi

3. Ленько Г.Н. Анализ категории эмотивности и смежных с нею понятий // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. — 2015. — Том 1, № 1. — С. 84–91. [Электронный ресурс]. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-kategorii-emotivnosti-i-smezhnyh-s-neyu-ponyatiy

4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивации, эмоции. — М.: Издательство Московского университета, 1971. — 41 с.

5. Нушикян Э.А. Типология интонации эмоциональной речи. Киев, 1986.

6. Светозарова Н.Д. Интонация в художественном тексте. — СПб.: Издательство С.-Петерб. ун-та. 2000. — 180 с.

7. Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1982, — 176 с.

8. Gaskell E. Wives and daughters. Wordsworth Editions Limited. 2003.

УДК 372.881.1

Т.Л. Масыч,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП),
Санкт-Петербург, Россия
karpaty07@yandex.ru

И.В. Юрова,
Канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербург, Россия
yurova53@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ИНТОНАЦИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ НЕЙТРАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ В ВУЗЕ

Аннотация: Описан фонетический аспект в обучении иностранному языку. Обоснована необходимость изучения интонаций не только нейтральной, но и эмоциональной речи.

Ключевые слова: произношение, фонема, интонация, эмоциональное состояние, коммуникация, самостоятельная работа, тренинг, тест.

Masych T.L.,
PhD, Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)
Saint Petersburg, Russia
karpaty07@yandex.ru

Yurova I.V.,
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg, Russia
yurova53@mail.ru

LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE NEUTRAL AND EMOTIONAL INTONATIONS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract: Phonetic aspect in foreign language teaching is described. The necessity of the intonation learning not only of neutral but also of emotional speech is proved.

Keywords: pronunciation, phoneme, intonation, emotional state, communication, intense self-study, training, test.

То, что работа над произношением занимает важное место на начальном этапе при подготовке студента по иностранному языку, не вызывает сомнения.

Фонетический аспект в обучении идет по двум основным направлениям: обучение произношению иноязычных фонем и обучение интонированию. Естественно, наибольшее внимание при этом уделяется первому направлению, так как знакомство с орфоэпической и орфофонической нормами изучаемого языка в известной степени определяет успешность дальнейшего обучения.

Проведение любого курса по фонетике — вводного, коррективного или нормативного — предполагает ознакомление студентов с системой фонем изучаемого языка, выработку и автоматизацию соответствующих навыков. В обязательном порядке изучаются, закрепляются и автоматизируются правила расстановки ударений, а также некоторые специфические фонетические явления. Для английского языка, это, прежде всего, твердый приступ (glottal stop); аспирация (aspiration); связующее R; элизия (elision). Во французском языке к таким специфическим явлениям относятся сцепление (enchaînement), связывание (liaison),

правила объединения слов в синтагмы и ритмические группы, случаи пропуска и сохранения беглого /ə/. Очевидно, что без знания этих правил, без владения этими навыками осуществление коммуникации на иностранном языке может оказаться весьма затруднительным.

Что касается интонационной составляющей изучаемого языка, то ей уделяется значительно меньше внимания: обычно преподаватель кратко знакомит студентов с основными нейтральными интонационными моделями, т. е. объясняет, как мелодически оформляются повествовательное, вопросительное, побудительное предложение, показывает интонации незавершенности, вставки, сообщает самые общие сведения об интонациях эмоциональной речи, а затем полученные знания отрабатываются на небольшом количестве упражнений и при воспроизведении текстов и диалогов. До автоматизации этих навыков дело обычно не доходит, так как считается, что в процессе коммуникации главное, чтобы она состоялась, а роль тонких психологических нюансов представляется незначительной.

Естественно, что при общении на иностранном языке с его носителем коммуникант-иностранец, особенно на первых порах, будет стараться выразить свою мысль адекватно с точки зрения лексики, грамматики и фонологии. Психологически эти условия общения окажутся для него стрессовыми, и, как следствие, в неосознанном стремлении уменьшить напряжение он не будет задумываться об интонациях, и поэтому употребит те просодические характеристики, которые у него автоматизированы, т. е. мелодические, динамические и темпоральные характеристики родного языка. Именно по этой причине интонационный акцент является наиболее устойчивым, сохраняется (особенно у взрослых людей) на долгое время и начинает постепенно устраняться только после более или менее длительного пребывания в среде носителей изучаемого языка.

Даже просмотр кинофильмов, прослушивание фонозаписей, заучивание диалогов не всегда приводит к автоматической точности интонаций — здесь многое определяется восприимчивостью, памятью, способностями к имитации. Между тем, в некоторых случаях коммуникация может оказаться в значительной степени затрудненной или даже вовсе не состояться, если человек, говорящий на иностранном языке, не владеет его интонационной составляющей.

Известны, особенно в среде устных переводчиков, многочисленные примеры взаимных обид и непонимания, связанных с тем, что то

или иное высказывание было неверно проинтонировано, например, вопрос принимался за категоричное утверждение, а лексически выдержанное вежливое приглашение звучало как резкий приказ. Русское стандартное интонирование конечной синтагмы, с его понижением тона и интенсивности, англичанином или французом воспринимается как выражение раздражения или недовольства, т. е. приобретает эмоциональную окраску и, следовательно, дополнительную психологическую нагрузку.

Эксперименты показывают разницу в восприятии интонаций родной и иноязычной речи. В одном из исследований аудиторы трех групп: французы и русские, не владеющие и владеющие французским, — прослушивая нейтральные французские фразы, должны были указать, какое предложение они слышат (повествовательное или вопросительное), а при предъявлении эмоционально окрашенных фраз определить качество эмоции. Оказалось, что нейтральные интонации опознаются достаточно уверенно (рис. 1).

Похожий эксперимент проводился для исследования восприятия финнами русских интонаций и русскими — финских. Здесь средний процент опознания в обеих частях эксперимента составил 30–34%.

Результаты значительно снижаются, если встает вопрос об определении качества привносимой эмоции.

Такие ярко выраженные оттенки, как удивление, настойчивость, сожаление, были неслучайным образом правильно опознаны русскими аудиторами, несколько хуже было определено раздражение (см. рис. 2).

Что же касается более тонких оттенков, то их идентификация ухудшилась у всех трех групп, но у русских она оказалась статистически незначимой, т.е опознание было случайным (см. рис. 3).

При этом в среднем правильное опознание французы дали в 55% случаев, а русские — 30 и 34% для двух групп соответственно.

Итак, видно, что в родном языке эмоции опознаются лучше, чем в неродном и что даже владение иностранным языком улучшает результаты очень незначительно. Поскольку эмоция определяется недостаточно уверенно, необходимо специально обучать ее интонировать, показывать разницу хотя бы в мелодическом ее оформлении в родном и изучаемом языке.

Между тем, даже на языковых факультетах количество аудиторных занятий, на которых студенты занимаются только фонетикой, вынужденно лимитируется проведением вводного фонетического курса.

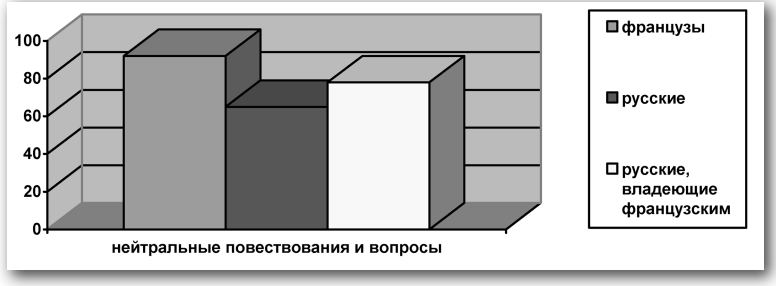


Рис. 1. Средний процент опознания французских нейтральных повествовательных и вопросительных предложений

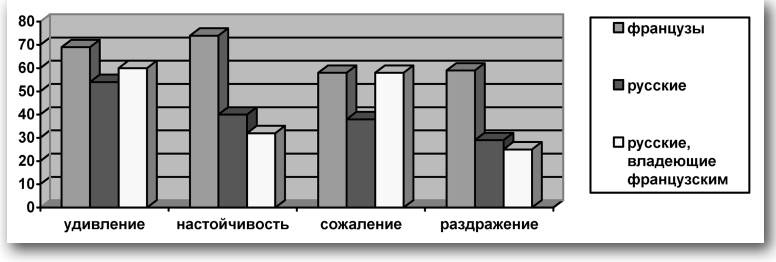


Рис. 2. Опознание французских предложений, выражающих удивление, настойчивость, сожаление и раздражение (в %)

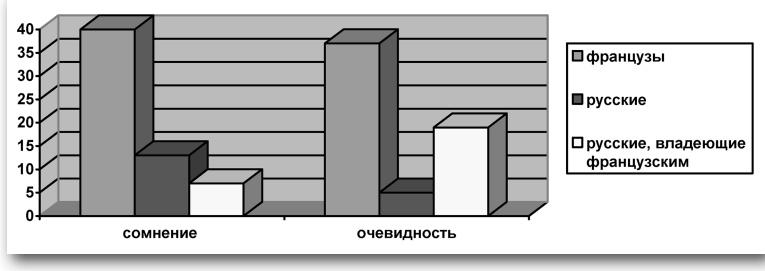


Рис. 3. Опознание французских предложений, выражающих сомнение и очевидность (в %)

Его продолжительность не очень велика, и он затрагивает в основном сегментную фонетику. После вводного курса преподаватель в лучшем случае проводит на занятиях короткую фонетическую «зарядку». Естественно, что грамматические и лексические ошибки, которые допускают студенты, серьезнее, чем фонетические и, тем более, интонационные, однако именно последние создают тот самый акцент, по которому носитель языка почти мгновенно идентифицирует иностранца.

Сегодня, хотя возможности студентов в области освоения иностранного языка существенно расширились за счет огромного количества вполне доступного аутентичного материала, работа над интонацией на занятии остается одним из важнейших аспектов. При этом «начинающие» оказываются даже в лучшем положении, чем «продолжающие», которые имеют вполне устоявшиеся после курса общеобразовательной школы произносительные навыки. Проблема состоит в том, что в школе уделяется недостаточное внимание произношению.

Нельзя не учитывать и тот факт, что степень выраженности различных эмоций значительно колеблется: мы, скорее всего, поймем, что человек радуется или находится в состоянии гнева, удивляется или возмущается. Однако есть гораздо более тонкие оттенки, такие как очевидность, сомнение, легкая настойчивость или раздражение. Они вполне могут пройти мимо нашего внимания, поскольку идентификация эмоций в значительной степени связана с языковым опытом слушающего, а этот опыт при изучении иностранного языка в большинстве случаев оказывается недостаточным.

Психологически и эмоционально и говорящий и слушающий приоритетно настроены на родной язык. Именно в этих условиях возрастает значение самостоятельной работы по данному аспекту. Вполне логичным, своевременным и обоснованным представляется включение в пособия по практической фонетике разделов, посвященных интонациям эмоциональной речи, однако в практике преподавания следует ориентировать студентов на активное проведение самостоятельной, автономной работы по данному аспекту.

Свою положительную роль призваны сыграть и специально подготовленные компьютерные тесты, которые могут выполнять как обучающую, так и контролирующую функцию. При этом тесты должны отвечать некоторым психолого-педагогическим условиям, важнейшими из которых представляются следующие:

- обучение желательно проводить в режиме индивидуальной работы, так как нередко студенты испытывают чувство стеснения. Кроме того, такой режим позволит точнее установить степень успешности/неуспешности усвоения интонационных конструкций;
- обучающие тесты по иноязычной интонации обязательно должны быть однонаправленными, не следует параллельно включать решение грамматических и/или лексических задач;
- контролирующие тесты могут охватывать несколько пройденных тем, например, проверять усвоение интонации повествования и сомнения, удивления и нейтрального вопроса и т. п.;
- тесты должны быть небольшими по объему, их выполнение не должно занимать более 10–15 минут при аудиторной работе (контролирующие) и 20–30 минут при самостоятельной внеаудиторной работе (как обучающие, так и контролирующие).

Только ежедневный тренинг, постоянное прослушивание записей, регулярный просмотр кинофильмов, использование любой возможности общения с носителями изучаемого языка могут принести свои плоды и, в конечном счете, обеспечить успешность коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипова А.М. Ритмическая система английской речи: Учеб. пособие / А.М. Антипова. — М.: Высшая школа, 1984. — 119 с.

2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Анна Вежбицкая / Пер. с англ. А.Д. Шмелева под ред. Т.В. Булыгиной. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 780 с.

3. Гордина М.В. Фонетика французского языка / М.В. Гордина. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997. — 298 с.

4. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. — М.: Учебная Литература, 1997. — 431 с.

5. Левина Т.В. Эволюция акцентной нормы сложных слов английского языка в XX веке: дис. ...д-ра филол. наук: 10.02.04 — М., 2001. — 424 с.

6. Пиотровская Л.И. Эмотивная функция интонации в аспекте межкультурной коммуникации // Язык и межкультурная коммуникация: Сб. материалов 1-й Межвузовской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2004 г. — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2004. — С. 10–13).

7. Торсуева И.Г. Интонация и смысл высказывания / И.Г. Торсуева. — Изд. 2-е, испр. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 109 с.

8. Юрова И.В. Выражение модально-эмоциональных оттенков как фактор, обеспечивающий успешность межъязыковой коммуникации // Язык и межкультурная коммуникация: Сб. материалов 4-й Межвузовской научно-практической конференции 25–26 апреля 2007 г. — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. — С. 104–106.

9. Щербакова Л.П. Восприятие интонационных типов неродного языка // 100 лет экспериментальной фонетике в России: Материалы международной конференции 1–4 февраля 2001 г. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2001. — С. 173–175.

10. Brown G. Listening to Spoken English / Gillian Brown. — М.: Просвещение, 1984. — 172 с.

УДК 372.881.1

Е.А. Моргун,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия
alenamorgun@yandex.ru

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ЭССЕ КАК ЖАНР АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА

Аннотация: В статье рассматривается эссе как жанр академического письма и творческая форма контроля знаний, дается представление о принципах, формах и стилях изложения эссе, изучены методические основы его структурирования и процесс написания (этапы написания эссе). В статье также представлены рекомендации по построению аргументации в тексте, приводится классификация средств логической связи.

Ключевые слова: эссе, жанр, академический дискурс, академическое эссе, академическое письмо, аргументация.

E.A. Morgun,
PhD, Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University (SPbPU),
Saint Petersburg, Russia
alenamorgun@yandex.ru

ACADEMIC DISCOURSE: ESSAY AS A GENRE OF ACADEMIC WRITING

Abstract: The article considers essay as a genre of academic writing and creative form of knowledge assessment. It deals with principles, forms and style of essay writing, methodology of its structuring and stages in the essay writing process. The article also gives recommendations on how to use argumentation and cohesive devices.

Keywords: essay, genre, academic discourse, academic writing, argumentation.

Эссе (фр. essai — «попытка, проба, очерк», от лат. «exagium — взвешивание) как жанр академического письма зародилось еще в далекую эпоху Возрождения, когда человек был объявлен «венцом» мироздания;

а основоположником нового жанра, первым эссеистом по праву считается французский философ, писатель и мыслитель XV века — Мишель Эйкем де Монтень (1533–1592). С его знаменитых «Опытов» («Essais» — французское название книги описаний, рассуждений и размышлений, в которой взгляд на действительность преломляется через субъективную авторскую точку зрения) и началась история становления эссе как нового жанра в мировой литературе. Следует также отметить, что некоторые ученые считают, что эссе как жанр академического письма корнями уходит в традиции восточной культуры, связывая его с именем китайского философа Конфуция [1; 8].

В академическом дискурсе эссе как жанру прозаического сочинения на грани литературы и публицистики свойственно большое разнообразие форм. Наиболее распространенными среди них являются: эссе «за и против» (for and against essay/argumentative essay); эссе-выражение мнения (opinion-led essay); сравнительно-сопоставительное эссе (comparison and contrast essay); эссе-предложение решения проблемы (problem and solution essay); причинно-следственный тип эссе (cause and effect essay).

В рамках академического письма, эссе — не только творческая деятельность, которая характеризуется значительным потенциалом языковых и художественно-изобразительных средств, но и аргументативный процесс: ясное, логически обоснованное, организованное и доказательное изложение мыслей по заявленной теме. Доказательный аппарат в эссе состоит из трех структурных элементов: тезиса, аргументов и вывода. В эссе тезис — положение, заключающее, как правило, главную мысль автора, истинность/ложность которого доказывается; очень важно сформулировать тезис таким образом, чтобы он пробуждал у читателей интерес к теме, рассматриваемой в эссе. Аргументы — это такие суждения, с помощью которых доказывается/опровергается выдвинутое положение (тезис). В качестве аргументов могут выступать истинные положения: достоверные факты (статистические (цифровые) данные, свидетельства из жизни, документы, документальные хроники, мнения, цитаты и т. п.), проверенные научные данные, аксиомы и постулаты. Для большей убедительности в поддержку одного тезиса приводится несколько аргументов. Процесс доказательства — это не только поиск убедительных аргументов, но и правильная логическая увязка их с тезисом. Образно представить доказательство можно в виде дерева, в каждой ветви которого

скрывается противоречие. Вывод представляет собой тот же тезис, но только сформулированный другими словами.

Для лучшего структурирования материала в процессе моделирования академического текста все чаще применяется единый формат написания (различные схемы написания эссе). Например, давно ставшая хрестоматийной (неизвестно, кому принадлежит авторство) трехмерная схема-метафора — «модель гамбургера/сэндвича», уподобляет текст «гамбургеру»: эссе имеет четкую структуру и включает симметричные и одинаковые по размеру разделы: введение [тезис], основная часть (главы, разделы) [аргументы], заключение [вывод]. Так, содержание основной часть «начинки гамбургера» обрамляют введение и заключение, т. е. используется рамочная структура. Во введении формулируется тезис и обосновывается актуальность темы, заключение представляет собой выводы, сделанные на основе материала, аргументированно изложенного в основной части эссе.

Еще одна базовая схема построения текста в рамках академического письма — модель пятиабзацного эссе (five-paragraph essay), в основе которой лежит принцип триединства: 1) текст состоит из трех частей (введения, основной части и заключения); 2) основная часть в свою очередь делится на три абзаца; 3) каждый абзац последовательно раскрывает основную идею, рассматривая ее в трех основных аспектах. Реализуется известный дидактический принцип «от простого — к сложному». Во введении основная идея эссе распадается на отдельные звенья и рассматривается в основной части фрагментарно, как правило, в трех аспектах. Введение и заключение тесно связаны между собой, поскольку выводы, сделанные в заключительной части, обобщают и конкретизируют основную идею эссе. Во введении нужно: во-первых, заинтриговать/заинтересовать читателя, заставить его задуматься над поставленным вопросом, вызвать желание прочесть эссе до конца; во-вторых, сформулировать ключевую проблему по избранной теме и, в-третьих, выдвинуть тезис. Обычно заключительное предложение вводной части эссе — это и есть предложение-тезис. Приступать к формулированию тезиса рекомендуется после написания основной части эссе. В этой связи написание эссе следует начинать с основной части, а лишь затем приступать к написанию введения и заключения. В эссе важно связать тезис во введении с выводом в заключении, а также выдержать соразмерность/пропорциональность всех составных частей.

Основной структурной единицей письменного произведения является абзац. Общая структура абзаца в эссе — трехчастная и состоит из

зачина, развития темы (главной части) и концовки, которые вместе создают единство текста, придавая ему внутреннюю целостность и завершенность. Тема абзаца обычно формулируется в заглавном предложении, довольно общем, но информативном для введения аргумента, который впоследствии подробнее рассматривается непосредственно в данном абзаце, либо в ходе дальнейшего изложения. Абзац-введение схематически можно представить в виде перевернутой пирамиды: начиная от общих идей, автор постепенно подходит к главной — тезису [2; 24]. Важна также композиция каждого параграфа-абзаца. Параграф состоит из главного предложения (topic sentence); сформулированная в главном предложении идея раскрывается и детализируется в опорных предложениях (supporting sentences) и заключительного предложения (concluding sentence).

Особую структуру имеют параграфы в сравнительно-сопоставительном эссе. Так, противоположные точки зрения можно: 1) изложить блоками (block-by-block); 2) рассмотреть по пунктам (point-by-point); и 3) изложить блоками и рассмотреть по пунктам (mixed) [3; 94].

Перед началом написания эссе необходимо тщательно продумать план: к каждому пункту следует подобрать ключевые слова и фразы, которые будут способствовать раскрытию темы эссе. Один из эффективных методов построения эссе — представить аутлайн (план, эскиз, набросок эссе) в виде подзаголовков. Подзаголовки (подразделы) хорошо систематизируют информацию, позволяют логически связать все структурные элементы эссе между собой. Графически план-набросок эссе можно также представить в виде схемы «рыбий скелет» (fish-bone diagram), которая наглядно демонстрирует взаимосвязь между структурными компонентами эссе. Применяется также фреймовое структурирование содержания эссе, структурная карта эссе (Essay map).

В рамках академического дискурса эссеистическому стилю присущи такие характерные черты, как образность, ассоциативность, афористичность, ясность и простота. В эссе как жанре академического письма стараются реже употреблять личные и притяжательные местоимения первого лица. Вместо слова «man» рекомендуется использовать нейтральное слово «person»; вместо местоимений «he» или «she» — употреблять местоимение «they»; предпочтительнее использовать синтаксические конструкции в действительном залоге; избегать громоздких предложений, не усложнять и не растягивать их; отказаться от слишком категоричных формулировок. Не следует заменять полные формы слов сокращенными; не использовать сленг и разго-

ворные выражения; формальному стилю письма так же несвойственно обильное употребление скобок и восклицательных знаков.

Важно помнить и о средствах логической связи. Например, такие вводные и связующие слова и фразовые сочетания, как: some people think/say that..., it cannot be denied that..., there is no doubt that..., according to..., to begin/start with..., as far as I am concerned..., to my mind...и т. п. помогут раскрыть основную мысль. Moreover..., furthermore..., in addition to..., also..., similarly..., apart from this..., и т. д. вводят дополнительную информацию. Привести пример можно, используя: for example..., a good example of that is..., for instance..., to illustrate..., such as..., namely..., as follows... и др. Упорядочить мысли и отразить последовательность событий возможно при помощи: first(ly)..., first of all..., second(ly)..., third(ly)..., lastly..., the first point... the second point... the third point..., the former... the latter..., then..., after that..., finally... и др. Если необходимо пояснить причину, используют такие слова-связки, как: as..., because (of)..., due to..., owing to..., since... и др. Следующие слова и фразы помогут выразить противоположную точку зрения: on the one hand..., on the other hand..., but..., not only..., except..., however..., in spite of..., despite..., in contrast to this..., nevertheless... т. п. В заключительной части наиболее часто употребляемыми вводными и связующими словами и фразовыми словосочетаниями являются: to sum up..., to conclude..., in conclusion..., thus..., therefore..., consequently..., as a result... и др.

Академическое эссе оценивается с точки зрения таких параметров, как: оригинальность, логика и последовательность изложения, доказательная база (достаточно ли веские доказательства и яркие примеры приведены в защиту своей точи зрения), структурная организация текста, «механика» эссе — лексическое наполнение, грамматика, синтаксис и стилистика.

Исторически границы жанра довольно размыты: условность границ эссе как жанра дает возможность автору выразить собственные мысли, отображая впечатления, раздумья и ассоциации, наиболее полно раскрыть научный потенциал, развивая и обогащая различные умения и навыки, совершенствуя язык на всех уровнях. Словом, эссе характеризуется ярко выраженной авторской позицией, в некотором смысле, даже эмоциональностью изложения, а сам жанр дает право на субъективное изложение и свободную композицию. С дугой стороны, в рамках академического письма, эссе — не только творческая

деятельность, которая характеризуется значительным потенциалом языковых и художественно-изобразительных средств, но и аргументативный процесс: ясное, логически обоснованное, организованное и доказательное изложение мыслей по заявленной теме.

Так, цель академического эссе как основы академического письменного дискурса состоит в том, чтобы доказательно убедить читателя в истинности определенной идеи, выстроив цепочку логических умозаключений, при этом умело используя разнообразие лексических и грамматических средств языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева, М.С., Дмитриева, Е.О. Региональная экономика и управление: методология академического эссе: учеб.-метод. пособие / М.С. Гусева, Е.О. Дмитриева. — Самара: Изд-во Самар. гос экон. ун-та, 2017. — 68 с.

2. Юсупова, Л.Н. Написание академического эссе на английском языке = Academic Essay Writing [Электронный ресурс]: учеб. пос. для студентов гуманитарных факультетов / Л.Н. Юсупова. — Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2017. — 55 с.

3. Stalcap, J, Rovasio, M. Writing with Purpose and Passion: A Writer's Guide to Language and Style / Jeff Stalcup, Mike Rovasio. — NJ: Prentice Hall, 1997. — 200 p.

УДК 372.881.1

Н.В. Громова,
Кандидат искусствоведения,
Российский государственный институт сценических искусств,
Санкт-Петербург, Россия
nadyata@mail.ru

В.И. Филатова,
Кандидат искусствоведения,
Российский государственный институт сценических искусств,
Санкт-Петербург, Россия
v.i.filatova@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АКТЕРСКОЕ ИСКУССТВО» И «РЕЖИССУРА ТЕАТРА»)

Аннотация: Авторы, руководствуясь опытом преподавания в творческом вузе и «Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком», выделяют четыре признака целесообразного учебного текста. Он должен быть:

интересным и информативным; посильным; насыщенным профессиональной лексикой; обладающим коммуникативным потенциалом (последний признак выделяется как ключевой впервые). В статье приведены конкретные примеры материалов, соответствующих данным требованиям.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное чтение, учебный текст, критерии отбора, коммуникативный потенциал, актерское искусство, режиссура.

N.V. Gromova,
PhD, Russian State Institute of Performing Arts,
Saint Petersburg, Russia
nadyata@mail.ru

V.I. Filatova,
PhD, Russian State Institute of Performing Arts,
Saint Petersburg, Russia
v.i.filatova@yandex.ru

PRINCIPLES OF SELECTING ENGLISH TEXTS FOR PROFESSIONAL-ORIENTED READING (FOR STUDENTS IN ACTING AND THEATER DIRECTING)

Abstract: The authors, guided by the experience of teaching in a creative University and the Common European Framework of Reference for Languages, identify four characteristics of an appropriate educational text. It should be: interesting and informative; feasible; rich in professional vocabulary; with communicative potential (the last one is revealed for the first time). The article provides specific examples of texts that meet these requirements.

Keywords: professional-oriented reading, educational text, selection criteria, communication potential, acting, directing.

Государственный образовательный стандарт специальностей «Актерское искусство» и «Режиссура театра» ставит перед творческим вузом задачу выпустить специалистов, которые обладают «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [1], [2]. Чтение — это наиважнейший аспект коммуникативной компетенции. Профессионалы театра много читают не только в процессе сбора материала для спектакля, но и в повседневном общении с коллегами (известно, что негласные правила этикета требуют посылать сообщения, но не звонить, рискуя оторвать собеседника от репетиции, спектакля, отдыха).

Для погружения студентов в иноязычную среду преподаватели используют многообразные источники: онлайн сервисы, приложения, аудио и видеоматериалы, при этом самыми доступными артефактами профессиональной среды являются печатные тексты. Используя их, мы не воссоздаем языковое окружение, но переносим студентов в настоящий контекст — в этом ценность и главная трудность работы с подобными материалами.

Кафедра иностранных языков РГИСИ обучает студентов читать тексты, с которыми они столкнутся в профессиональной жизни: публикации по истории и теории театра, публицистику, драматические произведения, текстовые сообщения коллег в соцсетях и мессенджерах, программы спектаклей, райдеры, вызывные листы на спектакли и т. д.

Цель такова: научить студента самостоятельно читать незнакомый аутентичный текст по профессиональной теме с приемлемой скоростью и адекватным пониманием. Справедливо пишет К. Натол — чтение с полным пониманием не всегда необходимо [3; 31], понимание должно соответствовать стоящей перед читателем профессиональной задаче.

Мы убеждены, что чтению нельзя учить изолированно, вне развития формирующих текстовую компетенцию знаний, навыков, умений, качеств и способностей. Во время аудиторного занятия необходимо ведется работа над произношением, анализом структуры предложения, интерпретацией. Это неудивительно, ведь чтение — сложный психофизический процесс и включает множество компонентов: звукобуквенный анализ и синтез, запоминание, догадки, сличение предположений с известными читающему концептами и т. д. [5; 192–224]. При том первый, декодирующий, этап чтения на иностранном языке часто осложняется несовершенством базовых навыков читающего.

Однако задачи обучения мы формулируем, исходя из того, что начатки англоязычной текстовой компетенции были сформированы у студента в школе. В итоге занятия по чтению в Институте должны сформировать активный запас специальной лексики, познакомить студентов со способами организации текста, используемыми в целевых жанрах, научить стратегиям извлечения информации, добиться независимости чтения, обучить другим типам коммуникации на основе текста и вдохновить на продолжение чтения и поиска профессиональной информации на иностранном языке.

Решение этих задач невозможно без основательной коллекции учебных текстов. Мы выработали четыре основные критерия отбора материалов для нее.

Основное требование — текст должен быть *интересным и информативным*. Творческий вуз имеет свою специфику, внимание будущих актеров и режиссеров на занятии можно удержать только их интересом к материалу. В этой связи заметим, что согласны с мнением С.К. Фоломкиной, высказанном еще в 1980-х, о том, что учебный текст должен быть «настоящим». [4; 34] То есть, он не может быть создан, чтобы иллюстрировать правило, содержание его не должно быть заранее известно студенту, в тексте должна присутствовать полезная информация. Если он таков, многие из указанных задач обучения решаются органично.

Важным принципом отбора текста является его *посильность для читающего* как на уровне грамматики и лексики, так и на уровне смысла. Первокурсникам не следует выбирать тексты, перегруженные специальными терминами. Поэтому на начальных уровнях мы отдаем предпочтение фрагментам из художественных произведений, посвященных работе актеров и режиссеров. Грамматический строй также важен, он должен соответствовать уровню группы, пройденному материалу, не должен осложнять восприятие смысла.

Нам необходимо добиться независимого чтения на любом уровне владения языком, поэтому мы учим, как справляться с непониманием: знакомим студентов с надежными электронными словарями и с сайтами, где можно попросить пояснений у носителей, например hinative.com, theatredictionary.org. Студенты неизменно пользуются онлайн переводчиками, и мы обучаем рациональному обращению с ними. Так, разными путями, профессиональный текст становится доступным для студента.

Еще один важный критерий отбора — *насыщенность профессиональной лексикой*. Он, на первый взгляд, входит в противоречие с принципом доступности, поскольку требует материалов с ключевыми словами и выражениями, неизвестными студенту. Нужно учитывать, что для свободного восприятия написанного читающий должен понимать 98% слов [8]. Поэтому аудиторное чтение профессиональных материалов практически невозможно «с листа». Предварительная проработка вокабуляра текста — обязательный этап занятия по чтению, снимающий описанное противоречие.

Перечисленные выше три принципа упоминались среди прочих и раньше [8], [9], однако появившаяся в 2018 г. новая версия документа «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [10] заставила задуматься о еще одном. В этом документе описана новая составляющая коммуникативной компетенции — медиация текста, языковое посредничество. Освоивший это умение студент должен обобщать и доводить до других специальную информацию; не только передавать, но и пояснять главные факты (при этом привлекая сведения из других источников); переводить письменный текст; анализировать, критически осмыслять и интерпретировать творческий текст [10; 105–119].

На основе этих требований был выделен новый критерий отбора: *учебный текст должен обладать коммуникативным потенциалом*. Если учтен первый принцип, и отобранный текст информативен, интересен, то он обычно хорошо подходит для медиации. Однако настоящий интерес для обучения языковому посредничеству представляют источники, выражающие спорную точку зрения. Текст, провоцирующий живую полемику в аудитории очень ценен для будущих актеров и режиссеров, ведь она готовит их к самой сложной ситуации профессионального общения — творческой дискуссии.

В выборе художественной литературы мы руководствуемся, прежде всего, будущими профессиональными компетенциями студентов. Поэтому предлагаем отрывки из романа В.С. Моэма «Театр». Он повествует о жизни и работе великой актрисы Дж. Ламберт, а, следовательно, профессиональный интерес поддерживается постоянно. В той или иной степени студент отождествляет себя и свои творческие устремления с главной героиней романа, порой забывая (если уровень подготовки позволяет) на каком языке он получает профессиональную информацию. Те же дидактические достоинства есть у отрывка из «Портрета Дориана Грея» О. Уайльда, в той части, когда герой общается в театре с молодой актрисой Сибил Вейн. При чтении таких текстов студент испытывает меньше трудностей в понимании, т. к. описываемая творческая среда, репетиции, спектакли, постоянно встречающаяся терминология знакомы ему. Взаимодействие с текстом доставляет удовольствие и естественно происходит углубление знания языка.

Для студентов всех уровней подбираются поэтические произведения: лимерики, стихи, сонеты В. Шекспира. Эксплицитно

разбираются лексические единицы, уделяется внимание фонетике, подстрочному переводу, анализируются поэтические переводы на русский язык. Тут оказывается крайне важным понимание структуры высказывания. Для закрепления и более глубокого осмысления материала мы предлагаем послушать стихи в исполнении известных английских актеров.

Читая наизусть на языке оригинала, будущий актер, режиссер доказывает и свою профессиональную компетентность. Опыт показывает, что даже студенты невысокого языкового уровня справляются с трудными поэтическими текстами, когда речь идет об актерском мастерстве. Так, на занятии по английскому языку оказываются востребованными компетенции других профессиональных областей.

Мы стараемся закрепить интерес к языку чтением оригинальной профориентационной литературы. Много энергии тратится на поиски таких нетривиальных текстов. Например, мы часто используем книгу С. Анвина «Так ты хочешь быть театральным режиссером?» [11], где британский режиссер делится своим опытом работы в театре. Текст лаконичен, включает много театральных терминов, они разбираются на знакомом нашим студентам драматургическом материале. Будущие профессионалы посредством чтения, получения и осмысления информации общаются с практиком. Часто они не соглашаются с его постулатами, и начинается дискуссия. Но чтобы не согласиться, надо прочитать и понять концепцию автора и выстроить свою. И выйти на новый, более высокий уровень понимания, заниматься самостоятельно, подбирая нужную для профессии литературу на английском языке.

Не все могут справиться с такими материалами и идти дальше. Тогда на помощь приходит адаптированная литература, созданная носителями. И это та литература, которая близка студентам театрального вуза, а именно пьесы. Издательство Оксфордского университета адаптирует классику под любой уровень (см. серию «Oxford Bookworms».) При чтении пьес по ролям происходит двойная коммуникация: с автором и с товарищем по группе. Сюжет, как правило, знаком из лекций по истории зарубежного театра.

В своей работе со студентами мы используем также краткие изложения пьес У. Шекспира, изданные Оксфордским университетом. Чтение оригиналов в силу особенностей языка автора вызывает большие затруднения даже у студентов высокого уровня. Пересказы по-

зволяют включиться в текст всем, значительно расширить лексический запас и не потерять интереса к материалу. Текст пьесы значительно «уплотняется», перипетии ускоряются. Важно, что здесь студент видит отличный пример краткой и емкой передачи информации, т. е. медиации.

Мы черпаем материал для чтения также в области театральной документации. Такие формы как технический и бытовой райдеры спектакля, программа спектакля и т. п. максимально приспособлены для начинающего читателя. Строй предложений в них элементарен, они не требуют адаптации грамматики. В то же время, их коммуникативный потенциал велик: на этом материале несложно смоделировать дискуссию об условиях размещения актеров, технических характеристиках площадки, монтаже декораций и т. п.

Говоря о текстах, не требующих обработки, нужно упомянуть подростковую научно-популярную литературу. Есть немало книг, посвященных истории и жизни театра. Мы с успехом привлекали брошюры издательства «Usborn». Они написаны ясным простым языком, почти не выходящим за грамматические и лексические рамки уровня B2.

Безусловно, на высоких уровнях мы широко используем театральную периодику, а также труды по истории и теории театра. Они перекликаются с содержанием других предметных областей, расширяют представление студентов о дискурсе и знакомят их с книжной и научной лексикой профессии.

Однако актер или режиссер не сможет полноценно общаться с коллегами, не зная профессионального сленга. Обучение такой специфической области мы сделали интересным и современным благодаря материалам сайта theatredictionary.org. Этот сайт с помощью американских театральных коллективов создает видеозарисовки и публикует статьи о профессиональных словах и выражениях. Практики театра в США иначе смотрят на многие базовые понятия и термины, поэтому для российского студента здесь обнаруживается немало нового и спорного, а это, как мы говорили, очень ценное качество для учебного текста.

Главное препятствие, с которым преподаватель сталкивается при работе с профессиональным текстом — это недостаточная осведомленность первокурсников и второкурсников о дискурсе. Преподаватели видят, что трудности с чтением могут возникать не потому, что студенту незнакома лексика или неясен строй фраз, а из-за того, что он

оказался в неизвестном ему смысловом поле [12]. Для уверенного чтения нужны не только навыки декодирования, но и хорошая осведомленность в профессиональных вопросах. И если первое — зона ответственности кафедры иностранных языков, то второе — задача профилирующих кафедр.

Тем не менее, преподаватель иностранного языка должен и сам отлично ориентироваться в дискурсе, чтобы правильно отобрать текст и адекватно поддержать студента при раскодировании не только букв и слов, но смысла авторского высказывания. Хорошо подобранный и прочитанный текст — ценнейший дидактический ресурс. Чтение — это как раз тот навык, успешное формирование которого для всех может стать отправной точкой освоения нового уровня знания иностранного языка и профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 сентября 2016 г. N 1146 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 52.05.01 Актерское искусство (уровень специалитета)». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/520501_C_15062018.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 сентября 2016 г. N 1146 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 52.05.02 Режиссура театра (уровень специалитета)». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/520502.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

3. Nuttal Ch. Teaching reading skills in a foreign language. Oxford: Macmillan Heinemann, 1996. 282 p.

4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.

5. Schwanenflugel P. J., Knapp N. F. The Psychology of Reading: Theory and Applications. New York: The Guilford Press, 2016. 359 c.

6. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юристъ», 1997. 256 с.

7. Tindale J. Teaching reading. Sidney: Macquarie University, 2003. 62 c.

8. Hood S., Solomon, N., Burns, A. Focus on reading. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 1996. p. 64.

9. DuBay W.H. Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text. Costa Mesa, California: Impact Information, 2007. pp 62–67.

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. — Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-withnew-descriptors-2018/1680787989 (дата обращения: 27.01.2020).

11. Unwin S. So You Want to be a Theatre Director? London: Nick Hern Books, 2004. 248 p.

12. Jones A. Conceptual development in technical and textbook writing: a challenge for LI and L2 student readers. // Proceedings of the International Professional Communication Conference (IPCC 2005). Piscataway, NJ: IEEE, 2005. p. 738–751. URL: https://doi.org/10.1109/IPCC.2005.1494246 (дата обращения: 27.01.2020).

УДК 372.881.1

О.Ю. Седунова,
Российский государственный гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Россия
soy07@inbox.ru

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: статья посвящена профессионально-ориентированному обучению иностранному языку. Значительное внимание уделяется обучению чтению профессионально-ориентированных текстов. Рассматриваются два типа дифференциации: внешний и внутренний. В статье проводится анализ текстов профессионально-ориентированной направленности с целью выявить характерные особенности, и предлагаются способы организации текстовых материалов для реализации дифференцированного подхода к обучению чтению.

Ключевые слова: дифференцированный подход, профессионально-ориентированное чтение, аутентичность, информационная компетенция, самостоятельная учебная деятельность, профессиональная сфера, междисциплинарный контекст.

O.Y. Sedunova,
Russian State Hydrometeorological University,
Saint-Petersburg, Russia
soy07@inbox.ru

DIFFERENTIATED APPROACH TO TRAINING IN READING PROFESSIONAL-ORIENTED TEXTS IN NONLINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract: the article deals with professional-oriented foreign language training. Considerable attention is paid to learning to read professional-oriented texts. Two types of differentiation are considered: external and internal. The article analyses texts of professional orientation in order to identify characteristic features and proposes ways of organizing text materials for implementation of differentiated approach to reading training

Keywords: differentiated approach, professional-oriented reading, authenticity, information competence, independent educational activity, professional sphere, interdisciplinary context.

В связи с тем, что в настоящее время приоритетным направлением в образовании считается профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, его практической целью ставится достижение выпускниками должного уровня иноязычной профессионально-ориентированной компетенции. Это в свою очередь дает возможность использовать иностранный язык в качестве средства общения на уровне международных стандартов.

Если сравнить предмет «иностранный язык» с прикладными и теоретическими дисциплинами, можно увидеть, что требуется такой же объем умений и навыков, как в практических дисциплинах, и большой объем знаний, как в теоретических науках.

Таким образом, требуется новый подход к содержанию в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе, т. е. оно должно давать студентам возможность профессионального роста и опираться на последние достижения в сфере их профессиональных интересов.

Практика работы в неязыковом ВУЗе показывает, что исходный уровень владения иностранным языком у абитуриентов варьируется от нулевого до слабого А2 (включая навык чтения). Поэтому, с целью достичь поставленных задач, необходимо распределять студентов на основании их исходного уровня чтения на изучаемом языке как минимум на две группы: А2+ и 0-А1.

Средство внешней дифференциации — организация учебного процесса посредством систематизации обучающего воздействия на студента за счет дифференциации заданий и материалов, что осуществляется, как правило, преподавателем и/или пособием. Внутренняя дифференциация, по сути, — это автономная учебная деятельность, т. е. самостоятельное управление ею. В этом случае выявляются индивидуальные потребности студента (и в сфере чтения в том числе). По сути это дифференцированный подход к чтению со стороны студента.

Зачастую внешняя дифференциация сложно осуществима из-за отсутствия аудиторного фонда или незначительного запланированного количества часов практических занятий. Однако при этом возрас-

тает роль индивидуальности студента как субъекта образовательного процесса за счет увеличения доли самостоятельной работы и степени его автономности.

Использование современных технических средств расширяет возможности индивидуальной работы над изучением языка. Студент сам управляет своей деятельностью, опираясь на собственные потребности и понимание, какая именно информация ему необходима. Помимо всего прочего постоянно растущий поток данных (через СМИ и Интернет) вынуждает будущих специалистов просматривать огромное количество текстовых ресурсов, чтобы использовать их для решения задач в своей профессиональной сфере.

Задача преподавателя — подобрать или разработать ресурсы для организации самостоятельной работы студентов с учетом дифференцированного подхода к обучению профессионально-ориентированному чтению. Важным моментом является мотивация студентов к получению большего объема информации с возможностью получения более глубоких знаний, что в свою очередь позволит им стать более конкурентоспособными на рынке труда.

Программа обучения иностранному языку не сводится исключительно к обучению профессионально-ориентированному чтению. В свою очередь оно может использоваться как средство обучения устным и письменным формам общения. С целью овладения лексическими и грамматическими структурами, на основе печатного текста, как правило, выполняются различные языковые упражнения, и создается база для последующей устной переработки информации. Также мы можем рассматривать чтение как средство усвоения правописания и выражения лексических и грамматических структур для передачи информации в письменном тексте научной направленности. Помимо всего прочего, если отсутствует иноязычная среда, студенты, заинтересованные в изучении иностранного языка, могут удовлетворить свои познавательные и нравственные потребности в профессиональном развитии, расширить кругозор, углубить и систематизировать знания посредством чтения.

Таким образом, научно-популярные и научно-учебные тексты оригинальной английской литературы как источники информации можно рассмотреть как реальные объекты, входящие в область информационной компетенции, которая связана с особенностями функционирования в речи, закономерностями композиции научного текста и расположением информации в нем. При обучении профессионально-

ориентированному чтению происходит овладение информационной компетенцией, за счет чего решается одна из важнейших образовательных задач — формирование информационной грамотности.

Оригинальные тексты дают разъяснения специальных терминов, которые в свою очередь представляют собой каркас научного изложения и достаточно полно отражают содержащуюся в нем информацию. Различные способы трактовки научного понятия (сравнение, упоминание, повторяемость значения, положение в тексте, толкование происхождения) позволяют более глубоко понять его этимологию.

Научно-учебная литература является максимально приближенной к научному стилю, так как, в отличие от научно-популярной литературы, его отличает большая строгость, последовательность и систематичность. Литература научно-учебного жанра насыщена фактическим материалом и адресуется тем, кто хочет получить конкретные научные знания и готов к усвоению новой информации.

Профессионально-ориентированные тексты научно-популярного и научно-учебного жанров в целом по своему грамматическому строю несущественно отличаются от научно-популярных текстов школьной программы, но возрастает доля научности текста за счет повышения языкового, информативного и профессионального уровня, который определяется учебными курсами. Таким образом, профессиональная подготовка студентов представляет собой систему междисциплинарных знаний.

Цель процесса обучения студентов чтению научной литературы по специальности — получение информации, формирование информационной компетенции и функциональной грамотности, которые необходимы для осуществления общения в профессиональной сфере.

Проанализировав тексты профессионально-ориентированной направленности, можно выделить следующие специфические характерные особенности, которые помогают преодолеть различные трудности при чтении научно-популярных и научно-учебных текстов на английском языке:

- разнообразие слов гораздо меньше их общего количества
- содержание большого количества интернациональных терминов
- повторяемость ключевых слов
- повторяемость служебно-строевых единиц (союзов, наречий, частиц и т. д.)
- повторяемость слов общеупотребительной лексики

В современной методике обучения иностранному языку основное требование отбора материалов для чтения — их аутентичность. Дифференцированный подход к обучению чтению сталкивается с объективным противоречием между требованиями аутентичности и доступности текста для читающего. Разрешить это противоречие можно за счет использования текстов различного типа.

С точки зрения аутентичности выделяют два основных типа: аутентичный и полуаутентичный (дидактически обработанный). Аутентичный материал — тексты носителей языка для носителей языка (оригинальные тексты для реальных условий). Полуаутентичные материалы — аутентичные тексты, которые адаптируются путем компиляции и сокращения для учебных целей.

Чтобы обеспечить доступность текстов для студентов с низким уровнем владения иностранным языком можно выделить еще один вид текстов, смоделированных по типу плато. Такие тексты определяются как реферированные преподавателем или специалистом оригинальные тексты, в которых сохранены основные признаки аутентичности. Для понимания на смысловом и концептуально-оценочном уровнях эти тексты сопровождаются справочным аппаратом. Цель моделирования текста — не устранить трудности, а обеспечить доступность, создать чувство успеха у читающего. Естественный характер чтения обеспечивается сохранением в тексте признаков аутентичности.

При составлении пособий и учебных материалов для обучения профессионально-ориентированному чтению, учитывая специфику изучаемого языка, для реализации дифференцированного подхода в неязыковом ВУЗе предлагаются три способа организации текстовых материалов:

1. Набор аутентичных текстов с постепенным увеличением объема, сложности и проблемности.

2. Набор полуаутентичных текстов с постепенным увеличением объема, сложности и проблемности.

3. Набор смоделированных по типу плато текстов с последующим переходом к полуаутентичным текстам.

Каждый набор материалов должен сопровождаться комплексом заданий, которые позволяют обеспечить управляемую практику в чтении.

Дифференцированный подход к обучению профессионально-ориентированному чтению — это система, которая сочетает в себе

управляемую практику в чтении (внешняя дифференциация) и организацию самостоятельной учебной деятельности студента (внутренняя дифференциация)

Условия для самостоятельной учебной деятельности нужно основывать на междисциплинарном содержательном контексте профессиональной подготовки студента, используя технологии контекстного обучения. Такие технологии обеспечивают взаимосвязь социального и предметного контекстов профессиональной деятельности в будущем и готовят студента к реальному использованию чтения для получения информации в профессиональной сфере и решению профессиональных задач в целом.

Подводя итог изложенному выше, нужно отметить, что в условиях разного уровня подготовки студентов, поступающих в ВУЗ, необходим дифференцированный подход к обучению профессионально-ориентированному чтению в неязыковом ВУЗе. Из-за внешних факторов зачастую нет возможности осуществить внешнюю дифференциацию за счет выделения отдельных групп студентов определенного уровня. Поэтому следует уделять большое внимание индивидуальному подбору текстовых материалов и организации автономной работы студентов, мотивируя их тем, что специалист с высоким уровнем владения иностранным языком в своей профессиональной сфере будет наиболее конкурентоспособным на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунина Т.А. Современные подходы к организации курса домашнего чтения в неязыковых вузах. // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах. Сборник материалов конференции. Рязань. Академия ФСИН, 2017. С.

2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пособие. М., 2005. 255 с.

3. Цевлева Г.В. Индивидуальные задания при взаимосвязанном обучении чтению и устному высказыванию/ Индивидуализация в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. М.,1993.

4. Шепшинская И.М. Интерактивные приемы работы с профессионально-ориентированным текстом на иностранном языке// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2014. С. 199–203.

5. Шагатова Р.Г. Профессионально-ориентированное чтение как средство формирования коммуникативной компетентности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL:https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/04/25/professionalno-orientirovannoe-chtenie-kak-sredstvo (дата обращения: 29.01.2020)

6. Полякова Е.С. Обучение профессионально-ориентированному информативному чтению на английском языке в техническом вузе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00933342_0.html (дата обращения: 29.01.2020)

УДК 372.881.1

Я.А. Бабич,
СПбГЭТУ ЛЭТИ,
Санкт-Петербург, Россия
letovts@yandex.ru

Е.А. Строй,
СПбГЭТУ ЛЭТИ,
Санкт-Петербург, Россия
jeanne62@mail.ru

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ ФЕМИНИЗМА И ЕГО ВХОЖДЕНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Аннотация: В статье рассматриваются основные этапы становления европейского феминистического движения от зарождения самого термина до изменения феминизма под влиянием цифровых технологий. Произведен обзор этапов движения, выделены их особенности. Отмечены расширение сфер интересов участниц движения и изменение их возраста. Становится очевидным растущее влияние цифровых коммуникаций и СМИ на формы проявления современного феминизма.

Ключевые слова: Феминизм, неофеминизм, постфеминизм, антифеминизм, СМИ, информационные сети.

Ya.A. Babich,
Saint Petersburg Electrotechnical University «LETI»,
Saint Petersburg, Russia
letovts@yandex.ru

E.A. Stroy,
Saint Petersburg Electrotechnical University «LETI»,
Saint Petersburg, Russia
jeanne62@mail.ru

STAGES OF DEVELOPMENT OF THE EUROPEAN FEMINISM MOVEMENT AND ITS ENTRY INTO THE ERA OF DIGITAL COMMUNICATIONS

Abstract: The main stages of the European feminist movement from the origin of the term itself to the change of feminism under the influence of digital technologies are

discussed in the article. The review of stages of movement is made, their features are marked. The expansion of the spheres of interests of the participants of the movement and the change of their age are noted. The growing influence of digital communications and media on the forms of modern feminism is becoming apparent.

Keywords: Feminism, neo-feminism, post-feminism, anti-feminism, media, information networks.

История самого термина «феминизм» имеет своим происхождением медицинский диагноз, введенный в практику в 1870 году группой врачей, чтобы обозначить остановку в развитии и недостаток мужских черт у пациентов-мужчин. «У некоторых из них характер и склад ума, социальные навыки, а также внешний вид представляли собой скорее женский тип, который мы будем называть феминизмом»

В 1872 году термин «феминизм» в первый раз появился в литературе и обрел жизнь под пером А. Дюма сына в эссе L'Hommefemme [12]. Писатель использовал этот термин, чтобы выразить свое несогласие с «феминистами» мужчинами и с отношением к концепции полов той эпохи: «Женщина не является ни равной величиной, ни высшей и не низшей по отношению к мужчине. Она — величина другого рода, другой формы и назначения. Мужчина сильнее ее. Но одно из первых применений, которое мужчина сделал со своей силой, — это то что он запер и подчинил все женское, в котором нуждался в определенных случаях, заметив предварительно, что, если женское находится на свободе, это обходится ему крайне дорого». Глубинная идея, которая вытекает из этого первого употребления термина, сводится к тому, что феминизм «извращает» понятие полов и освобождение женщин разрушает гармоничные отношения, которые следует поддерживать между ними.

Первое упоминание о феминизме в его современном значении было сделано в 1882 году суфражисткой Юбертиной Оклер в статье La Citoyenne [2], она поменяла коннотацию самого термина и использовала его в отношении симпатии и поддержки борьбы женщин за свои права. Однако это переосмысление и изменение его семантики не было достаточно для устранения в нем всех прежних значений и его непопулярности. Живучим оставалось суждение, согласно, которому феминизм и «féminité» (женское начало) являются несовместимыми. Отмечается, что этот термин связан всегда с беспорядком, страстью, истерикой, редко с рассудительной и обоснованной позицией в политическом пространстве. Его ассоциируют с настроением, а не с мыслями.

В семидесятых годах двадцатого века термин начинает отражать напряженные отношения между феминистками разных течений, и к оппозиции между феминизмом и антифеминизмом добавляется оппозиция между «эмансипирующим» феминизмом и феминизмом радикальным.

В девяностых годах двадцатого века в книге «Retournement de jupe» Ле Брюн [6] подвергла критике «неофеминизм», возвращение к «надежным ценностям», триумф конформизма, отбрасывающего все, что не является рациональным, отказ от духовного и желание воспитать нового человека. Автор называет женщин, борющихся за такие цели, неофеминистками.

Активные выступления «au nom de la Femme» (Во имя женщины) подвергаются критике и отрицаются в частности исследователем П. Виттиг [8], для которого «двусмысленность термина феминизм обобщает всю ситуацию» Что означает слово феминист? Это слово образовано от слова femme и его смысл «кто-то, кто борется за женщин». Для одних, это означает — «кто-то, кто борется за женщин, как класс, и, одновременно, за исчезновение этого класса», для других — «кто-то, кто борется за женщину и за ее защиту», то есть за некий миф и его укрепление. Почему выбран этот термин «феминизм», если он вызывает двусмысленное толкование? Согласно мнению Виттиг, термин был выбран не для того, чтобы защищать миф о женщине и укрепить его, и не для того, чтобы идентифицировать себя с тем определением женщины, которое создает «угнетающий женщину» (мужчина). А для того, чтобы подтвердить, что движение имеет свою длительную историю и подчеркнуть политическую связь его с первым этапом движения феминисток.

Девяностые годы двадцатого века стали свидетелями слома самих основ феминизма. Оценка правильности и ценность достижений этого движения ускользает от новых поколений. Бадинтер в своем эссе «Le Conflit. La femme et la mère» [12] объясняет этот идеологический сдвиг. Дочери матерей феминисток приступили к классическому сведению счетов (règlement de compte») дочерей по отношению к матерям. Отдав матерям должное в отдельных пунктах, в целом они констатируют полный провал движения. Провал матерей, который дочери не желают повторять, резюмируется в следующем: вы пожертвовали всем для своей независимости и вместо нее получили двойной рабочий день, недостаточное признание в профессиональной сфере и поражение по всем фронтам.

Вдобавок к этой критике сам ярлык «féministe» был отброшен, как создающий резко негативный образ женщины. Новое поколение вновь начинает эксплуатировать наиболее избитые стереотипы, которые ассоциируют феминисток с истерией, агрессивностью и ненавистью к мужчинам.

Так, возникают новые термины и названия, которые символизируют не «других» феминисток, а другие отношения к феминизму. Концепт «post-féminisme», активно использующийся с 1980 годов, служит для обозначения то «смерти» феминизма, то уже достигнутого равенства, то зарождения нового феминистического цикла, то феминизма «pro-femme», который придает смысл материнству, гетеросексуальности и стереотипному женскому началу. Подчеркивается многими исследователями, что эти новые названия маскируют культурный антифеминизм, который, не освобождая женщин, делает их ответственными за свой социальный путь. Развитие «постфеминистской культуры» смешивает все границы. Постфеминизм ставит под сомнение главный вопрос различия современного феминизма. Это вопрос противопоставления феминизма (féminisme) и ярко выраженной природной женской сущность (féminin hétéronormé naturalisé). Женское начало, когда оно цитируется, пародируется, переосмысляется более не функционирует как бесспорная и неоспоримая линия раздела между феминизмом и его противоположностью, натурализованной гетеро нормативностью, напротив, оно приоткрывает пространство, в недрах которого féminisme («феминизм») и feminité («женское начало») переосмысляются.

В эссе французского журналиста Э.Земмура «Первый пол» (Premier Sexe) [6] высказывается радикальное мужское мнение по отношению к феминизму, которое он обосновывает страхом отсутствия различий. По его мнению, феминизм сегодня — это гигантская машина по производству себе подобных, которая позволит обществу беспорядка прийти на место общества порядка («une société du désdordre supplanter une société de l'ordre»)

В связи с выше сказанным, можно сделать выводы о появлении следующей волны феминизма, характеризующейся определенными чертами. В частности, следует отметить резкое омоложение участниц фиминистического движения.

Подъем подростковой феминистики в массовой культуре может быть связан со значительно более широкой популяризацией феминиз-

ма в средствах массовой информации. Когда-то невидимый, часто в подавляющем большинстве оклеветанный, феминизм теперь объявляется «крутым» в основных средствах массовой информации англоязычных источников, где феминизм засветился с новой яркостью и проявляет большую гибкость, которая, по-видимому, позволяет почти любому событию быть обозначенным, как феминистская проблема.

В последние годы именно молодежная феминистская активность заняла видное место в основных средствах массовой информации, где заголовки новостей возвещают об усилиях подростков (подростками в Европейской культуре считаются все, кто не достиг совершеннолетия (21 год) и молодежи по борьбе с сексизмом, сексуальным насилием и неравенством. Менее заметная в глазах общественности активность девочек и девушек проявляется в социальных сетях, где они могут высказываться о несправедливостях по признаку пола, испытанных ими самими, или о тех событиях, которым стали свидетелями.

Тем не менее, мы знаем относительно мало об таком важном социальном моменте, когда растущая заметность и популярность молодого феминизма сосуществует с упрямо сохраняющейся постфеминистской культурой. Девочки и девушки, поддерживающие идеи феминизма, используют и производят цифровые феминистские СМИ. Это значит для них очень много и их онлайн-практика связана с их феминизмом вне информационного поля. Можно выделить три ключевых конструкции цифровых медиа как инструмента для феминистской практики: онлайн-феминизм как опасный инструмент влияния; онлайн-феминизм как обмен знаниями; и феминизм как «делание чего-то» (в контексте — «делать и добиваться, а не только обсуждать»), как в сети, так и в реальном мире.

Очевидно, что культурная «крутость» феминизма и широкое распространение феминизма и феминистской активности через основные средства массовой информации и цифровые медиа являются важным дискурсивным ресурсом для понимания молодыми феминистками себя и других, как феминисток. Точно так же антагонистическая европейская современная антифеминистическая культура обеспечивает значительный контекст, в котором «молодой феминизм» должен каким-то образом ориентироваться. В то же время в массовой культуре нет явных признаков постфеминистской усталости, когда все моменты обсуждены и все цели достигнуты.

Если рассматривать тенденции в историческом контексте, то молодые женщины (до 25 лет) исторически были исключительно аутсайдерами феминизма, их перспективы и проблемы в феминистских дебатах «практически отсутствовали» [3, 11]. Статус аутсайдера особенно углубляется для девочек-подростков из-за их рассмотрения как «чуждых» для феминистического «женского окружения» [4]. Это исключение также является более широкой молодежной проблемой, в которой молодые люди были исключены из 'того, что считается' политикой и их рассматривают, как апатичных и аполитичных [5]. То, что молодых женщин не рассматривали, как феминисток, часто воспринимается через аналогичную линзу политической апатии и неприятия феминизма [7]. Казалось бы, в соответствии с этой точкой зрения, до недавнего времени феминистские исследователи в основном сообщали о дистанцировании молодых женщин от феминизма. В частности, их (постфеминистские) взгляды на феминизм манифестировали, что идеи феминизма устарели и не нужны в мире, где они (женщины) якобы имеют равные с мужчинами права, а, иногда, и большие [3, 13]. Нежелание молодых женщин идентифицировать себя как феминисток легко понять в дискурсивном контексте, где значение феминизма наделяют такими качествами, как презренную, испорченную самоидентичность, как неженственность, как мужененавистничество или нарушение спокойствия [7]. Не вызывает удивления и отрицание феминизма в контексте цепкой постфеминистской среды [9], которая значительно усложняет феминистское сообщество, у которого существует индивидуализирующий язык выбора, прав и свободы. С другой стороны, в этой постфеминистской среде нам нужен новый угол зрения, с которого можно рассматривать взаимодействие молодых девушек с феминизмом. Современные исследователи СМИ и информационных сетей рискуют предположить, что молодые девушки практикуют микрополитику на уровне повседневных взаимодействий, используя «смесь индивидуализма, связанного с феминистскими идеалами» [3], и что они используют феминизм в качестве «интерпретирующей структуры», которая позволяет им понять свое социальное положение в гендерном, несправедливом обществе, в котором они живут.

Опираясь на эти исследования также можно утверждать, что свой феминизм и активность молодые девушки практикуют совершенно по-разному в маргинальных и «невзрослых» пространствах, которые они могут безопасно занимать. В то же время, так как молодые девуш-

ки не могут маркировать свою деятельность и активность как феминистскую [3, 7], они участвуют в движении феминизма, выбирая новые сферы приложения своих интересов [14]. Недавний специальный выпуск журнала Feminism & Psychology (2016) усиливает этот широкий охват событий в сборнике статей, которые освещают поразительно разнообразные способы, которыми молодые феминистки мыслят и практикуют феминизм в разных сообществах, и с разных культурных, социальных, этнических и сексуальных точек зрения. В отличие от феминизма более ранних исторических стадий, современный феминизм молодых женщин стратегически взаимодействует со средствами массовой информации, технологиями и поп культурой, распространяя свои интересы за пределы пола и власти (например, в вопросах окружающей среды или множественных притеснениях, как в своих странах, так и по всему миру), а также действуют за пределами традиционных форм активного феминизма, таких как марши протеста и сидячие забастовки [1].

Это особенно касается участия молодых женщин в феминистской активности в цифровых пространствах. Молодые феминистки накопили историю использования СМИ, поп культуры и интернета в качестве инструментов феминистской активности [11]. В 1990-е годы «riotgrrls» (Riot Grrrl — феминистское движение, возникшее в инди-/панк-роке 1990-х годов, нашедшее своё выражение с одной стороны — в грубом, жёстком, как правило, на любительском уровне сработанном панк-роке, с другой — в политической активности, на некоторое время превратившей рок-жанр во влиятельную субкультуру. Многие (хоть и не все) riot-grrrl-исполнительницы основное внимание уделяли темам, так или иначе связанным со взаимоотношениями полов (изнасилование, насилие в семье, однополая любовь), рассматривая их с радикальных позиций. Изначально лидеры движения поставили себя вне большого музыкального бизнеса и отмежевались от любых корпоративных интересов.) сформулировали повестку дня нового, «ориентированного на молодых девушек» феминизма, принимающего во внимание озабоченность, выраженную девушками, и смешанного с целями феминистского движения «girlpower» (Фраза girl power (рус. девичья сила) является отражением культурного феномена 1990-х и начала 2000-х годов. Она также связана с третьей волной феминизма. Фразу сделала популярной группа Spice Girls в середине-конце 1990-х годов), «sassiness» (дерзость, нахальство) и «autonomy» (независимость,

самостоятельность, автономия) [1, 10]. Во многих отношениях современный феминистская активность в цифровых пространствах можно рассматривать как новый, развивающийся этап, возникший из этой истории. Создавая свои собственные цифровые пространства или вкладываясь в уже созданные, чтобы дать голос своим проблемам, иногда гневу и критике, современные молодые феминистки обозначают своё присутствие и свою позицию в интернете. Исследования [10] утверждают, что технология позволила создать «новые направления активности» и способствовала политическому участию в жизни общества молодых девушек. В современной литературе освещаются некоторые формы, которые принимают эти новые направления, от блогов [11] и хэштегов [9] до YouTube, Tumblr и мобильных телефонов [14]. Келлер [11] описывает интернет как «альтернативную, параллельную дискурсивную арену», где девушки могут разговаривать с господствующей культурой, в которой их голоса дрожат от напряжения, чтобы быть услышанными. Это также пространства для сопротивления и для общения с другими молодыми феминистками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aopola, S., Gonick, M., & Harris, A. (2004). Young femininity. Girlhood, power and social change.

2. Bard, Christine, 1995, Les Filles de Marianne. Histoire des féminismes 1914–1940, Paris, Fayardages.2010), Paris, Syllepse, 2010, 248.

3. Budgeon, S. (2001). Emergent feminist (?) identities. Young women and the practice of micropolitics. The European Journal of Women's Studies, 8(1).

4. Currie, D., Kelly, D., & Pomerantz, S. (2009). Girl power. New York, NY.

5. Harris, A. (2008). Young women, late modern politics, and the participatory possibilities of online cultures. Journal of Youth Studies, 11, 481–495.

6. J. François, La télévision du quotidien. Entre réalité et fiction, Bruxelles, De Boeck, 2003, 221 p.

7. Frith, H. (2001). Young women, feminism and the future: Dialogues and discoveries. Feminism & Psychology, 11, 147–151.

8. Greco, Luca (dir.), 2014, Langage et société, no 148, « Recherches linguistiques sur le genre : bilan et perspectives ».

9. Gill, R. (2016). Post-postfeminism?: New feminist visibilities in postfeminist times. Feminist Media Studies, 16(4), 610–630.

10. Harris, A. (2008). Young women, late modern politics, and the participatory possibilities of online cultures. Journal of Youth Studies, 11, 481–495.

11. Keller, J. (2015). Girls' feminist blogging in a postfeminist age. New York, NY: Routledge.

12. Macé, Éric, 2003, « Le piège de la «cause des femmes». Éléments pour un mouvement antisexiste post-féministe », Cosmopolitiques, no 4, p. 84–103.

13. Scharff, C. (2010). Young women's negotiations of heterosexual conventions: Theorising sexuality in constructions of 'the feminist'. Sociology, 44, 827–842.
14. Taft, J. (2011). Rebel girls. Youth activism across the Americas. New York: New York University Press.

УДК 372.881.1

Е.В. Трифонова,
Псковский государственный университет,
Псков, Россия
ev-trifonova@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННЫХ УМЕНИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ЧТЕНИИ У БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация: Статья доказывает актуальность поднимаемого вопроса о развитии профессионально-направленных умений у бакалавров гуманитарных направлений и предоставляет примеры его практического решения на основе использования авторских читательских КИТов (комплексных индивидуальных тренингов).

Ключевые слова: иноязычное чтение, профессионально-направленные умения, бакалавриат, гуманитарные направления.

E.V. Trifonova,
Pskov State University,
Pskov, Russia
ev-trifonova@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE READING AT BACHELORS OF HUMANITIES

Abstract: The article proves the relevance of the issue of the development of professionally-oriented skills among bachelors of humanities. It provides the examples of its practical solution based on the use of reading CITs (complex individual trainings).

Keywords: foreign language reading, professionally oriented skills, bachelor degree, humanities.

В новом веке иностранный язык все в большей степени подчеркивает профпригодность специалиста. Владение иностранным языком на соответствующем запросам общества уровне открывает широкие двери новых возможностей.

Бакалавры гуманитарных направлений должны быть готовы к иноязычной коммуникации в обширном спектре профессиональной деятельности. Соответственно, владение иностранным языком призвано обеспечивать им возможность проводить теоретические и прикладные исследования на высоком компетентностном уровне. Иноязычной базе, заложенной в высшем учебном заведении, надлежит быть достаточной для получения профессионально значимой информации с целью анализа, сопоставления фактов и оценивания новых научных достижений за рубежом.

В то же время в иноязычном образовании на неязыковых гуманитарных факультетах ряд отрицательных факторов мешает достижению нужного уровня владения английским языком выпускниками вузов.

Во-первых, и это неоднократно отмечалось в методических исследованиях, поступающие на неязыковые гуманитарные специальности имеют разный уровень иноязычной подготовки, что априори затрудняет развитие умений в чтении. Во-вторых, малое количество аудиторных часов и часов, выделяемых на самостоятельную работу, а так же внедрение новых компетенций ухудшают возможный потенциал профессионального владения языком.

Полученные выводы дают нам право рассмотреть возможности развития профессионально-направленных умений в иноязычном чтении у будущих бакалавров гуманитарных направлений.

Под профессионально-направленным развитием умений в иноязычном чтении мы понимаем процесс развития вариативных умений когнитивно-деятельностного, мотивационно-волевого и оценочно-рефлексивного компонентов профессионально-направленной иноязычной читательской компетенции [2].

Мы выделяем три разноуровневые подгруппы: с высоким, базовым и недостаточным уровнем развития профессионально-направленных умений в иноязычном чтении.

Для каждой разноуровневой подгруппы нами были разработаны читательские КИТы (комплексные индивидуальные тренинги). Они имеют фреймовую основу, но дополнены различными сетами заданий в зависимости от уровня развития профессиональных умений. Эффективный читательский КИТ имеет релевантное соотношение самостоятельной и контактной работы обучаемых: он включает в себя разноуровневые аудиторные задания для самостоятельной работы и работы под управлением преподавателя, а так же задания для под-

держания уровня владения языком в межсеместровый период. Упражнения базируются на специально отобранном и дозированном тематическом материале, градуированном по степени его трудности с точки зрения языкового и специально-профессионального содержания.

Остановимся на некоторых примерах читательского комплекса для группы с высоким входным уровнем сформированности иноязычных профессионально-направленных умений в чтении. Одной из составляющей комплекса является так называемый профлэддер, содержащий в себе алгоритм работы с текстом [3].

Профлэддер с успехом применяется нами в практике преподавания как для самостоятельного обучения в течение семестра, так и во время межсеместровых каникул.

Во время чтения иноязычных профессиональных тестов с использованием профлэддера студенты отмечали высокую запоминаемость новых профессионально-направленных слов и выражений. Данная работа отмечалась ими как интересная, мотивирующая, ведущая к ощутимому результату в развитии профессиональных умений.

Развитие профессионально-направленных умений в иноязычном чтении в группе с высоким входным уровнем продолжается такой работой, как ведение профдневника.

Для данной группы он расширен приемом «двойной дневник» [1, 199]. Этот прием объединяет содержание прочитанного профессионально-направленного текста с личным опытом, который выражается в выводах и умозаключениях по поводу прочитанного текста.

Профдневник с приемом «двойной дневник» будет выглядеть следующим образом: на левой странице тетради располагается таблица для заполнения во время прочтения текста, а правая часть поделена пополам вертикальной линией и содержит две графы: цитата и комментарий.

Таким образом, *левая страница* содержит следующие графы для заполнения: название текста, автор, источник, ключевые слова, сокращения с расшифровкой, резюме, показатель полезности, примечания.

В *источнике* указывается ссылка на электронный вариант статьи или исходные данные книги. *Ключевые слова* помогают оценить тематику статьи. Рекомендуется выписывать от трех ключевых слов. *Сокращения с расшифровкой* представляют собой своеобразный словарь

профессиональных сокращений, которым студенты охотно пользуются в будущем. *Резюме* статьи пишется кратко либо с некоторыми подробностями, в зависимости от *коэффициента полезности* статьи. *Показатель (коэффициент) полезности* является важным фактором при заполнении таблицы. Он выражается в процентном соотношении: обучающий указывает, на сколько процентов та или иная статья полезна для его специальности, для его курсовой работы либо для выступления на молодежной конференции. *Примечания* помогают отобразить то, что не указано в других графах таблицы.

Таблица 1

Профдневник студента группы с высоким входным уровнем сформированности профессионально-направленных умений в иноязычном чтении

левая страница								правая страница	
№ , дата	название текста, автор	источник	ключевые слова	сокращения с расшифровкой	резюме	показатель полезности	примечания	цитата	комментарий
1 2 3									

В левой части *правой страницы* выписывается цитата из текста, которая произвела впечатление при прочтении, а в правой обучаемый комментирует ее, выражая свое отношение. Это может быть личное отношение, а может быть комментарий, связанный с профессиональной направленностью текста: «информация для курсовой», «для ребенка с ринолалией», «найти более щадящие варианты постановки». (Данные примеры взяты из профдневников студентов первого и второго курсов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» Псковского государственного университета).

Для эффективной работы по развитию профессионально-ориентированных умений в иноязычном чтении у бакалавров гуманитарных направлений нами были разработаны учебно-методические пособия, являющиеся результатом многолетней опытной работы, которые вышли в 2019 году.

Пособие «Развитие умений в иноязычном чтении на основе профессионально-направленного компетентностно-дифференцированного подхода» содержит разноуровневые модули, состоящие из профессионально-направленных аутентичных текстов и сетов упражнений по развитию умений в иноязычном чтении. В него также включены разноуровневые читательские КИТы и профессионально-направленные тексты для самостоятельной работы в течение учебного года и в межсеместровый период.

Вышеуказанное пособие предназначено для направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», так как опрос преподавателей английского языка показал, что при составлении новых учебно-методических пособий по иностранному языку его незаслуженно обходят стороной, применяя на практических занятиях чаще всего материалы, более подходящие для психологов или логопедов.

Однако данное направление подготовки шире, и, поэтому, нами был отобран аутентичный материал на основе его профильных учебных предметов: основы речевой культуры дефектолога; медико-биологические основы дефектологии; основы нейрофизиологии ВНД; алалия и др. и жизни и деятельности значимых ученых, привнесших немаловажный вклад в дефектологическое образование: Л. С. Выготский, И. П. Павлов и др.

Второе учебно-методическое пособие «Preparation to final exam at the non-language departments» предназначено для студентов-бакалавров направления подготовки «Биология» и «Биология-химия» и включает в себя комплексные индивидуальные тренинги, профлэддер, модули с профессионально-направленными текстами, что, в совокупности, представляет собой комплексную подготовку к итоговому экзамену по иностранному языку.

Таким образом, продолжается системная работа по развитию профессионально-направленных умений в иноязычном чтении у бакалавров гуманитарных направлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата/под ред. О. И. Трубициной. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 384 с.

2. Трифонова Е. В. Компонентный состав рецептивной иноязычной компетенции студентов неязыковых факультетов// Вестник Псковского государственного универси-

тета. Серия: Психолого-педагогические науки. Выпуск 6, Псков: Псковский государственный университет, 2017. — С. 72–77.

3. Трифонова Е. В. Организация работы в группе с высоким уровнем рецептивной иноязычной компетенции//Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. Выпуск 8. Псков: Псковский государственный университет, 2018. — С. 82–87.

УДК 372.881.1

М.О. Балкунас,
А.С. Гончаров,
Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия
Научный руководитель: канд. пед. наук доцент Э.А. Сарибекова
raven-moon-34999@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Лингвистические корпусы в аспекте синхронно-диахронического познания языковых конструкций весьма полезны набором методов, позволяющих ориентироваться в структуре текста и рационально характеризовать его семантику при переводе. В ходе исследования мы разобрали некоторые ключевые особенности корпусов, необходимые включения в общую методологию при формировании личной педагогической системы и подхода в целом.

Ключевые слова: лингвистический корпус, семантика, синхрония, диахрония, дискурс при переводе, языковая система, анализ дискурса.

M.O. Balkunas,
A.S. Goncharov,
Stavropol state pedagogical Institute, Stavropol, Russia
Scientific supervisor: PhD, Associate Professor E.A. Sarybekova
raven-moon-34999@mail.ru

ACTUALIZATION OF THE LINGUISTIC CORPUS OF SYNCHRONY AND DIACHRONY IN THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: Linguistic corpses in the aspect of synchronously diachronic knowledge of linguistic constructions are very useful in a set of methods that allow you to navigate the structure of the text and rationally characterize its semantics during translation. In the course of the study, we examined some key features of the buildings, the necessary

inclusion in the general methodology in the formation of the personal pedagogical system and the approach as a whole.

Keywords: linguistic corpus, semantics, synchrony, diachrony, discourse in translation, language system, discourse analysis.

Актуальность темы обусловлена множеством подходов к исследованию синхронической и диахронической части сравнительного языкознания при изучении иностранного языка. Мы рассмотрим особенности подхода, связанного с обучением иностранному языку в системе инклюзивного образования.

Инклюзивное образование при обучении иностранному языку — процесс развития общего языкового образования, который подразумевает доступность образования для всех возрастных и социальных групп, в плане приспособления к различным нуждам всех взрослых и детей, что также обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Для рассмотрения лингвистических корпусов, использующихся для раскрытия структуры разделов речи, мы должны раскрыть понятия «синхронии» и «диахронии». Синхрония — область языкознания, разбирающая различные конструкции языка непосредственно в данный момент. Её используют при переводе текстов и участия в межкультурном диалоге [1].

Диахрония характеризуется обширным спектром использования. Её применяют для отслеживания эволюции языка, сравнении концептов на различных этапах развития речи, при этимологическом анализе и выявлении лексических и семантических барьеров у коммуникатора и реципиента [1].

Противопоставление синхронических и диахронических законов позволяет формировать лингвистические корпуса. Но затем — каждый корпус функционирует по собственным законам.

Из этого противопоставления складывается вывод о том, что противопоставление двух направлений — синхронического и диахронического совершенно не терпит компромисса. Следуя такому принципу, выделяют новую пару независимых дисциплин — синхроническую лингвистику и диахроническую лингвистику. Обособленный от истории, синхронический аспект позволяет изучать отношения между сосуществующими фактами, познавая систему языка, т. е. изучить язык «в самом себе и для себя» [3].

Системный характер языка вполне определим: его знаковая природа позволяет это обосновать. Языковые факты как элементы системы взаимно определяют друг друга, а отношение системных частей характеризует только синхроническую лингвистику, поскольку не может быть сдвоенной системы, охватывающей одновременно несколько периодов. Данное явление создаёт набор методов, позволяющих использовать лингвистические корпусы в обучении иностранному языку [2].

Различают три типа аргументации, позволяющих определить способы работы с корпусами в ходе занятий.

Логос (с греч. λόγος «слово», «понятие», «мысль», «смысл») — тип аргументации, строящийся на использовании интеллектуальных ресурсов убеждения, последовательной цепочке логических доводов. К методам логоса можно отнести разъяснение человеку непонятных ему вещей и на фоне этого убедить его прислушаться, а также доказательство и опровержение, которые подкрепляются логичностью высказываний, их точностью и понятностью [3].

Пафос (с греч. πάθος «страсть», «воодушевление») — тип аргументации, направленный на чувства убеждаемого. Оратор апеллирует к эмоциям, настроениям и чувствам реципиентов. Методами являются аргументы направленные на определенную чувственную сферу личности — аргументы в пользу личной выгоды, к гордости, жалости, также угрозы применения физической силы [2].

Этос (с древнегреч. ἦθος «нрав», «характер») — тип аргументации, направленный на оценку условий времени и места, а также к традициям, религии, привычкам и обычаям. Главный признак данного типа аргументации — это уместность. Если аргументы не будут уместными, то реципиенты могут быстро потерять интерес, и убедить их будет невозможно [3].

Корпусная лингвистика — это направление в современной лингвистике, которое изучает «корпусы», то есть подразделяющиеся по определённому принципу разделы языка, совокупность которых используется для осуществления поиска значения слова, закономерностей его преображения (согласно диахроническому методу) и свойств, позволяющих слову сохраняться в системе языка [5].

Корпусы в системе инклюзивного образования иностранному языку создаются для того, чтобы лингвисты имели достаточный материал, используемый ими при обработке информации. К примеру, исследуя историческое свидетельство личности, лингвист использует и когнитивную лингвистику — с целью понять психические свойства

человека, и корпусную лингвистику, т. к. ему необходимо разбить документ на части, проводя анализ которых, можно установить не только общую концепцию, но и побочные факты, прямо в свидетельстве не выраженные [4].

Данный раздел образовался в 1960-е в США, тогда был создан и популярный Брауновский корпус. К сожалению, в России приняли корпусную лингвистику только в 1980-е, а активно использовать стали в 2000-е. На данный момент из Корпусной российской лингвистики был создан НКРЯ (Национальный Корпус Русского Языка) [1].

Самый многообещающий подраздел корпусной лингвистики — компьютерная лингвистика (также носит название математической и вычислительной лингвистики), данное направление в современной лингвистике, появившееся сравнительно недавно, на стыке классической лингвистики и математического анализа [4]. Она использует новые технологии для самого подробного анализа текста, чаще всего компьютерная лингвистика анализирует естественные языки автоматически, не прибегая к помощи профессионального лингвиста.

Программирование различных ситуаций, связанных с поведением человека, сближает её с когнитивной лингвистикой и социолингвистикой.

В 2012 году к компьютерной лингвистике стали также относить и работу усовершенствования механического перевода, голосового ввода и поиска значения слова, а также разработку программ и приложений, основной задачей которых является анализ языковых единиц и их синтез при опоре на литературные источники. В сфере языкознания, безусловно, является самой развивающейся и востребованной. Стоит упомянуть, что данное направление — не самое надёжное и для точности следует опираться на классические русские словари, нежели на компьютерные программы.

Дискурс (или лингвистическая дискурсология) — это самое молодое направление в современной лингвистике, которое включило в себя методы корпусной и компьютерной лингвистики, диахронии и, в большей степени, синзронии. Она рассматривает речь, погружённую в общественные отношения, разные речевые особенности, к примеру «бытовой разговор» [2].

То есть, то, что мы говорим, рассматривается как событие коммуникации, в совокупности с жестами, мимикой, ритмом речи, эмоциональной оценкой, опытом и мировоззрением участников коммуникации.

Анализ дискурса — это междисциплинарная область знания, разработанная в системе инклюзивного образования, в которой наряду с лингвистами участвуют социологи, психологи, специалисты по искусственному интеллекту, этнографы, литературоведы, стилисты и философы. Является единственным направлением, полностью связанным со всеми остальными [1, 5].

В заключении отметим, что сам дискурс помогает понять, как наша речь работает в тех или иных жизненных ситуациях, какие ментальные процессы происходят в эти моменты, и как всё это связано как с психологическими, так и с социальными и культурными факторами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений. Учебное пособие. М.: Языки русской культуры, 1998.
2. Витгенштейн Л. Культура и ценность. О достоверности. — М.: АСТ, Астрель, Мидгард, 2010.
3. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления: Из научного наследия / Отв. ред. Л. Ю. Брауде. М.: Языки славянской культуры, 2001.
4. Трубачёв О.Н. Труды по этимологии. Том 1. — М.: Проспект, 2006
5. Улуханов И. С. Словообразование. Морфонология. Лексикология. — М.: Логос, 2012.

УДК 81.115

Эва Коморовска,
проф. др. хаб.,
Щецинский университ,
Щецинь, Польша

Данута Станулевич,
др хаб., проф. УГ,
Гданьский университет,
Гданьск, Польша
ekomorowska@post.pl

ОРАНЖЕВЫЙ ЦВЕТ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛЬСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ
Ассоциации ипрототипы

Аннотация: Предметом данной статьи является лингвистический анализ оранжевого цвета в польском и русском языках. Принят когнитивный метод интерпретации с учётом теории прототипов.

Данные, приведённые в материале, основаны на исследованиях, проводимых Э. Коморовской и Д. Станулевич в группе 100 человек: 50 носителей русского языка и 50 носителей польского языка. В статье рассматривается вопрос прототипа для оранжевого цвета сравнительно в польском и русском языках.

Ключевые слова: лексика, семантика, цветонаименования.

Ewa Komorowska,
Professor, University of Szczecin,
Szczecin, Poland

Danuta Stanulewicz,
Professor, University of Gdańsk
Gdańsk, Poland
ekomorowska@post.pl

ORANGE IN THE MODERN POLISH AND RUSSIAN LANGUAGES
Associations and prototypes

Abstract: The aim of this paper is to analyze Russian and Polish words for the orange colour. The cognitive method of interpretation is adopted taking into account the theory of prototypes.
The material presented in the paper comes from a survey study conducted by E. Komorowska and D. Stanulewicz in a group of 100 people: 50 native speakers of Russian and 50 native speakers of Polish. The paper examines the issue of the prototypical references of the words for the orange colour in Polish and Russian.

Keywords: vocabulary, semantics, colour terms.

1. ВВЕДЕНИЕ

Политическая жизнь в России, Польше и других странах в последнее время отражается в наименованиях с компонентом оранжевого цвета. В Польше Вроцлавское альтернативное движение в 1980-х годах было названо *Оранжевой альтернативой*, в Украине на рубеже 2004 и 2005 годов произошла *Оранжевая революция*. Цвет этот использован также как название различных компаний для рекламных и имиджевых целей (например, оператор мобильной связи *Orange*, а также поставщик электроэнергии Energa, использующий в прошлом этот цвет в своем логотипе и других материалах — [10]).

Целью данной статьи является лингвистический анализ оранжевого цвета в современном польском и русском языках с точки зрения когнитивной лингвистики с учётом теории прототипов. Данные приведённые в материале основаны на исследованиях проводимых авторками данной

статьи[1] в группе 100 человек: 50 носителей русского языка и 50 носителей польского языка. В каждой из групп было одинаковое количество лиц одного пола: 25 женщин и 25 мужчин. Опросы проводились в группах людей возраста с 17–71 года и касались основных прилагательных цвета. Респонденты получили вопрос: *С чем вам ассоциируется данный цвет?*

В статье будут представлены результаты опроса по отношению к одному из цветов спектра, то есть *оранжевому* цвету в русском языке и адекватному ему цвету *pomarańczowy* в польском языке[2].

2. ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ *ОРАНЖЕВЫЙ* И *POMARAŃCZOWY* В ГРУППЕ ОСНОВНЫХ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ

В эволюционных сериях, предложенных Б. Берлином и П. Кеем [1], оранжевый цвет занимает последнюю позицию, наряду с тремя другими именами фиолетовым, розовым и серым. Согласно Берлину и Кею, мы можем выделить одиннадцать основных цветовых названий, которые соответствуют следующим прилагательным на польском и русском языках: *biały*, *czarny*, *czerwony*, *zielony*, *żółty*, *niebieski*, *brązowy*, *fioletowy*, ***pomarańczowy***, *różowy* и *szary*; *белый*, *черный*, *красный*, *зеленый*, *желтый*, *синий*, *коричневый*, *фиолетовый*, ***оранжевый***, *розовый* и *серый*. Эти слова прикрепляются к словарю данного языка в определенном порядке, показанном на рисунке 1. Первоначально пользователи данного языка используют два основных термина, относящихся к белому и черному (или светлому и темному цветам). Третий цвет, название которого добавляется к набору первичных имен, это красный цвет; затем появляется зеленый, а за ним жёлтый (или наоборот). Шестой цвет — синий, седьмой — коричневый,и только тогда — в любом порядке — появляются названия фиолетового, розового, оранжевого и серого.

Названия цветов можно разделить на первичные (*белый*, *черный*, *красный*, *зеленый*, *желтый* и *синий*) и вторичные, к которым среди других принадлежит и ***оранжевый*** (остальные цвета этой группы: *коричневый*, *фиолетовый*, *розовый* и *серый*) [3; 626]. Поэтому прилагательное оранжевого цвета классифицируется как вторичное.

---

[1] Настоящее исследование помогли нам провести наши коллеги: проф. Зоя Новоженова, г-жа Светлана Бурчанова, канд. филол. наук. Агнешка Шлахта, мгр Анна Охримович, мгр Магдалена Маркевич. Всем коллегам большое спасибо за помощь.

[2] Некоторые лингвисты исследовали названия оранжевого цвета в польском и русском языках: [2], [5; 113–114], или только польском: [10], [11], [12; 135–136].

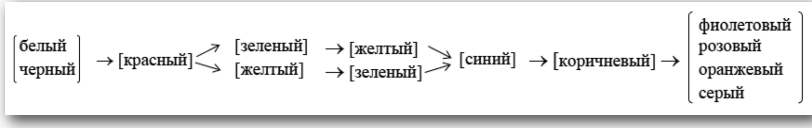


Рис. 1. Эволюция основных названий цветов в соответствии с Берлином и Кеем [1; 4]

Здесь следует добавить, что в русском языке существует двенадцать основных названий цветов, потому что есть два названия синего цвета — *синий* и *голубой* — которые психологически важны для носителей этого языка (см. среди других [5; 68–72], [7], [8]).

3. ТЕОРИЯ ПРОТОТИПОВ

В современном языкознании, а особенно в когнитивной лингвистике, в последнее время большое внимание уделяется теории прототипов.

Слово *прототип* происходит из греческого языка: *πρώτος* ‘первый’, ‘самый старший’, ‘главный’ і *τύπος* ‘форма’, ‘модель’. Ему присущи два основных значения, которые отмечены в словарях:

1) «первый экземпляр недавно разработанного продукта»,

2) «самый ранний образец чего-либо, на основе которого что-то создано, которому подражается» [4].

В лингвистической литературе понятие прототипа было введено Э. Рош [9]. *Прототип* «на уровне ментальной репрезентации является смесью черт лучшего представителя данной категории» [6; 245]. Значит *прототип* содержит объязательные признаки для того, чтобы сказать, что данный экземпляр образцовый для определённой группы. Цветообозначения в когнитивной лингвистике квалифицируются по принципу соотнесенности с цветовым прототипом.

Итак, А. Вежбицка предложила следующее объяснение категории *прототипов* по отношению к цветам: это объекты, которые рассматриваются как..., то есть такие, как... / похожие на... (например, прототип зеленого — это трава — «зеленый это такой, о котором думается как о цвете травы», «зеленый — как трава», прообраз синего цвета — небо, «синий — цвет неба», «синий похож на цвет неба» [13; 409].

4. ПРОТОТИПЫ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ *ОРАНЖЕВЫЙ* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И *POMARAŃCZOWY* В ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

В нашем исследовании всего 50 русскоязычных респондентов назвали 82 ассоциации с оранжевым (см. Таблицу 1). В ответах преобладают материальные ассоциации — с апельсиновым фруктом (или его соком, и — редко — с другим цитрусовым фруктом того же цвета, мандарином). Такие реакции составляют почти 43% всех ответов. Второе место заняли ассоциации с солнцем и яркостью (12,2% реакций). Среди менее популярных ассоциаций мы отметили сенсорные ассоциации — с теплотой и жарой (которые связаны с солнцем), и эмоциональные — с радостью.

Таблица 1

Ассоциации с прилагательным *оранжевый*

Ассоциации	Количество	Процентное соотношение
апельсин (апельсиновый сок, мандарины и т. д.)	34	41,5%
солнце, яркость	10	12,2%
теплота, жара	4	4,9%
радость	3	3,7%
песок	2	2,4%
революция	2	2,4%
детство	2	2,4%
новый год, начало чего-то	2	2,4%
вода, дождь	2	2,4%
другие (по одному примеру: персика, волосы и т. п.)	21	25,7%
В целом	82	100%

Группа, состоящая из 50 респондентов, для которых родным языком является польский, дала в общей сложности 89 ассоциаций с оранжевым (см. Таблицу 2). Эти респонденты также указали на апельсин (46% ответ) как наиболее важный объект, связанный с этим цветом. Это неудивительно, тем более что — как мы уже отметили — прилагательное *pomarańczowy* происходит от существительного *pomarańcza*

‘апельсин’. Второе место занимает реакция, связанная с политикой — *Оранжевая революция* в Украине. Солнце и яркость заняли третье место, в то время как другие, менее популярные реакции следует заменить одеждой, особенно защитной одеждой (которая может также включать несколько других отдельных ассоциаций).

Таблица 2

Ассоциации с прилагательным *pomarańczowy*

Ассоциации	Количество	Процентное соотношение
апельсин (апельсиновый сок, мандарины и т. д.)	41	46,1%
революция	11	12,4%
солнце, яркость	8	9,0%
теплота, жара	4	4,5%
одежда, защитная одежда	4	4,5%
энергия, сила	2	2,2%
другие (по одному примеру: икра, здоровье, оптимизм и т. п.)	19	21,3%
В целом	89	100%

О связи апельсина с яркостью свидетельствуют также результаты исследований, проведенных Д. Станулевич и М. Сментек — в польской прозе прилагательное *pomarańczowy* чаще всего используется для описания только световых явлений — естественных и искусственных, а также одежды [11].

Таблица 3

Сопоставление самых популярных ассоциаций с прилагательным *оранжевый* в русском языке и *pomarańczowy* в польском языке

Ассоциации	Русский язык	Польский язык
апельсин (апельсиновый сок, мандарины)	41,5%	46,1%
солнце, яркость	12,2%	9,0%
теплота, жара	4,9%	4,5%
революция	2,4%	12,2%

Если мы сравним ассоциации с оранжевым цветом, данные русскими и польскоязычными респондентами (см. Таблица 3), **апельсин** на первом месте в обоих случаях (см. тоже [5; 113–114]), **яркость** и **солнце** в обоих языках также имеют довольно высокий процент. Основная разница — асоциации с революцией, которые в польском языке занимают второе место, в то время как в русском — последнее (см. Таблицу 3).

На основе ответов респондентов русскоязычных и польскоязычных, и учитывая предложенную А. Вежбицкой схему описания прототипов цвета [13], *оранжевый цвет* можно описать следующим образом:

— «оранжевый это такой цвет о котором думается как о цвете апельсина»,

— «оранжевый — как апельсин».

5. ИТОГИ

Наше исследование подтверждает, что плод апельсина является эталоном прототипа названия оранжевого цвета в русском языке. Респонденты, для которых родным языком является польский, также указали на апельсин (46% ответ) как наиболее важный объект, связанный с этим цветом. Это неудивительно, тем более что — как мы уже заметили — прилагательное *pomarańczowy* происходит от существительного *pomarańcza* ‘апельсин’. Второе место для носителей польского языка занимает реакция, связанная с политикой — *Оранжевая революция* в Украине, и третье — солнце и яркость. Для респондентов русскоязычных второе место заняли солнце и яркость, и третье — связанные с солнцем теплота и жара.

ЛИТЕРАТУРА

1. Berlin B., Kay P., 1969, Basic Color Terms: Their Universality and Evolution, Berkeley.
2. Chudyk D., 2013, Rosyjskie i polskie konstrukcje porównawcze z przymiotnikami nazywajacymi barwę pomarańczową (semantyka, struktura, składnia), „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka», nr 5, s. 9–19.
3. Kay P., McDaniel C. K., 1978, The linguistic significance of the meanings of basic color terms, „Language», No. 54 (3), pp. 610–646.
4. Habrajska G., 2005, Nakłanianie, perswazja i manipulacja językowa, „Acta Universitas Lodziensis. Folia Literaria Polonica», nr 7/2, s. 91–126.
5. Komorowska E., Stanulewicz D., 2018, Polskie i rosyjskie słownictwo barw. Asocjacje i znaczenia, Szczecin.
6. Łozowski P., 1994, Czym jest prototyp w semantyce diachronicznej? [w:] Podstawy gramatyki kognitywnej, red. H. Kardela, Warszawa, s. 243–254.
7. Morgan G., Corbett G., 1989, Russian colour term salience, „Russian Linguistics», No. 13, pp. 125–141.

8. Paramei G. V., 2005, Singing the Russian blues: An argument for culturally basic color terms, „Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Studies», No. 39/1, pp. 10–38.
9. Rosch E., 1977, Human categorization, [in:] Advances in Cross-cultural Psychology 1, ed. by N. Warren, New York, pp. 1–72.
10. Stanulewicz D., 2008, Barwa pomarańczowa w języku polskim, [w:] Słowo z perspektywy językoznawcy i tłumacza III, red. A. Pstyga, Gdańsk, s. 313–319.
11. Stanulewicz D., Smentek M., 2017, O użyciu leksemu pomarańczowy w polskiej prozie — badania korpusowe, [w:] Barwa w języku, literaturze i kulturze VIII, red. E. Komorowska, D. Stanulewicz, Szczecin, s. 119–137.
12. Tokarski R., 2004, Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie, wyd. II, Lublin.
13. Wierzbicka A., 1999, Język — umysł — kultura, Warszawa.

УДК 81.271

Т.М. Жаплова,
Доктор филол. наук,
Оренбургский государственный университет,
Оренбург, Россия
Tmzhaplova@mail.ru

ЯЗЫК И СТИЛЬ ЛИТЕРАТУРНОЙ КЛАССИКИ В ПРОГРАММЕ REN TV «ДИАЛОГ С ОЛЕГОМ НАУМОВЫМ»

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные для современного телевидения формы приобщения к классической русской литературе, ее семантике и стилистике. Обращаясь к опыту участия в программе «Диалог с Олегом Наумовым», автор анализирует способы подачи материала, органичные как для профессиональных филологов, так и для представителей широкой телевизионной аудитории, воспринимающей язык пушкинской эпохи в его многообразии и специфических чертах.

Ключевые слова: телевидение, тематика, терминология, топонимы, архаизмы, историзмы.

T.M. Zhaplova,
Doctor of philology,
Orenburg State University,
Orenbyrg, Russia
Tmzhaplova@mail.ru

LANGUAGE AND STYLE IN LITERARY CLASSICS IN «DIALOGUE WITH OLEG NAUMOV» — A REN-TV SHOW

Abstract: The article discusses the forms of familiarization with classical Russian literature, its semantics and style, relevant to modern television. Turning to the experience of participating in the «Dialogue with Oleg Naumov» TV show, the author

analyzes the presentation methods that are organic for both professional philologists and representatives of the broad television audience that perceives the language of the Pushkin era in its diversity and specific features.

Keywords: television, topics, terminology, toponyms, archaisms, historicisms.

Канал REN TV в пространстве российских медиа представлен как собственно программами московского холдинга, так и до недавнего времени продукцией его «дочерних» сетевых партнеров — региональных студий, получивших эфирное время для собственного вещания, порой даже в primetime. Предпринимаемые журналистами и социологами опросы общественного мнения, объективно отражают предпочтения телевизионной аудитории, ориентированной, в значительной степени, на местные, региональные новости, но, тем не менее, заинтересованной и в приобщении к общероссийской информационной повестке дня, в которой значительную долю занимают культурные и образовательные программы [2, 3, 4, 5, 6].

На протяжении десяти лет особое место в информационной сетке занимала программа «Диалог с Олегом Наумовым», привлекающая аудиторию необычным форматом и возможностями для обсуждения темы.

Олег Наумов — бессменный редактор и ведущий программы, определил тематику и стилистику каждого выпуска и цикла передач в целом, предлагая своеобразную проблемную ситуацию экспертам и представителям небольших фокус-групп, участвующих в опросе непосредственно в условиях реального города. Хронометраж передачи выбран оптимальный — двадцать минут эфирного времени, отведенного для демонстрации кадров хроники или фрагментов постановочной съемки, для исчерпывающего ответа экспертов, хотя и не ознакомленных с мнением друг друга по данному вопросу, но представляющих сходную точку зрения на проблему, для комментария-резюме самого Олега Наумова, практически постоянно присутствующего в кадре, для проведения опроса и оценки его результатов.

Программа «Диалог с Олегом Наумовым» долгое время оставалась одной из самых рейтинговых, несмотря на специфическую тематику и постоянную смену экспертов — специалистов в конкретной области научных знаний или определенной сфере общественной жизни России. Считаем огромной удачей для себя возможность принять участие в четырнадцати выпусках программы, посвященных литературной жизни страны, записанных в разные годы, но объединенных личностями пи-

сателей, поэтов, публицистов XIX–XX вв., к «знаковым» датам и событиям из жизни которых и был приурочен тот или иной выпуск.

Будучи коренным оренбуржцем, Олег Наумов изначально ориентировался на местную проблематику, связанную с пребыванием на нашей земле А.С. Пушкина осенью 1833-го года. Тогда писателю удалось за три сентябрьских дня существенно пополнить имеющийся запас знаний о Пугачеве и пугачевцах, о защитниках города, здесь ему суждено было разрушить многие сложившиеся стереотипы о причинах участия в крестьянском восстании представителей дворянства и офицерства.

Для одного из первых выпусков программы редактором были выбраны топографические подробности, конкретизирующие сам факт посещения Пушкиным Оренбурга и его окрестностей, потому и вполне закономерными воспринимались вопросы для обсуждения с экспертами и опрос, предложенный горожанам из фокус-группы.

Программы подобного формата на телеканалах Оренбурга десять лет назад выглядели новаторскими в техническом плане, но тематически — вполне традиционными. В городе, как минимум, еще на трех каналах (ГРТК «Оренбург», ОРТ «Планета», ТК «Регион») периодически обращались к литературной тематике, подкрепляя свой интерес беседами или интервью по актуальным для Оренбуржья событиям, сопровождая материал журналистов комментариями филологов или краеведов. Однако, в данном случае новаторскимвоспринимался именно выбор экспертов — специалиста из федерального музея и оренбургского филолога-пушкиниста, которым за несколько дней до записи программы предлагалось несколько тождественных вопросов, ответы на которые и становились смысловым центром всего выпуска.

Как показывает опыт работы, классическая литература в обрамлении современных реалий требует особого подхода к языку и стилю обсуждаемого материала. Предварительный просмотр отснятого нередко приводит к существенной корректировке самой концепции программы, поскольку заметно несовпадение речи экспертов и обычных горожан, принявших участие в опросе на улицах. Заметно, что для музейных работников, текстологов, организаторов различных литературных фондов речь в кадре и в привычной профессиональной деятельности принципиально не различается: она перенасыщена терминами (в первую очередь, это относится к жанровому определению «Капитанской дочки», которую в рамках одного интервью атрибутируют то как исторический роман, то как повесть) и отсылками к историческим

реалиям, о которых даже образованный человек не всегда имеет даже поверхностное представление. Иначе выстраивается речевое поведение эксперта «с мест»: он хорошо представляет особенности аудитории, отдает себе отчет в том, что на современном телевидении одной из непременных составляющих является так называемый эффект «обратной связи» и интерактив, организованный на сайте телекомпании, потому и ориентируется на нормированную литературную речь, не перегруженную, тем не менее, архаичной лексикой и терминологией, затрудняющей восприятие [1]. Вспоминая о событиях, связанных, в данном случае, с приездом А.С. Пушкина в Оренбург, эксперт создает своеобразную карту его маршрута, сличая топонимические атрибуты старого города и его современную застройку, изменяющую и исторический центр: колокольня Георгиевской церкви, с которой отстреливались от пугачевцев, Николаевская улица, по которой прогуливался Пушкин с Далем, летняя дача генерал-губернатора, баня при одном из корпусов Неплюевского кадетского училища, которую посетил поэт с дороги.

Соответственно, то, что еще несколько десятилетий назад ассоциировалось с казачьим предместьем **«Форштадт»,**в котором когда-то Пушкин нашел немало свидетельств осады города бунтовщиками, в наши дни представляет собой элитный микрорайон в центре города, расположенный непосредственно вдоль реки Урал. В связи с этим обозначения домов, улиц, естественных укрытий, которые когда-то спасали от пугачевцев, фактически исчезнув, сохранились в памяти старожилов и в архивных материалах, представляющих огромную ценность. Как и атрибуты другого предместья Оренбурга — Бердской слободы, в которой когда-то останавливался Пугачев, и в которую заехал Пушкин, чтобы побеседовать с Ариной Бунтовой, наблюдавшей за **«народным царем»**, еще, будучи ребенком и воспринимавшей **«Пугача»**, как заурядного казака с соседней улицы.

В подобной ситуации разговор органично переключается на одну из «ключевых» проблем пушкиноведения: возникновения легенды о Пушкине-мнимом ревизоре. Оренбургский эксперт приводит данные о краткосрочном пребывании поэта в Нижнем Новгороде, куда он заехал, следуя путем Пугачева, и цитирует письмо, оперативно написанное нижегородским генерал-губернатором генерал-губернатору Оренбурга и содержащее **«предостережение»** о странном **«проезжем»**, который, скорее всего, направляется в губернию с инспекцией, и, как истинный ревизор, до поры до времени предпочитает действовать инкогнито.

Местные реалии далеки от столичных музейных работников, и достоянием пушкинистики они стали благодаря разысканиям краеведов, доказавших факт участия в возникновении этой легенды той самой казачки из Бердской слободы. **Арина (Ирина) Бунтова** когда-то, в детстве, не особо испугалась **«Пугача»,** теперь же, напоминает эксперт, она не могла прийти в себя после посещения Пушкина, поразившего ее **«арапской»** внешностью, **«когтем»** на мизинце и **«странными» «расспросами»** про этого самого **«Пугача»,** что привело к еще одной **«записке»** (по сути — доносу) оренбургскому губернатору, в которой женщина оправдывалась за сам факт беседы с приезжим — **«антихристом»,** к которой ее **«принудили»**.

Несмотря на то, что Берды сегодня — тоже микрорайон города, правда, сохранивший свой колорит и специфическую традицию застройки — преобладание частного сектора, рассредоточенного вокруг церкви, путешествие по нему сопровождается постоянным балансированием эксперта между архаичной лексикой и современной, с обращением, в ряде случаев, к типичным историзмам, обозначающим уже исчезнувшие атрибуты казачьего прошлого, что относится, прежде всего, к самому названию слободы — **«Берда»,** называли ее как при Пугачеве, так и при Пушкине, с неизменным ударением на последнем слоге.

Редакторская работа Олега Наумова в этом и подобных случаях существенно корректировала увлеченность эксперта профессионализмами, историзмами, архаизмами и перенасыщенностью речи терминами: до выхода программы в эфир, еще на этапе анонсирования темы любые расхождения с современной лексикой сопровождались субтитрами, содержащими пояснения или современные толкования слов. В некоторых случаях сам ведущий обращал внимание на пояснения или звучал закадровый текст, записанный с той же целью. Таким образом, помимо информирующей функции, автор программы добивался реализации и образовательной цели — приобщения современного телезрителя к сокровищнице русского языка в его различных проявлениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнов, А.В. Информационное поле и его типы в медиакоммуникации: лингвистический аспект / А.В. Болотнов // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — № 9 (162). — С. 28–33.

2. Вокресенская, М.А. Журналистика на пересечении элитарной и массовой культур / М.А. Воскресенская // Век информации. — 2015. — № 3 (4). — С. 187–189.

3. Дзялошинский, И.М. Медиапространство России: коммуникационные стратегии социальных институтов / И.М. Дзялошинский. — М.: Издательство АПК и ППРО, 2013. — 479 с.

4. Дьякова, Е.Г. Массовые коммуникации и проблема конструирования реальности: анализ основных теоретических подходов / Е.Г. Дьякова, А.Д. Трахтенберг. — Екатеринбург: Институт философии и права, 1999. — 130 с.

5. Дьякова, Е.Г. Массовая коммуникация: модели влияния. Как устанавливается повестка дня? / Е.Г. Дьякова, А.Д. Трахтенбург. — Екатеринбург: Гуманитарный университет, Институт философии УрО РАН, 2001. — 129 с.

6. Телевидение в России: Состояние, тенденции и перспективы. Отраслевой доклад / под общ. ред. Е.Л. Вартановой. — М.: Изд-во МГУ, 2011. — 102 с.

УДК 81.111

Н.М. Димитрова,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
n_dimitrova@mail.ru

СЛОЖНЫЕ СЛОВА — ЭКВИВАЛЕНТЫ СВОБОДНЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы, связанные с результатами синтаксического словообразования в современном английском языке. Автор анализирует примеры дефисных сложных слов, корпус которых был составлен методом сплошной выборки из текста романа Иана Рэнкина. Сравнительный анализ слов-лексем и свободных словосочетаний позволяет прийти к выводу об окказиональном возникновении универбализованных эквивалентов соответствующих словосочетаний.

Ключевые слова: словообразование, дефисное сложное слово, свободное словосочетание.

N.M. Dimitrova,
Saint-Petersburg State University of Economics,
St.-Petersburg, Russia
n_dimitrova@mail.ru

COMPOUNDS AS EQUIVALENTS OF FREE WORD COMBINATIONS

Abstract: The article deals with one of the problems of syntactic word-formation in the modern English language. The author analyses the examples of hyphenated compounds drawn from Ian Rankin's novel «Exit Music» (2007) and comes to the

conclusion that as opposed to the corresponding free word combinations, the former are coined in the process of speech rather than reproduced in it as ready-made lexical units.

Keywords: word-formation, hyphenated compound, free word combination.

В соответствии со структурной классификацией лексики английского языка сложное слово — один из типов слов, которые состоят из двух или более основ (морфем). По способу написания сложных слов филологи выделяют слитное и составное (через дефис) начертание. Разновидностями сложных слов являются сложные непроизводные (*half-pint),* сложнопроизводные *(well-defined)* и сложносокращенные слова *(e-fit).* Здесь и далее примеры в скобках приведены в Приложении в контексте оригинала. Следует отличать сложные слова от словосочетаний, компонентами которых являются слова. В связи с омонимией слов и основ в английском языке для дифференциации названных видов образований требуется лингвистический анализ. В современном английском языке сложные слова образуются компрессией предложений и словосочетаний (*the blue-and-white-striped)* и основосложением (*wide-eyed).*

Источником материала для анализа послужил роман известного британского писателя Иана Рэнкина (*Ian James Rankin*) из цикла произведений о расследованиях инспектора Джона Ребуса, который был удостоен премии года и экранизирован на Би-би-си. Текст романа занимает 380 страниц крупноформатного издания и содержит 567 единиц с дефисным написанием, часть которых не зарегистрирована в доступных словарях, что осложняет понимание повествования иностранными студентами, изучающими английский язык.

Массив собранного материала состоит из примеров нейтрального соединения компонентов «встык» (*Rebus's personal body-count)* и примеров применения соединительного элемента (*the Scene-of-Crime van*). В данной статье рассмотрено всего несколько примеров сложных слов с дефисным написанием, которые отличаются по структуре и стилевой принадлежности. Естественно, автор не претендует на детальное описание названного пласта английской лексики в рамках статьи. При отборе материала для настоящей публикации мы стремились предложить комментированный ответ на многочисленные вопросы студентов младших курсов.

Приступим к анализу функционирования в тексте нескольких индивидуальных авторских образований, использованных для придания речи образности и новизны.

Производное существительное *looky-likey* восходит к словосочетанию, образованному по продуктивной модели V + Adv со значением «походить, быть похожим на кого-либо». В процессе словообразования сочетание приобрело цельнооформленность и было субстантивировано. Благодаря присоединению суффикса *-y* к обеим основам, дефисное существительное может быть причислено к уменьшительно-ласкательной либо разговорной и даже жаргонной категории.

Атрибутивно использованная дефисная словоформа *green-belt* в препозиции к существительному *land* образована от свободного словосочетания с применением продуктивной модели Adj + N. Предположительно, трудности в трактовке названной единицы обусловлены ее образностью, т. к. ее референтами являются зеленая зона вокруг города, в которой ограничено жилищное и промышленное строительство, либо место отдыха, а также недостаточной лингвострановедческой подготовкой студентов. Калькированное словосочетание зарегистрировано и в русском языке.

Рассмотрим еще один вариант атрибутивного использования дефисной словоформы на примере *a twenty-quid Rolex*. Употребление словосочетаний, аналогичных по структуре, но отличающихся по лексическому наполнению регулярно приводит к ошибкам. Студенты выбирают форму составляющих по аналогии с русским языком, однако, здесь частотная модель Num + N требует использования второго компонента только в форме единственного числа. В приведенном примере досадное заблуждение, к счастью, не проявится, поскольку существительное со значением «монета с номиналом в один фунт стерлингов» имеет одинаковые формы единственного и множественного числа. Крайний правый элемент *Rolex* не всегда ассоциируется у студентов с торговой маркой, что свидетельствует о недостаточной общекультурной подготовке.

Следующие два примера объединены нами только в связи с качественными характеристиками первых компонентов, а именно с наличием указаний на персоналии и фирмы. Первый пример универба *Victorian-era* восходит к свободному словосочетанию Adj + N, где левая составляющая образована от имени собственного при помощи суффикса. Результирующая словоформа определяет существительное

houses, стоящее в постпозиции. Зачастую полное отсутствие лингвострановедческого компонента при обучении иностранному языку в средней школе приводит к ошибкам в понимании и употреблении сложных слов, в состав которых входят имена собственные. Второй пример универба *Michelin-rated* образован по продуктивной и высокочастотной модели N + V + -ed. Это дефисное новообразование находится в препозиции к существительному *restaurant*. Данное сложное слово оказывается сложным для произношения, поскольку общеязыковая подготовка студентов находится на крайне низком уровне.

С точки зрения количественного анализа несомненный интерес вызывает трехкомпонентное существительное *no-through-road*, образованное на синтаксической основе по модели Det + Adj + N и восходящее к свободному словосочетанию со значением «магистраль». Образность данной окказиональной словоформы обеспечивает ее восприятие, однако, порождение универбов данной модели изучающими английский язык без помощи преподавателя весьма проблематично.

В приведенном словосочетании *a few single-nighters* дефисное существительное во множественном числе образовано от свободного сочетания модели Adj + N с участием суффикса и имеет значение «оставшийся на один вечер». Указанная модель не может быть отнесена к продуктивному и частотному способу образования сложных существительных, она является окказиональной и довольно эксплицитной.

Не менее интересна модель N + Part + V для образования на синтаксической основе сложного существительного *groom-to-be*, состоящая из имени существительного и глагола с частицей в препозиции. Заложенные в конструкции значения будущности и модальности обеспечивает ей продуктивность и частотность окказионального употребления в речи, но, как отмечалось выше, для студентов модель представляется сложной. Исходя из аналогии с родным (русским) языком, студенты предпочитают употребление прилагательных.

Глагол *sweet-talk* образован от именного словосочетания *sweet talk,* представляющего частотную модель Adj + N. Прилагательное использовано в целях обозначения характера действия, выраженного отглагольным существительным, со значением *kind, gentle, friendly,* т. е. «ласковый, дружелюбный» разговор. Двусоставный дефисный глагол с довольно прозрачной и образной мотивировкой употребляется ок-

казионально при неформальном общении в значении «уговорить кого-либо». По нашему мнению, наличие дефиса не только обусловлено правилами орфографии. Дефис также содействует корректному анализу и чтению сложного слова, образованного по синтаксическому принципу.

Пример универба *palm-greasing* демонстрирует возможности словообразования на базе модели V + N, где используется сочетание глагола и существительного с изменением последовательности компонентов и употреблением суффикса. Глагол и существительное, по правилам английского синтаксиса, образуют коллокацию с частичным переосмыслением исходного значения компонентов, поскольку анализируемое словосочетание переводится на русский язык как «в тайне или нечестным путем подкупить кого-либо». Анализируемая результирующая словоформа требует от студентов как морфологической, так и фразеологической подготовки, которая, за редким исключением, отсутствует у выпускников средней школы. Рассмотренный пример образуется в речи по частотной модели и может служить образцом для ее закрепления на практических занятиях по английскому языку.

В заключение следует отметить, что рассмотренные модели наглядно демонстрируют структуру составных сложных слов, способствуют их осмыслению и употреблению в речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Rankin, Ian. Exit Music. London, Orion Books, 2007.

Приложение

1. He was limiting himself to a **half-pint** of Deuchar's...
2. A long face with a square jaw and **well-defined** cheekbones ...
3. ... it had taken almost an hour for the ID expert, with the help of his laptop, printer and software, to put together the **e-fit.**
4. ... one of the locals ducked beneath the **blue-and-white-striped** tape ...
5. «Is he dead?» the new arrival asked, **wide-eyed**.
6. Bringing Rebus's personal **body-count** to ... what?
7. «I'm not dead yet,» he said, as the **Scene-of-Crime** van slowed to a halt on the roadway.
8. «Tell her,» Rebus said then, «we'll meet her at his flat, just in case he's lying in a stupor there and we've got a **looky-likey** in the mortuary.»
9. The TV adverts showed FAB as an extended family, and were filmed almost as mini-soaps, while the bank's brand-new corporate HQ — built on **green-belt** land,

despite the protests — was a city in miniature, complete with shopping arcade and cafes.

10. **...** he was parking in a quiet street of detached **Victorian-era** houses.

11. He thought again of the girl, trying to do business on a **no-through-road,** and of Cath Mills ....

12. «He's about as legit as a **twenty-quid Rolex**.»

13. Colin had managed a few **single-nighters** and one girl who'd actually stuck with him for the best part of a month.

14. The story below it [the headline of page five] recounted a dinner at one of Edinburgh's **Michelin-rated** restaurants.

15. A stag do by the look of it, the **groom-to-be** spattered with shaving foam, eggs and flour.

16. Gill Morgan's life in what he'd seen of her so far: cushy upbringing, parents who poured money and love over her, schooled in the art of confidence and never having faced a challenge she couldn't **sweet-talk** her way out of.

17. ... the more he came to mistrust the others around him with their games of golf and their 'quiet words', their stitch-ups and handshakes, **palm-greasing** and scratching of backs.

Секция 4

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

УДК 372.881.1

Н.Э. Горохова,
Канд. психолог. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
negorokhova@mail.ru

В.А. Маевская,
Канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
berserkstation@mail.ru

Н.И. Налетова,
Канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет
технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия
askin06@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы социальной и профессиональной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на этапе высшего образования; особенности обучения такой категории обучающихся профессионально ориентированному чтению на английском языке. Показана роль «Иностранного языка» как общепрофильной дисциплины в вузовском образовании. Выявлена необходимость учитывать социальный статус студентов, мотивы учебной деятельности и потребности в самостоятельности для обеспечения высокого уровня владения навыками чтения на иностранном языке в области профессиональных интересов; определена суть обучения чтению и механизм его реализации.

Ключевые слова: профессионально ориентированное чтение, профессиональная адаптация, социальная адаптация, иностранный язык, студенты с ОВЗ.

N.E. Gorokhova,
PhD, Associate Professor,
Saint-Petersburg University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
negorokhova@mail.ru

V.A. Mayevskaya,
PhD, Associate Professor,
Saint-Petersburg University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
berserkstation@mail.ru

N.I. Naletova,
PhD, Associate Professor,
St. Petersburg University of
Management Technologies and Economics,
Saint Petersburg, Russia
askin06@mail.ru

TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES PROFESSIONALLY ORIENTED READING UNDER THE INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: the article deals with social and professional adaptation of students with disabilities at the stage of higher education; specific features of teaching this category of students professionally oriented reading in the English language. The role of the «Foreign language» as a general discipline in higher education is described. In order to provide the necessary level of reading in a foreign language under professional interests, the university teachers should understand the students' social status, motives, the need for independence, as well as the nature of reading and its mechanism in studies.

Keywords: professionally oriented reading, professional adaptation, social adaptation, foreign language, students with disabilities.

Обоснование целей и ключевых задач *обучения студентов с ОВЗ «Иностранному языку» и «Профессиональному иностранному языку» в рамках инклюзивного образования.*

Предоставление возможности получения высшего образования студентам с определенными ограничениями физического состояния является проявлениям возросшего уровня состояния гражданского общества России, ее демократических и социальных инициатив и обращения к скрытым и неиспользованным возможностям людей, в силу определенных условий вынужденных не принимать активное участие в обучении, общественной и научной деятельности. В условиях глобализации, открытого глобального образовательного процесса, со-

временного уровня развития информационных технологий социализация таких людей стала не только возможной, но и необходимой для современного российского общества. Возможность получения высшего профессионального образования студентами с ограниченными возможностями здоровья ставит перед высшей профессиональной школой серьезные задачи, одной из которых является интеграция таких студентов в образовательную среду и выработка навыка сознательного мотивированного обучения. Решение поставленной задачи оказывается возможным при создании соответствующих условий обучения. Учитывая тот факт, что каждая учебная дисциплина в вузе занимает определенное место в системе высшей профессиональной подготовки, следует определять соответствующие условия для реализации каждого предмета, зависящие от места данного предмета в цикле дисциплин, количества отведенных для него часов, его связей с другими предметами.

«Иностранный язык» входит в цикл обязательных дисциплин гуманитарного цикла вуза и является одним из необходимых предметов, осуществляющих задачу обучения коммуникативным навыкам, включающим навыки поведения в определенных условиях, принятия решений для тех или иных ситуаций общения, а также разговорным навыкам (умению вести беседы, объяснять, выражать свою точку зрения и др.). В трудах ученых Н.Д. Гальсковой, В.В. Сафоновой, практиков и др. обозначены ключевые приоритеты в области построения обучения иностранному языку в целом, где гуманизация выступает основой, при которой студент становится субъектом деятельности, определяя собственные способы самореализации и личностную значимость процесса образования [1, 3].

Учитывая тот факт, что каждая учебная дисциплина в вузе занимает определенное место в системе высшей профессиональной подготовки, следует определить соответствующие условия для реализации каждого предмета, зависящие от места данного предмета в цикле дисциплин, количества отведенных для него часов, его связей с другими предметами. Обучение «Иностранному языку» студентов с ОВЗ призвано помочь социальной и профессиональной адаптации таких студентов на этапе высшего образования. В основу обучения положен принцип позитивного развития личности студента через предмет, принцип наглядности и индивидуализации, совершенствования личностных качеств, способствующих реализации обучаемых в своей

профессии, а также активизации речевой (чтение) коммуникации в профессиональной сфере.

Прежде всего, используя накопленный опыт работы со студентами, авторы данной статьи пытаются определить вектор развития и определить статус «Иностранного языка» в конкретном вузе для определенной категории обучающихся. Специфика настоящего момента развития образовательного процесса в рамках инклюзивного обучения заключается в том, что намечены другие взаимоотношения преподаватель — студент: намечена особая роль студента в образовательном процессе [2; 279–281].

Цели и задачи обучения профессионально ориентированному чтению *на английском языке студентов с ОВЗ.*

Основная цель обучения — научить студентов с ОВЗ пользоваться иностранным языком (английским) в сфере своей профессиональной деятельности: читать и понимать читаемое со словарем, владеть навыком чтения документации. Новые акценты, как отмечает Е.Е. Соловова, в трактовке целей образования сегодня связаны с необходимостью изменений в процесс учебного взаимодействия преподавателя и обучаемого студента [5; 77–78]

Сопутствующие цели: научить ориентироваться в потоке информации на английском языке, самостоятельно получать и осмыслять ее.

Необходимыми условиями для организации учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» для студентов с ОВЗ и обучения профессионально-ориентированному чтению является *создание оптимальной среды, облегчающей обучение иностранному языку:*

- дифференцированный подход к каждому студенту с ОВЗ в учебной группе;
- дифференциация студентов по уровню подготовленности по иностранному языку и определение способностей к изучению языка;
- диверсификация программы обучения иностранному языку и адаптация ее к уровню обученности каждого студента с ОВЗ.

Стратегия и методы обучения *профессионально ориентированному чтению студентов с ОВЗ.*

В лингводидактическом энциклопедическом словаре дается развернутое определение, где чтение рассматривается как «один из рецептивных видов деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста» [6, 376–378]. Стратегия обучения

различным видам чтения, включая профессионально ориентированное, охватывает следующие основные сферы:

1. Среда обучения.

Процесс обучения чтению в области выбранной направленности на иностранном языке ориентирован на создание максимально комфортной среды обучения:

— создание психологических условий для обучения (содействие совместному позитивному обучению: партнерству преподавателя и студента; развитию общения между преподавателем и студентом; между студентами; между студентом и учебной группой);

— формирование адекватной, отвечающей современным требованиям технической оснащенности учебного процесса, облегчающей зрительное, слуховое восприятие учебного материала.

Отсюда вытекает ряд необходимых выводов: среда должна способствовать обучению чтению и облегчению продвижения от одного учебного этапа к другому. Вот почему, как отмечают авторы в одной из своих работ, важно установить контакт с каждым студентом с ОВЗ, выясняя не только личностные данные, но и особенности его характера, увлечения, предпочтения, толерантность. Такой подход позволяет создать благоприятный психологический климат на занятии, установить доверие к преподавателю и студентов к друг другу [4; 34–35].

2. Учебно-методическая база.

Использование современных учебников и учебных пособий, методических указаний, практикумов, электронных и технических ресурсов.

Ограниченные возможности здоровья влияют, прежде всего, на социальную позицию студента, на его отношение к окружающему миру, следствием чего является искажение ведущей деятельности и общения с окружающими. Педагогический опыт работы с такими студентами показывает, что у такой категории студентов часто наблюдаются нарушения личностного развития: пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с общением со сверстниками, стремление к ограничению социальных контактов. Следовательно, обучение студентов чтению как одному из видов речевой деятельности необходимо начинать с социальной и профессиональной по-

мощи в адаптации таких студентов на этапе высшего образования. Основу процесса обучения должны составить принцип позитивного развития личности студента с ОВЗ через предмет «Иностранный язык», принцип наглядности и индивидуализации, совершенствования личностных качеств, способствующих реализации обучаемых в своей профессии.

В настоящее время коллектив авторов работает над созданием адаптивного учебника, основной задачей которого являются погружение студентов в профессионально-ориентированную языковую среду; развитие важных для будущих профессионалов навыков чтения литературы на иностранных языках в области выбранной направленности. Идея создания учебника обусловлена необходимостью обеспечения обучающихся лиц с ОВЗ печатными и электронными образовательными ресурсами для реализации инклюзивного образования в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете. Настоящее издание специально адаптировано для восприятия студентами с ОВЗ и учитывает особенности усвоения учебного материала данной категорией студентов.

Важно отметить, что для основной массы студентов с нарушениями здоровья характерно снижение скорости восприятия информации и повышенная утомляемость во время аудиторных занятий. Не все студенты имеют возможность регулярного посещения аудиторных занятий. Исходя из этого приемы обучения, предлагаемые дидактические материалы учитывают особенности психофизического развития и образовательные потребности данной категории студентов.

Структура учебника и методические рекомендации по его использованию. Как показывает наш опыт, обучение чтению студентов с ОВЗ следует выстраивать в соответствии с их особенностями восприятия учебной информации, с применением методов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся, формирующих навыки чтения на иностранном языке.

С целью улучшения усвоения предлагаемого учебного материала целесообразно использовать разработанные авторами опорные конспекты и схемы. Выделение ключевых идей и графическая организация основной лексики, профессиональных терминов облегчает восприятие, понимание и запоминание материала. Слабослышащим студентам рекомендуется опережающее чтение, то есть знакомство с материалом аудиторного занятия заранее. Это дает возможность

обратить их внимание на незнакомые слова, словосочетания, а также грамматические явления и снять трудности самостоятельно или при помощи преподавателя. Такая организация работы позволит лучше ориентироваться в потоке новой информации, заключенной в изучаемом материале.

Работа с использованием данного адаптивного учебника создает возможность успешной реализации студентами с ОВЗ своих способностей при изучении иностранного языка и профессиональной деятельности в целом с первого курса обучения в высшей школе. Основываясь на опыте использования материала адаптивного учебника для обучения студентов с ОВЗ в нашей педагогической практике, можно утверждать, что весь процесс обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в значительной мере позволил создать комфортные условия для обучения: дал импульс их независимости, любознательности, позволил в силу положительного влияния на восприятие снять коммуникативные барьеры в процессе обучения такой категории студентов и способствовал в большей степени развитию когнитивных потребностей студентов. Кроме того, грамотное построение процесса обучения чтению текстов в области профессии активизировало деятельность студентов с ОВЗ и обеспечило возможность эффективной работы со всеми видами речевой деятельности на иностранном языке.

В заключении хотелось бы подчеркнуть важность создания новых, стратегических подходов, позволяющих «очеловечить» учебный процесс на этапе высшего образования и приблизить его к жизненным и профессиональным целям особой категории обучающихся. Сегодня, как никогда, велико значение воспитывающей функции английского языка, которая реализуется через сам предмет, формирую личность студента, совершенствуя его качества, которые способствуют реализации обучающегося в профессии, а также активизируют речевую (чтение) коммуникацию в сфере будущих профессиональных интересов. Сформулированные в статье положения об особенностях обучения студентов с ОВЗ чтению в области профессиональных интересов представляют собой попытку авторов описать возможные способы создания релевантной среды и условий в процессе обучения в высшей школе, максимально приближая ее к особенностям обучающихся, от чего, на наш взгляд, зависит успех технологии обучения чтению и иностранному языку в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 2-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 336 с.

2. Горохова Н.Э., Маевская В.А. Художественная литература как мотиватор обучения профессиональному иностранному языку // Управление человеческими ресурсами в сфере физической культуры, спорта и здорового образа жизни: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — СПб.: Изд-во Политех-Пресс, 2019. — С. 279–283.

3. Куджиева О.А., Гордова Т.В. Подготовка компетентных специалистов на этапе развития социума посредством иностранного языка // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). 27 октября 2015 г. / ред. кол. А.И. Клишин (отв. ред.) [и др.]. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. — С. 108–111.

4. Маевская В.А. Стратегические подходы при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). 31 октября 2019 г. / под ред. А.В. Набирухиной. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2019. — С. 30–35.

5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. — 2-е изд. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — С. 77–78.

6. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. — М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. — 746 с.

УДК 372.881.1

Ю.В. Борисова,
Канд. филос. наук,
Санкт-Петербургский горный университет,
Санкт-Петербург, Россия
borisova1977@inbox.ru

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ГОРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: Статья посвящена роли профессионально-ориентированных текстов в процессе обучения иностранному языку студентов строительных специальностей в Горном университете. Автором рассматриваются принципы отбора специальных текстов.

Ключевые слова: отбор текстов, содержание текстового материала, профессионально-ориентированные тексты, принципы отбора специальных текстов.

Y.V. Borisova,
PhD, Saint-Petersburg Mining University,
St Petersburg, Russia
borisova1977@inbox.ru

THE ROLE OF TEXTS FOR SPECIFIC PURPOSES DURING FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE MINING UNIVERSITY

Abstract: The article is devoted to the role of texts for specific purposes during foreign language teaching at the Mining University. The author analyses principles of selection of special texts.

Keywords: texts selection; content of texts materials; texts for specific purposes; principles of selection of special texts.

В настоящее время сфера высшего профессионального образования в России претерпевает значительные изменения. Переход вузов на стандарты третьего поколения демонстрирует острую потребность в наличии в числе многих высококвалифицированных специалистов в технической сфере, способных осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне, в том числе и специалистов строительных специальностей. Резервы улучшения профессиональной подготовки специалиста необходимо искать в вузовской системе, поскольку именно там складываются те знания, навыки и ориентиры, которые в дальнейшем будут определять качество его профессиональной деятельности. Изучая иностранный язык в вузе, у будущих инженеров-строителей появляется реальная возможность получать необходимую профессиональную информацию из современных зарубежных источников.

Повышение профессиональных знаний, умений и навыков студентов-строителей можно осуществить с помощью специально подобранного текстового материала. Отбор текстов является важнейшей задачей, решаемой в ходе образовательного процесса.

Коллектив кафедры иностранных языков Горного университета, решая задачи создания УМК нового поколения, и, выделяя коммуникативную составляющую процесса обучения, последовательно и постоянно обновляет учебные материалы кафедры. За основу берутся аутентичные тексты по всем специальностям, по которым ведет подготовку студентов, аспирантов и магистров Горный университет, в том числе и по ряду строительных специальностей, таких как «Промыш-

ленное и гражданское строительство», «Архитектура», «Землеустройство и кадастры», «Маркшейдерское дело», «Инженерная геодезия», «Строительство уникальных зданий и сооружений».

Содержание текстов, адекватное современным реалиям и потребностям, на основе которых осуществляется учебный процесс, является необходимым условием формирования интереса к расширению своих профессиональных знаний через профессионально-ориентированные тексты.

Под текстом мы будем понимать сложное целое речевое произведение, предполагающее смысловую, коммуникативную, структурную целостность.

При отборе специальных текстов для работы со студентами строительных специальностей преподаватели кафедры иностранных языков горного университета опираются на принцип доступности текстового материала; принцип профессионально-информативной значимости; принцип тематической цельности; принцип предметной связности; принцип количественной достаточности.

Осуществляя принцип доступности текстов, преподаватели кафедры стремятся осуществить подбор таких материалов, которые могут быть понятны студентам уже второго году обучения, так как профессиональной сферой общения на иностранном языке в Горном университете занимаются на втором курсе. Оптимально-подобранный текст в идеале должен соответствовать правилу «золотой середины», то есть соответствовать некому баланса между слишком простым материалом и слишком трудным с избыточной информацией. Очевидно, что слишком простой текст не вызывает интереса со стороны студентов. С другой стороны, крайне сложный текстовый материал заставляет учащихся постоянно отвлекаться на чрезмерно большое количество незнакомых слов, анализ сложных грамматических конструкций. В этой ситуации адекватное понимание предложенного текста представляется весьма затруднительным.

Говоря о доступности грамматического материала, следует отметить то, что грамматические конструкции, используемы в тексте, должны позволять извлекать максимум информации без дополнительных трудностей, создаваемых использованием излишне сложных грамматических конструкций. Преподаватели кафедры стараются подбирать такой материал для чтения, который обеспечивал бы повторение школьного курса грамматики и уделял особое внимание ряду грамма-

тических явлений, необходимых для понимания смысла технических текстов по строительным специальностям.

Доступным по объему является текст приблизительно 2000–2500 печатных знаков. Больший объем, как показывает практика, из-за отсутствия достаточного времени для работы не способствует усвоению текстовой информации в должной мере, что может вызвать негативное отношение к чтению на иностранном языке в целом.

Принцип профессионально-информативной значимости напрямую связан с развитием профессиональной компетенции будущего специалиста-строителя. Цель подбора текстового материала для чтения в соответствии с данным принципом состоит далеко не только в отборе тестов, так или иначе связанных со сферой деятельности в общем, но непосредственно ориентированных на будущую профессию выпускника. Например, студенты, обучающиеся по направлению «Землеустройство и кадастры», читают не только тексты общестроительной направленности, но и текстовые материалы, посвященные непосредственно городскому кадастру, межеванию, выделению земельных участков и т. д.

Принцип тематической цельности системы текстовых материалов предполагает полное, объемное и достаточно глубокое раскрытие заявленной темы.

Принцип предметной связности требует, чтобы все тексты, входящие в то или иное методическое пособие, были посвящены одному общему предмету сообщения. Например, корпус текстов, содержащихся в Методических указаниях к практическим занятиям для студентов, обучающихся по направлению 07.03.01 «Архитектура», включает в себя материалы по темам «Что такое архитектура?», «История архитектуры», «Развитие архитектурных стилей» и т. д.

Принцип количественной достаточности текстовых материалов требует, чтобы при составлении пособий и методических указаний было отобрано оптимальное количество текстов, объединенных общей профессиональной тематикой. Приблизительное количество текстов, входящих в Методические указания, состоящие из сорока страниц, должно быть не меньше двенадцати, к которым обязательно предлагаются предтекстовые и послетекстовые задания.

Пытаясь соблюдать все указанные принципы, преподаватели кафедры иностранных языков Горного университета ежегодно создают и обновляют и публикуют методические пособия и методические ука-

зания к практическим занятиям и самостоятельной работе, содержащих систему текстов, которые представляют каждый в отдельности и все вместе важную информационную основу для повышения профессиональных знаний студентов в процессе изучения иностранного языка в Горном университете. Предполагается, что такой текстовый материал может существенно активизировать творческую учебно-познавательную деятельность студентов, развивать мышление и речь, ориентировать на соединение профессиональной деятельности с культурными ценностями и формировать качества социально и профессионально адаптированной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Ю.В. Деловой иностранный язык. Землеустройство и кадастры. Foreign language. Land use planning and cadastre: Методические указания к практическим занятиям. / Санкт Петербургский горный университет. 2019. — 38 с.

2. Ионова В.Н., Картер Е.В. Английский язык. Стили в архитектуре. Методические указания к практическим занятиям. / Санкт Петербургский горный университет, 2019. — 42 с.

УДК 372.881.1

Е.В. Виноградова,
Санкт-Петербургский горный университет,
Санкт-Петербург, Россия
Vinogradova_EV2@pers.spmi.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ЗАДАНИЙ ПО ВНЕАУДИТОРНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация: В статье рассмотрены различные виды чтения, используемые при изучении дисциплины «Иностранный язык» у студентов неязыковых вузов. Предложено оптимизированное комплексное задание по внеаудиторному индивидуальному аналитическому чтению, направленное на всестороннюю проработку текста не только с точки зрения его содержания, но и с точки зрения языковой структуры. Учитывая сложность и комплексность задания, данный вид чтения способствует не только коммуникативному, но и когнитивному развитию студента.

Ключевые слова: иностранный язык, аналитическое чтение, внеаудиторное, коммуникативный навык.

E.V. Vinogradova,
Saint-Petersburg Mining University,
Saint-Petersburg, Russia
Vinogradova_EV2@pers.spmi.ru

OPTIMIZATION OF THE EXTRACURRICULAR HOMEREADING IN THE FOREIGN LANGUAGE WITH STUDENTS OF NONLINGUISTIC SPECIALTY

Abstract: This article deals with the various types of reading used in the process of teaching English to the students of the nonlinguistic higher educational institutions. The author suggests an optimized complex task that comprises individual analytical homereading aimed at comprehensive work with the text from the point of view of both comprehension and language structure. In view of the task complexity, it is reasonable to say that the task contributes to the development of communicative and cognitive development of students.

Keywords: foreign language, analytical reading, extracurricular homereading, communication skill.

В современном высшем образовании значительная роль отводится освоению иностранных языков, что является вполне естественной тенденцией в условиях нарастающей глобализации во всех сферах деятельности человека. По этой причине особую актуальность приобретает оптимизация различных аспектов такой дисциплины как «Иностранный язык».

Согласно примерной программе ФГОС по иностранному языку, разработанной С.Г. Тер-Минасовой специально для неязыковых вузов, у студентов должны развиваться как продуктивные виды речевой деятельности, включающие в себя говорение и письмо, так и рецептивные, к которым относятся аудирование и чтение [5; 9]. В данной статье мы рассмотрим последний из приведенных аспектов — чтение.

Трудно переоценить роль чтения в процессе изучения иностранного языка, так как именно через текст как семиотический объект осуществляется основная доля всей коммуникации человека. Будущий выпускник обязан уметь воспринимать и перерабатывать информацию, связанную с его профессиональной деятельностью и общекультурной и социальной коммуникацией. Полноценная профессиональная деятельность специалиста в современном интернациональном обществе невозможна без навыка работы с иностранным текстом.

Остановимся на вопросе, какие же бывают виды чтения. В современном педагогическом сообществе существует множество классификаций, выделяющих разные виды чтения в зависимости от того, рассматриваем ли мы психологические особенности чтения или же педагогические, методические, организационные. С точки зрения умственной и мыслительной работы, которую осуществляет студент во время чтения, можно выделить два глобальных противоположных уровня — чтение для общего (приблизительного) понимания текста и глубокое вдумчивое чтение с пониманием всех деталей и особенностей не только смысла, но и языковой организации текста. Многие ученые выделяют промежуточные виды текста.

Так, Гальскова указывает, что в зарубежной методике выделяется более 30 видов чтения, однако автор указывает, что указанные виды чтения во многом перекликаются не всегда оправданно выделять настолько много подвидов. Например, Гальскова указывает на разделение просмотрового вида чтения на общий, предварительный, повторный, окончательный обзоры и просмотр, что по сути является лишь разными этапами просмотрового вида чтения [2; 232].

С точки зрения логического анализа, осуществляемого студентом во время чтения, Гальскова приводит разделение на аналитическое и синтетическое чтение, однако с оговоркой, что эти два вида чтения взаимосвязаны и полностью разделить их невозможно. [2; 233].

Вслед за С.К. Фоломкиной многие ученые, в том числе Щукин, Баграмова, Гальскова, Образцов и многие другие, признают разделение учебного чтения на поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее [1, 24; 2, 235; 3, 28–29; 6, 165; 7, 265]. Если ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение направленны на усвоение лишь определенного процента содержания текста (в зависимости от цели), то изучающее чтение имеет своей целью не только максимальное понимание содержания текста, но и тщательный анализ и работу над языковой структурой текста.

С точки зрения организации учебного процесса, виды работы с текстом можно также разделить на аудиторное чтение и внеаудиторное. На самостоятельную подготовку различными образовательными программами отводится разное количество академических часов, однако можно усреднить этот показатель до одной трети от общего объема часов. Именно под эту категорию самостоятельной работы и подпадает внеаудиторное чтение.

Внеаудиторное чтение может быть как просмотровым (ознакомительным), так и изучающим. С нашей точки зрения в процессе освоения программы и развития всех предусмотренных программой компетенций, необходимо прибегать к обоим видам чтения. При этом нам представляется, что для просмотрового вида чтения следует подбирать один для всех студентов текст, так как это оптимизирует процесс проверки и отработки усвоенного материала.

И.В Рахманов указывает, что лучше всего изучать иностранный язык, опираясь именно на оригинальные тексты, в силу того, что в них присутствуют все языковые особенности, которые впоследствии помогут понять другие тексты [4; 21]. С этим невозможно не согласиться, ведь с определенного уровня владения языком именно аутентичные тексты на иностранном языке помогают студенту познавать истинную лексико-грамматическую структуру языка, которая не в полной мере отражена в адаптированных текстах. По этой причине в своей практике мы стараемся отдавать предпочтение именно оригинальным текстам.

Для изучающего вида чтения следует использовать специально подобранные тексты, сложность которых с точки зрения грамматических и лексических конструкций удовлетворяет уровню студента. Однако мы считаем, что стоит также разнообразить данный вид деятельности текстами, выбранными студентом самостоятельно. При этом мотивированность студента возрастает, так как его ожидает работа с заведомо занимательным текстом, самостоятельно подобранным согласно увлечениям и интересам обучающегося, будь то общ. Образцов указывает на необходимость создания положительной мотивации у студентов при работе с текстом, ориентируясь на такие факторы как «страноведческая насыщенность и профессиональная направленность учебного материала, эмоциональная окрашенность текстов, разнообразие тем и жанров, аутентичность текстового материала, коммуникативная направленность заданий» [3; 30]

Стоит оговориться, что внеаудиторное чтение самостоятельно подобранных аутентичных текстов возможно только со студентами, уровень иностранного языка которых не ниже B1 согласно общеевропейской системе CEFR, описывающей уровни владения иностранными языками.

Предлагаем алгоритм работы с внеаудиторным видом чтения со студентами уровня B1 и выше, при самостоятельном выборе текста студентом с учетом заданной тематики по профилю обучения. Задание по самостоятельному подбору текста дается заблаговременно с целью

проконсультировать студента, если у него возникнут вопросы о пригодности, уровне сложности, объеме найденного им текста. Индивидуальное домашнее чтение в данном случае относится к аналитическому виду чтения, подразумевающему углубленную работу с текстом, подробный перевод и работу со словарем, а также понимание и анализ языковых особенностей текста.

Выбрав и утвердив с преподаваем текст для самостоятельной работы, студент читает текст целиком, то есть начинает с ознакомительного чтения, чтобы иметь общее представление о содержании. В противном случае в ходе аналитического чтения у него могут возникнуть неразрешимые трудности с контекстуальностью, интертекстом, когезией, то есть лексико-грамматической связностью текста.

Следующим этапом студент приступает к переводу текста при помощи словаря и составлению глоссария, состоящего из незнакомых ему слов. В данной работе под учебным двуязычным глоссарием к тексту мы понимаем скомпонованное студентом собрание незнакомых для него слов, приведенных с переводом и необходимыми для понимания комментариями. Знакомясь с новым словом в контексте, студент также изучает словарную статью, и выбирает подходящее в данном случае значение слова. Таким образом обрабатывая незнакомую лексику и фиксируя необходимое в данном случае значение слова, обучающийся лучше запоминает значение слова, мысленно привязав его образ к контексту и при этом познакомившись с лингвистическим описанием слова в словаре.

Также одним из заданий при работе над внеаудиторным чтением является подготовка краткого пересказа текста, то есть осуществление компрессии текста с целью передачи основного содержания. Подобное задание позволяет студентам тренировать навык составления рефератов, аннотаций, тезисов в его дальнейшем обучении, так как оно связано с компрессией и вычленением основной мысли и сути текста и дальнейшим изложением.

Кроме того необходимо предупредить студента, чтобы он был готов отвечать не только на вопросы по содержанию, но и на оценочные, творческие или интерпретационные вопросы, связанные с текстом, чтобы тем самым показать глубокую проработку текста и выполнение всестороннего анализа.

В качестве последнего задания, выполняемого студентом уже на занятии, когда он отчитывается о проделанной работе, мы предлагаем

следующее. Преподаватель выбирает слово (словосочетание) из составленного студентом глоссария к тексту и просит студента дать свое определение данному слову на изучаемом иностранном языке, пытаясь сформулировать то значение, которое он запомнил исходя из контекста. При этом студент может прибегнуть к использованию синонимов, антонимов, объяснению слова через пример. В данном случае от учащегося не требуется дать точную дефиницию слова, а лишь попытаться передать значение слова «своими словами» на иностранном языке. Таким образом, оказавшись в будущем в своей профессиональной деятельности в ситуации, когда при осуществлении иностранной коммуникации специалист встречается с новым словом (термином) на другом языке, он смог бы выйти из ситуации и объяснить значение слова иностранным коллегам, избежав при этом коммуникативной неудачи. Данный навык требует определенной практики и при его отработке значительно увеличивает профессиональные качества специалиста, компенсируя невозможность знать все термины, существующие в той или иной отрасли.

Опыт показывает, что последнее задание является самым сложным для студентов, так как требует особого навыка. Умение найти способ изъяснения в любой ситуации, даже при отсутствии в словарном запасе нужного термина — это особенно важно в условиях современного жесткого интернационального рынка.

Учитывая сложность и комплексность задания, данный вид чтения стоит вводить как самостоятельное проектное задание на финальных этапах освоения учебной программы, когда значительная часть лексико-грамматического материала уже усвоена студентом.

Предложенное задание по внеаудиторному индивидуальному чтению является комплексным, трудозатратным и способствует не только коммуникативному, но и когнитивному развитию студента. Таким образом развивается также и компетенция саморазвития студента, так как он берется за более сложное и многоаспектное задание, что впоследствии укрепляет его навык решения проблем и повышает перспективы профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баграмова Н.В., Смирнова Н.В., Щемелева И.Ю. Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: теория и практика: монография. — СПб: Златоуст, 2016. — 184 с.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Изд.центр «Академия», 2006. — 336 с.

3. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. — Орел: ОГУ, 2005. — 114 с.

4. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. Под ред. И. В. Рахманова. — М.: «Педагогика», 1972. — 320 с.

5. Тер-Минасова С.Г. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / под рук. и общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. — М., 2009. — 23 с.

6. Чувилева Н.В. Приемы работы с текстами при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке. // Сборник материалов IV международной научно-методической конференции «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин». — СПб: Санкт-Петербургский горный университет, 2017. — С. 164–171.

7. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. — М.: Издательство ИКАР, 2011. — 453 с.

УДК 372.881.1

С.А. Пушмина,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский горный университет,
Санкт-Петербург, Россия
pushmina_sa@pers.spmi.ru

EMI: ЧТЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Аннотация: Центр изучения и развития EMI Оксфордского университета дал определение как «English as a Medium of Instruction — использование английского языка для преподавания специальных дисциплин в странах, где английский язык не является первым языком для большинства населения». Технические университеты многих стран Азии, Европы и России предлагают учебные программы на английском языке, подключая к процессу курсы технического английского. Однако содержание обучения языку для специальных целей не всегда приводит к должным результатам в англоязычной среде на занятиях техническому предмету. Преподаватели сталкиваются с нехваткой методологической базы, лингвистическими трудностями, низким уровнем владения иностранным языком обучающихся. В данной статье мы попытаемся обосновать необходимость введения дополнительного (экстенсивного) чтения технических текстов на английском языке в рамках курса ESP (English for Specific Purposes) для увеличения лексического запаса, формирования языковой компетенции. Умение работать с большими объемами материалов — один из ключевых моментов в обучении предмету с помощью EMI.

Ключевые слова: EMI, английский для специальных целей, чтение, экстенсивное чтение.

S.A. Pushmina,
PhD, Saint Petersburg Mining University,
Saint Petersburg, Russia
pushmina_sa@pers.spmi.ru

EMI: READING TECHNICAL TEXTS

Abstract: Oxford University Department of Education's Centre for Research and Development on EMI has defined the concept as «English as a Medium of Instruction — the use of English for teaching special subjects in countries where English is not the first language for the majority of the population». Technical universities in many countries of Asia, Europe and Russia offer training programs in English, introducing technical English courses. However, the content of language training for special purposes does not always lead to proper results in an English-speaking environment in the classroom of a technical subject. Teachers face a lack of methodological basis, linguistic difficulties, and a low level of foreign language proficiency among students. In this article, we will try to justify the need to introduce extensive reading of technical texts in English as part of the ESP (English for Specific Purposes) course in order to increase vocabulary and form language competence. The ability to work with large volumes of materials is one of the key points in studying a technical subject using EMI.

Keywords: EMI, English for specific purposes, reading, extensive reading,

Невозможно оспаривать тот факт, что ключ к академической и профессиональной мобильности лежит в умении использовать английский язык как инструмент для ведения переговоров, бизнеса, проведения исследований и выступления на международных конференциях.

Все больше и больше технических университетов мира внедряют в учебные программы предметы на иностранном языке, повышая таким образом конкурентоспособность своих выпускников [4]. Курсы EMI (English as a medium of instruction) помогают не только свободно общаться на профессиональные темы на английском языке, но и открывают доступ к литературе, которая в силу быстроразвивающегося мира еще не переведена на русский язык.

В рамках данной статьи рассмотрим необходимость развития навыков чтения аутентичных технических текстов, направленных на понимание технического материала.

Роль чтения играет огромную роль в информационном мире. Российские и зарубежные методологии всегда уделяли особое внимание развитию навыка чтения, среди них такие ученые как Гальскова Н.Д., Гез Н.И. [1], Michael E.J. Masson [8], Keith Rayner [7] и др.

И.Б. Рахманов в своей работе «Методика обучения немецкому языку» утверждал, что «изучить язык вне языковой среды можно только при условии регулярного, ежедневного, обильного чтения» [3: 92].

Процесс овладения навыком чтения на иностранном языке достаточно сложно изучить. Наиболее традиционным является рассмотрение чтения как процесса приема и переработки информации. Адамс и Пейтон [6] попытались косвенным путем изучить психический процесс, происходящий при чтении, используя данные полученные от испытуемых перед, вовремя и после прочтения отрывка текста на иностранном языке. Они выделили различные модели восприятия текста: «снизу-вверх» (bottom-up) — от буквы к смыслу, «сверху-вниз» (top-down) — смысл на основе фоновых знаний, и интерактивная модель.

Смысловая обработка поступающей информации начинается с момента ее восприятия. Механизм антиципации проявляется благодаря свойству мозга восполнять пропущенное и реагировать на еще не наступившее событие. При чтении технических текстов на английском языке важно, чтобы у обучающихся уже были базовые предметные знания. Семантический уровень антиципации базируется на способности предвидеть, предвосхитить описываемые технические процессы по названию текста. Структурный уровень антиципации позволяет узнавать синтаксическое построение предложений в техническом тексте. Данный механизм позволяет увеличивать в памяти студента фразовые стереотипы, синтагмы [2: 67].

Для реализации поставленной цели необходимо работать с аутентичными текстами, которые отвечают следующим требованиям: соответствие тематике EMI курса, актуальность, соответствие содержания текста уровню технических знаний студента.

Экстенсивное чтение — это вид учебного чтения, которое предполагает развитие умений читать большие по объему тексты с большой скоростью, с общим охватом содержания и самостоятельно. Внимание студентов сосредоточено главным образом на содержании технического текста, важное значение имеет догадка, способствующая преодолению трудностей технического языка. Данная работа направляется и контролируется преподавателем иностранного языка, возможна совместная работа с преподавателем-предметником. Студент выполняет различного рода задания, которые охватывают большие отрезки текста и затрагивают содержательную сторону.

Данный вид чтения вносит особый вклад в развитие языковых способностей, расширяет и закрепляет словарный запас путем многократного столкновения с технической терминологией в аутентичном тексте.

Технический курс EMI не предполагает развитие языковых навыков, однако даже студенты с уровнем B2 не готовы в полной мере изучить технический предмет на английском без предварительной подготовки. Очевидно, что необходима работа с лексическим запасом студентов. Таким образом, внедрение дополнительного объема чтения аутентичных технических текстов по тематике курса поможет избежать определенного спектра проблем, обусловленных как уровнем собственной предметной подготовки студентов, так и уровнем их коммуникативной компетенции.

Развитие навыков чтения аутентичных текстов также поможет в развитии предметной компетенции студентов [5]. Из чего следует важность совместной работы преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка, подготовка материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам Лингводидактика и методика / /Обучение чтению. М., 2006. — 336 с.

2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.

3. Рахманов И.Б. Методика обучения немецкому языку в 8–10 классах. М.: АПН РЧФСР, 1956. — 343 с.

4. Сищук Ю.М. Организация билингвального обучения в техническом вузе // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. Материалы VI Международной научно-методической конференции. — Санкт-Петербургский горный университет. — 2017. — С. 135–137.

5. Соловова Е.Н., Козлова З.А. Глобальный феномен EMI — английский как средство обучения/ Серия: проблемы высшего образования. — Вестник ВГУ, № 4, 2017. — С. 144–149.

6. Burt, M., Peyton, J. K., & Adams, R. Reading and adult English language learners: A review of the research. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2003. — 47 p.

7. Keith Rayner1, Elizabeth R. Schotter1, Michael E. J. Masson, Mary C. Potter, and Rebecca Treima, So Much to Read, So Little Time: How Do We Read and Can Speed Reading Help? Psychological Science in the Public Interest 2016, Vol. 17(1). — pp. 4–34.

8. Michael E. J. Masson. Conceptual processing of text during skimming and rapid sequential reading, Memory & Cognition 1983, 11 (3) — pp. 262–274.

УДК 372.881.1

Л.Г. Киракозова,
АНО ВО «Университет при МПА ЕврАзЭС»,
Санкт-Петербург, Россия
milakir555@mail.ru

Н.Э. Горохова,
Канд. психолог. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
negorokhova@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ОДНА ИЗ БАЗОВЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: данная статья раскрывает роль самостоятельного чтения в процессе подготовки высококвалифицированного специалиста. Профессионально-ориентированный подход к обучению чтению на иностранном языке рассматривается как один из путей формирования профессиональной компетенции и самостоятельности студента в его профессиональной подготовке.

Ключевые слова: самостоятельное чтение, студенты, профессиональная компетенция, профессионально-ориентированное чтение, студенты.

N.E. Gorokhova,
PhD, Associate Professor,
Saint-Petersburg University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
negorokhova@mail.ru

L.G. Kirakozova,
University associated with IA EAEC,
Saint Petersburg, Russia
milakir555@mail.ru

INDEPENDENT READING IN A FOREIGN LANGUAGE AS ONE OF THE BASIC COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract: the article reveals the role of individual reading in the training process of a highly qualified specialist. Professionally oriented approach to teaching foreign languages and reading is considered to be one of the ways of students' professional competence and independence development.

Keywords: individual reading, professional competence, professionally oriented reading, students.

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране и связанное с ними повышение роли иностранного языка как средства общения в современном мире ставят перед вузами цель — подготовить профессионально-мотивированного специалиста, способного к самостоятельному повышению своей квалификации после окончания вуза. В связи с этим все острее ощущается необходимость переориентации учебного процесса в вузе на развитие самостоятельности студента в учебной деятельности по овладению иностранным языком.

Наше время характеризуется быстрым устареванием знаний, настоящей информационной и технологической революцией, затрагивающей все сферы жизни. В новой образовательной реальности, с развитием информационных технологий, и соответственно возможностей, студент из пассивного потребителя превратился в активного учащегося, умеющего проанализировать поступающую информацию, сделать выводы и применить на практике. Профессиональное становление и саморазвитие будущих специалистов в настоящий момент практически невозможно без знания иностранных языков, что ориентирует студента на овладение языком как средством общения в рамках избранной им специальности.

Но почему одни студенты прогрессируют в иностранном языке быстро, а другим на это требуются многие месяцы, а иногда и годы? Среди важных составляющих успеха чаще всего называют лингвистическую одаренность, мотивацию, интенсивность занятий и т. д. Однако определяющим фактором, на наш взгляд, является самостоятельная работа обучающихся. Преуспеть может тот, кто обладает способностью к самообразованию и самоорганизации, и чему можно и необходимо обучать. Правда, это требует поиска новых подходов и изменений в организации обучения в вузах. Одним их таких подходов можно считать профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и самостоятельному иноязычному чтению, в частности. В задачи обучения самостоятельному чтению профессионально-ориентированной иноязычной литературы входит понимание обучающимися устных и письменных текстов и их способность интерпретировать и выражать свои мысли на языке специальности.

В центре обучения профессионально-ориентированному чтению, как сложной речевой деятельности, обусловленной профессиональными информационными возможностями и потребностями [2, 3], находится текст. По мнению О.И. Москальской и И.Р. Гальперина, текст — это продукт речевой деятельности, основная единица коммуникации [1; 7]. При обучении профессионально-ориентированному чтению, текст также выступает в качестве источника фактической и лингвистической информации.

При отборе текстового материала необходим учет таких критериев как профессиональная направленность, актуальность, аутентичность, а также соответствие текстов уровню профессиональной компетенции студентов. Процесс обучения профессионально-ориентированному чтению строится с учетом принципов сознательности, самостоятельности, последовательности и системности, доступности, повторяемости языкового материала, которые подчинены всем этапам обучения. Выбор и осуществление индивидуальной образовательной траектории происходят в самостоятельной работе студентов и контактной аудиторной работе. При этом аудиторная работа задает вектор развития иноязычных навыков и умений, предоставляет возможность включения в моделируемую профессионально-ориентированную иноязычную деятельность, обеспечивая приобретение опыта деятельности, контроля и корректировки образовательного процесса.

Независимое обучение — это самая важная проблема в образовании сегодня, и во многих отношениях это самая сложная проблема. Главной заботой организаторов образовательного процесса и самих обучающихся должны быть не размеры аудитории, численность группы, аккредитация преподавателя или последние нововведения в методике преподавания, а развитие самостоятельных привычек обучения, другими словами, самообучения у студентов и преподавателей.

И именно индивидуальное чтение на иностранном языке рассматривается как один из путей формирования самостоятельности студента в его профессиональной подготовке. Чтение — это один из видов речевой деятельности, выполнение которой помогает человеку почувствовать себя независимым, автономным. Именно развитие умений чтения способствует осуществлению учебной деятельности вообще и деятельности по овладению языком и иноязычной культурой в частности.

Известно, что самостоятельная работа повышает мыслительную деятельность обучаемых, способствует формированию более прочных навыков и умений, приносит большое эмоциональное удовлетворение, оттого что тот или иной вид работы выполнен без помощи преподавателя. Однако, самостоятельная работа не означает неуправляемую работу.

Каждое самостоятельное задание должно быть спланировано преподавателем так, чтобы можно было бы легко осуществить контроль за правильностью и эффективностью его выполнения. Он может проводиться как в форме дискуссии или устного опроса, так и оценки прочитанного и выражения собственных мыслей в реферативной форме. По результатам итогового контроля делаются выводы о полноте понимания и точности воспроизведения иноязычного текста [4; 37].

Чтение — один из видов речевой деятельности, выполнение которой помогает человеку почувствовать себя независимым, автономным. Этот вид речевой деятельности помогает снять проблему дефицита непосредственного общения, особенно в условиях чрезмерной пространственной удаленности от стран изучаемого языка. Тем самым удается компенсировать разрыв между учебной и аутентичной ситуацией межъязыкового и межкультурного общения. Развитие умений чтения способствует развитию не только коммуникативных умений в других видах речевой деятельности, но и осуществлять учебную деятельность вообще и деятельность по овладению языком и иноязычной культурой в частности.

Следовательно, можно сказать, что чтение на иностранном языке представляет собой вид самостоятельной учебной деятельности и определенный универсальный путь формирования самостоятельности студента, который обеспечивает его самоопределение, самореализацию и саморазвитие в сфере изучения иностранных языков. Рассмотрим мотивы, функционирующие при овладении профессионально ориентированным чтением на иностранном языке как речевой деятельностью в неязыковом вузе.

Из всего многообразия учебных мотивов наиболее характерными являются те, которые направлены в первую очередь на реализацию главной цели — становления студента как специалиста высокой квалификации, свободно ориентирующегося в иноязычной научной литературе по специальности. Можно выделить ряд наиболее дей-

ственных при обучении студентов чтению профессионально ориентированных текстов мотивов.

К коммуникативным мотивам, которые определяются на основе потребностей в общении: а) желание профессионального общения с автором; б) стремление получить новые сведения для последующего занятиях; в) намерение получить информацию для общения с товарищами вне занятий; г) потребность в опосредованном общении с автором как личностью.

Познавательные мотивы базируются на стремлении обучаемых к познанию своей специальности и связаны с осознанием полезности деятельности для будущей практической работы. Эту группу составляют следующие мотивы: а) стремление получить интересующую информацию по профессии; б) потребность расширить имеющиеся знания в области будущей специальности; в) желание приобрести новые знания по специальности; г) стремление глубже изучить языковые явления.

Ценностно-ориентировочные мотивы побуждают студента к становлению как специалиста-исследователя, которому свойственен творческий поиск. К этой группе мотивов относятся а) стремление научиться свободно читать тексты по специальности; б) желание научиться работать самостоятельно с научно-техническими текстами; в) потребность стать компетентным в своей области знаний; г) намерение повысить свою квалификацию как специалиста.

К мотивам самоутверждения относятся: стремление к самосовершенствованию, желание завоевать авторитет у сокурсников, упрочить свои позиции. Мотивы осмысления чтения профессионально ориентированных текстов как вида речевой деятельности обусловлены, с одной стороны, осознанием ее интегрированности в общей учебной деятельности по овладению иностранным языком, а с другой — желанием выработать собственную тактику чтения иноязычной литературы по специальности. В соответствии с этим подходом внутри данной группы выделены мотивы, связанные с мотивообразующими факторами, и мотивы прогресса.

К мотивам, связанным с мотивообразующими факторами, относятся желание осознать системность изучаемого материала, что должно обеспечить реальный успех в овладении чтением профессиональной литературы на иностранном языке. К мотивам прогресса относятся мотивы, выражающие стремление повысить эффективность изучения

иностранного языка в целом и стремление повысить эффективность чтения как речевой деятельности на иностранном языке.

Таким образом, самостоятельное чтение на иностранном языке в ситуации профессионально ориентированного овладения языком в вузе можно рассматривать как проявление самостоятельности и ответственности студента в пользовании реальным информационно-коммуникативным пространством. Это позволяет дать следующее рабочее определение данного иноязычного чтения.

Самостоятельное иноязычное чтение есть вид отдельной учебной деятельности, в которой развивается готовность студента принять на себя ответственность за эффективность выполнения деятельности, формируется способность самостоятельно применять знания, навыки и умения не только для понимания конкретного текста, но и для накопления языкового/речевого опыта, необходимого для осуществления языкового (и любого другого) самообразования и самосовершенствования.

Для развития и осуществления этой деятельности необходим целый комплекс соответствующих умений и постепенное осознание студентом ответственности за осуществление своей деятельности. В свою очередь, это предполагает: целенаправленное и осознанное планирование (независимое от вмешательства извне) деятельности чтения; определение цели чтения (ориентация в программных целях, определение приоритетов с учетом реальных интересов, потребностей, мотивов; знание критериев оценки успешности; осознание цели и требуемого результата чтения); планирование деятельности чтения (содержание, объема, последовательности выполнения речевых и неречевых операций и действий); ориентировка в условиях реализации программы действий (принятие решений относительно характера действий); прогнозирование результата предстоящей деятельности чтения (активизация имеющегося жизненного и речевого опыта, выбор содержания, вспомогательных средств, временного режима и индивидуальной скорости чтения, оптимальных условий).

Кроме того, важным умением является способность самостоятельно устанавливать взаимосвязь между прежде усвоенным и новым учебным материалом: соотнесение информации со своими знаниями; определение темы текста; выделение, обобщение, а также оценка новизны и оригинальности информации.

Следует также отметить, способность осуществлять мониторинг своего чтения, контроль соответствия интенции (задачи) чтения получаемому результату; задействование рефлексии для создания, преобразования и оценки результата и способов чтения; соотнесение интенции (задачи) чтения с получаемым результатом; варьирование — сочетание оптимальных комбинаций видов чтения — в зависимости от планируемого результата; обращение к посторонней помощи (коллег, носителей языка, справочников) в случае непреодолимых трудностей.

Способность структурировать и переструктурировать накопленные знания; определять тему, подтемы, иерархию предикатов в тексте; обобщать, группировать факты, мысли в связи с их необходимостью, ценностью и т. д. относится к ключевым умениям.

Отметим также гибкость и вариативность в применении накопленного жизненного опыта, опыта изучения языков и иноязычного чтения:

— проявление творческой самореализации в языковой, информационной и образовательной среде чтения;
— овладение и использование разнообразных способов и приемов изучения языка и проникновения в содержание и смысл читаемого;
— выбор путей достижения адекватного понимания читаемого и т. д.
— осознанный перенос знаний, умений и навыков чтения на другие ситуации чтения в автономном режиме;
— осуществление в процессе работы над иноязычным текстом отбора языковых средств для дальнейшего использования (понимания печатного текста и выражение собственных мыслей в устном/письменном виде).

Следовательно, самостоятельное чтение дает студенту возможность осуществлять деятельность, от которой зависит процесс и результат чтения, а также процесс и результат чтения, а также процесс и результат овладения языком и культурой. Самостоятельное чтение как один из видов учебной деятельности по изучению иностранного языка выполняет функции: цели практического овладения языком; средства изучения языка и культуры; средства получения профессионально ориентированной информации; средства самообразования и досуговой деятельности. Постоянная практика в чтении не только позволяет поддерживать и совершенствовать умения

собственно иноязычного чтения, но и способствует развитию умений других видов речевой деятельности. Чтение на иностранном языке принимает на себя функцию ведущего средства всей образовательной деятельности в сфере изучения иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: Наука, 2007. — 139 с.

2. Серова Т.С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов / Т.С. Серова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2013. — № 7(49). — С. 3–12.

3. Сулейманова Х.Г. Самостоятельное чтение на иностранном языке — один из эффективных путей формирования самостоятельности студента в его профессиональной подготовке / Х.Г. Сулейманова // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2008. — № 4. — С. 56–59.

4. Табуева И.Н. Формирование готовности студентов к обучению профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе // Альманах современной науки и образования. — 2013. № 5(72). — С. 31–45.

УДК 372.881.1

Э.А. Навицкайте,
Доцент, Российский государственный
гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Россия
edita007@yandex.ru

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ *TED TALKS* ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ И АУДИРОВАНИЮ

Аннотация: В статье представлен опыт использования открытого образовательного ресурса TED Talks для обучения профессионально-ориентированному чтению, аудированию и критическому мышлению в рамках преподавания дисциплины «иностранный язык (продвинутый уровень)». Использование TED Talks позволяет создавать эффект «погружения» в иноязычную среду и повысить мотивацию студентов. В статье приводится последовательность упражнений, разработанная для работы с TED Talks.

Ключевые слова: интернет-технологии, обучение чтению, обучение аудированию, критическое мышление, TED TALKS, мотивация.

E.A. Navitskayte,

Associate Professor,

Russian State
Hydrometeorological University,
Saint Petersburg, Russia
edita007@yandex.ru

USING TED TALKS IN ESP READING AND LISTENING INSTRUCTION

Abstract: The article discusses the advantages of using TED Talks for ESL instruction. It focuses on developing reading, listening and critical thinking skills on Intermediate to Upper-Intermediate levels. Using TED Talks enhances the effect of «immersion» in a language classroom and increases students' motivation. The paper contains extensive practical material.

Keywords: Internet technology, reading training, listening training, critical thinking, TED TALKS, motivation.

Использование интернет-технологий, в частности, ресурса ***TED Talks*** является одним из наиболее перспективных инструментов в обучении иностранным языкам. Изучение иностранного языка в неязыковом вузе сопряжено с определенными трудностями, в числе которых — недостаточное количество аудиторных занятий и необходимость постоянно поддерживать у студентов высокую мотивацию. Сеть Интернет позволяет успешно справиться с этими проблемами, предоставляя доступ к огромному количеству аутентичных текстовых, аудио- и видео-материалов не только на практическом занятии, но и в качестве источника для самостоятельной работы студентов [1].

Главным отличием инновационных электронных ресурсов от традиционных является их интерактивность, которая предполагает использование активно-деятельностных форм обучения и тем самым стимулирует самостоятельную учебную деятельность студентов [2]. Так, учащиеся не работают с готовыми заданиями к письменному тексту в учебнике, а вовлечены в многоаспектный учебно-творческий процесс — повторяют незнакомые слова и выражения вслед за «живым» носителем языка и воспринимают реакцию аудитории, создают субтитры для видео, пробуют себя в абзацно-фразовом переводе, вступают в дискуссию. Использование возможностей ресурса TED на занятиях по иностранному языку достаточно хорошо изучено и описано в работах ряда исследователей [3].

TED (англ. Technology Entertainment Design) — это американский частный некоммерческий фонд, миссией которого является «распространение уникальных идей» («ideas worth spreading»). Спикеры TED Talks — это, как правило, успешные, состоявшиеся личности — бывшие и действующие политики, бизнесмены, ученые, известные общественные деятели, писатели и журналисты. В нашем случае тексты видеолекций, доступ к которым предоставляет сайт конференции, служат источником аутентичного и актуального материала при обучении профессионально-ориентированному чтению и аудированию.

В рамках нашего исследования мы представим опыт использования TED Talks на занятиях по английскому языку у студентов магистратуры по специальности «Экология и природопользование». Нами разработан и успешно применяется на практике комплекс упражнений к следующим лекциям: 1) How We Can Turn the Tide on Climate; 2) An Ingenious Proposal for Scaling Up Marine Protection; 3) How Artificial Light Affects Our Health.

Рассмотрим более подробно, как можно использовать TED Talk «An Ingenious Proposal for Scaling Up Marine Protection» в качестве дополнительного учебного материала при изучении темы «Water pollution» в аудитории и для самостоятельной работы студентов магистратуры, изучающих английский язык на уровне Intermediate и Upper-intermediate.

Первым этапом, предваряющим введение нового материала, выступает подготовительный опрос — студентам предлагается краткая информация о лекции и несколько вопросов для обсуждения.

I. Подготовительный опрос (Preliminary Discussion)

We are about to watch a TED talk about how Island and coastal nations need to protect their waters to keep the oceans healthy. However they often have lots of debt and aren't able to prioritize ocean conservation over other needs. ***Please, work in pairs to discuss the following question:***

What measures do you think could be taken to solve the problem?

На следующем этапе, подразумевающем расширение лексического запаса учащихся по теме, предполагается введение активной лексики, например, в виде списка новых лексем или контекстов их употребления.

II. Активная лексика (Vocabulary)

Read the sentences 1–3. The words in bold are used in the TED talk. Rely on the context to guess the meaning of each word. ***Then match the words 1 — with their definitions (a–c)****.*

1. Ah, earth's oceans. They are beautiful, inspiring, **life-sustaining** (1). 2. Overfishing has caused fish stocks **to plummet** (2). 3. It would allow vast tracks of the world's coral reefs **to replenish** (3) and give safe harbor to countless species.

a) to drop sharply and abruptly; b) to fill with persons or animals; c) helping someone or something to stay alive, supporting or extending life;

Закрепление нового лексического материала рекомендуется проводить в формате коммуникативных заданий, например:

Work in pairs. Discuss the questions below. Use these expressions from the talk: *biodiversity, bleaching of coral reefs, government support.*

1. Why do you think biodiversity is important for marine ecosystems? 2. Have you ever heard of coral bleaching? 3. Whose responsibility is it to keep oceans clean?

Третий этап предполагает совместное прослушивание TED Talk (все 6 минут или по частям), а упражнения должны быть направлены на развитие навыков аудирования и контроль правильности восприятия информации.

Примеры заданий:

III. Понимание (Comprehension)

1) Watch the TED talk. In which order (1–3) does the speaker mention the following things (a–c)?

a) Coastal nations have very high debt and can't afford to prioritize conservation.

b) The Nature Conservancy works with marine scientists, government leaders and local stakeholders to create a detailed conservation plan.

c) TNC establishes an independently run conservation trust fund.

2) Which of these statements (a–e) are not true?

a) The debt held by island and coastal nations is the very thing that will enable them to achieve their conservation goals. b) The Nature Conservancy brings investors, public funders and international development organizations to the table to restructure a portion of the nation's debt, leading to lower interest rates and longer repayment periods. c) If investors put in 40 million dollars now, it can unlock as much as 1.6 billion for ocean conservation.

3) Answer the questions below:

1) What opinion does the speaker have about the condition of the Earth's oceans? 2) What is the idea of The Nature Conservancy? 3) What exactly does smart ocean conservation look like?

Если студенты испытывают трудности с пониманием видео на слух, можно предложить им поработать с текстом лекции.

На четвертом этапе работы с материалом TED Talk студенты знакомятся с комментариями к видео, оставленными пользователями

Youtube, и выражают свое согласие или несогласие с представленными в них мнениями, предлагая соответствующие аргументы и используя устойчивые речевые формулы типа *I appreciate how she feels about ... / I can't fully agree with... / This argument doesn't seem very convincing to me... / I doubt that... / From my perspective ... / There's evidence to suggest... / What if we try a different approach...* и т. п. Комментирование различных точек зрения, как представляется, развивает навыки критического мышления — вдумчивого анализа и скептического отношения к поступающей информации, предлагаемых интерпретаций и оценок, а также формулирования своих собственных обоснованных выводов.

IV. Развитие критического мышления (Critical Thinking)

Read these comments to the TED talk. Which of the viewers do you agree / disagree with? ***Write a short reply to one of the comments, either agreeing or disagreeing and saying why.***

Приведенный список упражнений может быть использован в рамках двух-трех аудиторных занятий, если также отрабатывается материал из основного учебника, или одного отдельного занятия с учетом индивидуальной работы студентов. В целом приведенная методика применима для работы с другими TED Talks независимо от их тематики.

В заключение еще раз отметим эффективность открытого образовательного ресурса TED в качестве инструмента повышения уровня языковой подготовки студентов магистратуры в неязыковом вузе. Использование открытого образовательного контента TED позволяет повысить качество обучения за счет следующих факторов:

- привлечение современного и популярного во всем мире ресурса позволяет значительно повысить мотивацию учащихся к изучению английского языка на продвинутом уровне;
- на материале TED Talks можно в той или иной мере развивать практически все умения и навыки иноязычного общения — знание грамматики и лексики, навыки аудирования, письма, устного перевода и говорения;
- наличие возможностей для самостоятельного повторения материала и самообразования, учебно-познавательной компетенции студента. Использование интернет-технологий в качестве технологической основы языкового образования позволяет эффективно решать проблему так называемого «погружения в языковую среду» во время практических занятий и самостоятельной подготовки студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, А.М. Возможности использования современного медиа-контента TED TALKS в обучении английскому языку как второму иностранному [Текст] / А.М. Иванова, Е.В. Малыгина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 3. — С. 49–56.

2. Осин, А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы [Текст] / А.В. Осин. — М.: Агентство «Издательский сервис», 2010. — 328 с.

3. Сиразеева, А.Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе [Текст] / А.Ф. Сиразеева, Л.А. Валеева, А.Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. — С. 3–10.

УДК 372.881.1

Ю.В. Крючкова,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский университет МВД РФ,
Санкт-Петербург, Россия
kruchkova_j@mail.ru

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ КУРСАНТОВ

Аннотация: Статья посвящена разработке системы упражнений для обучения профессиональному чтению курсантов военных вузов. Принцип коммуникативной направленности постулируется как основной при разработке данной системы.

Ключевые слова: система упражнений, профессиональное чтение, коммуникативная направленность.

Y.V. Kryuchkova,
PhD, Saint Petersburg University of
the Ministry of the Interior of Russia,
Saint-Petersburg, Russia
kruchkova_j@mail.ru

AN EXERCISE SYSTEM FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES READING TO CADETS

Abstract: The article is focused on the system of exercises for teaching ESP reading. The principle of communicative orientation is postulated to be the main one in the development of this system.

Keywords: system of exercises, English for special purposes reading, communicative orientation.

Обучение профессиональному чтению является одним из основополагающих принципов актуальной сейчас концепция «непрерывного образования».

Курсанты МВД, в отличии от студентов других вузов, имеют низкую мотивацию к изучению иностранного языка: они редко могут выезжать за границу и практически не используют иностранный язык в своей профессиональной деятельности. Тем не менее, чтение может стать для них эффективным средством решения проблем профессионального характера и стимулировать интерес к изучению иностранных языков. Отсюда необходимость выстроить эффективную систему упражнений для подготовки курсантов военных вузов к чтению неадаптированной литературы на английском языке. Такая система должна иметь ценность и сама по себе, но, ее основная задача — в процессе чтения — готовить обучающихся к другому виду речевой деятельности — к говорению и письму.

Упражнение в данном случае рассматривается как структурная единица обучения [1; 23]. Под системой упражнений мы будем предполагать определенную последовательность упражнений, подчиненную определенным принципам — это предтекстовые (pre-reading) упражнения, упражнения текстового этапа и послетекстовые (post-reading) упражнения. Упражнения предтекстового этапа призваны снять языковые трудности — ознакомить с лексикой; ознакомить с темой и социокультурными реалиями, определить речевую задачу для первого ознакомления с текстом.

Упражнения текстового этапа предполагают различные виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое. Упражнения послетекстового этапа имеют основной целью проверку понимания. Именно на этом этапе упражнения должны носить ярко выраженный коммуникативный характер и являться своеобразным мостиком в ситуацию речевого общения.

Система упражнений не мыслится в отрыве от текста. Само содержание текста должно вызывать профессиональный интерес. Как показала практика, оптимально выбирать не очень длинные тексты, с четкой логической структурой. Не стоит давать слишком большое

количество переводных упражнений. Их эффективность не очень высока. И текст, и упражнения должны в работать в как единый комплекс, готовя базу для говорения и письма.

Рассмотрим как работает текст и упражнения на примере текста о получении докторской степени полицейскими в Америке. Текст разбит на логические части вопросами, что облегчает понимание и работу с ним.

Text 3. PhD in Police Sciences

3. Read about a PhD program in Northcentral University.

Northcentral University's Doctor of Philosophy in Business Administration program with a specialization in Homeland Security Leadership and Policy explores advanced concepts and strategies related to national security, including emergency management, critical infrastructure security, transportation security, intelligence, and terrorism.

What Kind of Program Is It?

Doctor of Philosophy in Business Administration program with a specialization in Homeland Security Leadership and Policy at Northcentral University, you can learn about the various agencies associated with homeland security and the challenges and issues they face. Coursework examines U.S. intelligence agencies, emergency management operations and response organizations and regulatory agencies. Core business topics include business leadership, finance and leadership.

What Are the Prerequisites?

As a potential applicant to the Doctor of Philosophy in Business Administration program with a specialization in Homeland Security Leadership and Policy, you must have already earned a master's degree from an accredited university. You may also have leadership experience in the fields of law enforcement, public safety or emergency management.

What Are the Course Requirements?

In order to complete the Doctor of Philosophy in Business Administration program with a specialization in Homeland Security: Leadership and Policy, you must complete a minimum of 60 credits. Course requirements include 33 foundation credits, 15 specialization credits, and 12 dissertation credits. Northcentral University

What Could I Do After Graduation?

The skills and knowledge offered in the Doctor of Philosophy in Business Administration program with a specialization in Homeland

Security: Leadership and Policy can help you prepare for opportunities in homeland security, law enforcement and education. Depending on your professional background, you could be prepared to pursue advanced roles in areas such as:

Emergency Management
Border Security
Transportation Security
Homeland Security
Postsecondary Education

1. Translate the text and explain in English what the following words and word combinations mean. Work in pairs.

Example: a credit is a special test.

1) emergency management;
2) critical infrastructure;
3) issues;
4) face;
5) response organizations;
6) leadership;

2. Find Russian equivalents for the following: Emergency Management, Border Security, Transportation Security, Homeland Security, Postsecondary Education

3. Fill in the missing words in the dialogue based on text 3.

A. –Hello! Northcentral University. How can I help you?

B. –Hi! My name's Geoff Livingstone and I would like to ask some questions about your PhD program.

A. –Yes, Mr. Livingstone we offer a PhD with a specialization in ..... What exactly would you like to know?

B. –Well, are there any ..... for doing a course? Should I have a Bachelor degree?

A. –Yes, It's necessary and ..... experience in the fields of law enforcement is welcomed but not mandatory.

B. –I see! One more question, what should I do to meet requirements of the course?

A. –You must complete a minimum of 60.... : 33 ..... credits, 15 ... credits, and 12 .... credits!

B. –Sounds quite difficult! What career possibilities will I have after completing the program?

A. –Our graduates usually find employment in in homeland security, ... and ..... Some of them get top positions in emergency management, border ...., ...security, homeland security, ... education.

B –Thanks a lot for your help! Good bye!

A. – Bye!

3. Practice the dialogue with a partner. Take turns to be A or B.

4. Work in pairs and make up a dialogue about a PhD program in your university. Act out the dialogue.

Таким образом может быть построен блок упражнений для обучения профессиональному чтению с последующим переходом к говорению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 256 с.

2. Northcentral University [Электронный ресурс] //info.ncu.edu/online degree (дата обращения:15.03. 2020).

УДК 372.881.1

Э.Р. Скорнякова,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский горный университет,
Санкт-Петербург, Россия
skornyakova_er@pers.spmi.ru

О СПЕЦИФИКЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация: В статье приведен пример использования грамматических и синтаксических упражнений, направленных на выявление особенностей научно-технических текстов на английском языке, при обучении профессионально-ориентированному чтению.

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (3++), универсальная компетенция, коммуникация, коммуникативно-когнитивный подход, профессионально-ориентированное чтение.

E.R. Skornyakova,
PhD, Saint Petersburg Mining University,
Saint Petersburg, Russia
skornyakova_er@pers.spmi.ru

ABOUT THE SPECIFIC FEATURES OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS WHEN TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED READING TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: The article demonstrates examples of grammar and syntax tasks, which are focused on scientific-technical texts features while teaching ESP (English for Specific Purposes) reading.

Keywords: State Educational Standards of Higher Education (3++), universal competence, communication, communicative-cognitive approach, ESP reading.

В системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку одной из важных компетенций для профессиональных инженеров является обработка текстов по специальности. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (3++) в качестве требования к результатам освоения программ бакалавриата и магистратуры определяют необходимость формирования у выпускников нескольких универсальных компетенций, среди которых важнейшей компетенцией при изучении иностранного языка является «Коммуникация». Выпускник должен быть способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.

Комбинация коммуникативного и когнитивного подходов к профессионально-ориентированному чтению способствует более полному осмыслению текстов научно-функционального стиля. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранным языкам включает в себя формирование, активизацию и совершенствование речевой деятельности в различных ее проявлениях, в том числе чтении и письме. Пассов Е.И., выделяя четыре вида речевых умений, отмечает, что рецептивный навык чтения включает подсознательное распознавание грамматических форм речи и упреждение синтаксических структур, неопосредованное понимание слов и словосочетаний, подсознательное восприятие и различение графической формы речи [1].

Опираясь на труды Серовой Т.С., Фоломкиной С.К., определим профессионально-ориентированное чтение как сложный вид речевой

деятельности, который обусловлен профессиональными информационными потребностями и возможностями. Специфическими чертами профессионально-ориентированного чтения являются подчиненность профессиональной деятельности, зависимость от профессионального тезауруса читающего, направленность на профессионально-ориентированный текст, нацеленность на получение новой и нужной профессиональной информации, предполагаемое использование получаемой информации, многократность обращения к различным текстам [2, 3].

При обучении профессионально-ориентированному чтению преподавателю необходимо снять языковые трудности, возникающие у студентов, устранить фонетические, лексические, грамматические трудности. Детальная разработка системы упражнений способствует качественному решению данного вопроса. Согласно Чувилевой Н.В., преимуществом обучающей стратегии «МАХ» является использование приемов «Знаю — Хочу узнать — Узнал», предтекстовое прогнозирование, прием «Рыбий скелет», стратегия «Инсерт» для формирования информационной и коммуникативной компетенций студентов [4].

Для формирования рецептивных грамматических навыков чтения при отборе грамматического минимума следует учесть, что в английских текстах научно-функционального стиля широко распространены пассивные, безличные и неопределенно-личные конструкции. В большинстве текстов употребляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, в которых преобладают существительные, прилагательные и неличные формы глаголов. Логическое выделение часто выражено инверсией. Необходимо отметить, что английское предложение имеет фиксированный порядок слов.

Для формирования грамматического и синтаксического навыков восприятия и понимания конструкций, специфичных для английских научно-технических текстов, большое значение имеют группы упражнений при обучении профессионально-ориентированному чтению. Приведем примеры групп упражнений и примеры предложений из научно-технического текста, которые могут быть предложены студентам, обучающимся по специальности 21.05.04 «Горное дело», специализация «Взрывное дело» [5].

К первой группе относятся упражнения для восприятия и понимания фиксированного порядка слов в английском предложении: подлежащее, сказуемое, дополнение. Особое внимание уделено тому факту, что центр высказывания английского предложения находится в начале предложения. Формулировками заданий в данной группе

упражнений могут быть следующие: прочитайте текст и выпишите из каждого предложения подлежащее и сказуемое, напишите, какими частями речи они выражены; прочитайте текст, найдите предложения, в которых подлежащее и сказуемое сообщают вам о том или ином явлении; прочитайте текст, выделите в каждом предложении подлежащее и сказуемое с относящимся к нему дополнением, в каких предложениях данная конструкция сообщает новую информацию по теме. Примеры предложений: A mechanical explosive is one that depends on a physical reaction, such as overloading a container with compressed air. Under certain conditions, such as the use of large quantities and a high degree of confinement, some normally deflagrating explosives can be caused to detonate.

Во вторую группу входят упражнения, нацеленные на выявление и понимание идентификации структуры сложноподчиненного предложения. Эта группа упражнений способствует улучшению понимания сложных предложений текста, построению простых предложений для полноценного понимания сообщаемой автором информации. Задания могут быть следующего характера: прочитайте текст, найдите подлежащее и сказуемое в каждом предложении, определите, простые эти предложения или сложные, разберите остальные члены главного предложения, разберите остальные члены придаточного предложения, постройте из сложных предложений простые предложения, с их помощью подробно передайте информацию, изложенную в абзаце. Примеры предложений: Such a device has some application in mining, where the release of gas from chemical explosives may be undesirable, but otherwise is very little used. The technology of these products is far more advanced in the U.S. than it is in other countries; so, at the present time, they have not replaced nearly as much of the older explosives in the rest of the world.

К третьей группе отнесем упражнения на выявление и понимание страдательных конструкций, безличных конструкций в страдательном залоге. Сформулируем задания: прочитайте текст, найдите предложения, сказуемое которых выражено глаголами в страдательном залоге, подчеркните сказуемое, уточните подлежащее и сказуемое; скажите, какие видовременные формы пассивного залога используются в тексте. Примеры предложений: Detonating explosives are usually subdivided into two categories, primary and secondary. Underground coal mining was formerly by far the largest consumer of black powder. Experimentation has been carried on with nuclear explosives for possible petroleum extraction purposes.

К четвертой группе отнесем упражнения, нацеленные на выявление и понимание герундиальных, причастных, инфинитивных обо-

ротов. Задания могут быть сформулированы следующим образом: прочитайте текст, найдите в тексте неличные формы глагола, обратите внимание на предлоги, стоящие перед герундием, определите функции определения или обстоятельства, выраженные причастием, найдите инфинитив в предложениях, определите его функцию. Примеры предложений: But black powder has a dangerous tendency to ignite coal gas (mostly methane) and coal dust, and many mine explosions occurred. Polyethylene bags for this material both stretched to fill the holes and provided a moderate amount of water resistance. The year 1955, marking the beginning of the most revolutionary change in the explosives industry since the invention of dynamite, saw the development of ammonium nitrate–fuel oil mixtures (ANFO) and ammonium nitrate-base water gels, which together now account for at least 70 percent of the high explosives consumption in the United States.

Таким образом, приведенный пример обучения профессионально-ориентированному чтению, учитывая специфику текстов научно-функционального стиля, позволяет наиболее полно использовать различные виды речевой деятельности и достигать цели и задачи чтения. Выполнение грамматических и синтаксических упражнений на распознавание и отработку форм речи в английских научно-технических текстах способствует эффективному овладению студентами такого коммуникативно-когнитивного умения, как умения читать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И.Пассов, Н.Е.Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

2. Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. Пермь: Издательство Пермского государственного технического университета, 2009. 242 с.

3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / С.К.Фоломкина. М.: Высшая школа, 2005. 255 с.

4. Чувилева Н.В. Приемы работы с текстами при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке / Н.В.Чувилева // Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин. Сборник научных трудов IV Международной научно-методической конференции. 2017. С. 164–171.

5. Электронная энциклопедия «Britannica» [сайт]. URL: https://www.britannica.com/technology/explosive. (дата обращения: 30.01.2020).

УДК 372.881.1

А.И. Архангельская,
Канд. философских наук,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
alla1241645@mail.ru

Ф.М. Ярмухамедова,
Кандидат технических наук,
Российский государственный
гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Россия
floraspb@hotmail.com

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Статья посвящена обзору основных методов обучения чтению на английском языке. Показана важность освоения студентом техники чтения как одной из оставляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Представлены и критически рассмотрены достоинства и недостатки современных методов обучения чтению студентов, находящихся на начальном этапе его изучения. Соответственно, выбор метода определяет методику обучения чтению.

Ключевые слова: методы обучения чтению, английский язык, коммуникативная компетенция.

A.I. Arkhangelskaya,
PhD, Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia
alla1241645@mail.ru

F.M. Yarmukhamedova,
PhD,Russian State
Hydrometeorological University,
Saint Petersburg, Russia
floraspb@hotmail.com

REVIEW OF MODERN METHODS OF TEACHING READING IN ENGLISH

Abstract: Main methods of teaching to read in English are reviewed in the article. The importance of mastering the technique of reading for students as one of the foreign language communicative competence components has been emphasized. Advantages and disadvantages of current methods of teaching students to read are discussed aimingthose who only start learning English. Consequently, the choice of the method will define the approach to teaching reading.

Keywords: methods of teaching to read, foreign language communicative competence, English language.

На современном этапе развития нашего общества усиливается необходимость в овладении иностранным языком как средством общения. С каждым годом увеличивается информационная нагрузка, в том числе и текстовая информация. Поэтому перед современной методикой возникают новые пути поиска решений о необходимости внедрения новых подходов в обучении иностранным языкам и английскому языку, в частности. По этой причине в начале 1990-х годов процесс изучения иностранных языков кардинально изменился: когнитивный подход в обучении иностранным языкам был вытеснен коммуникативным подходом. Авторы согласны с Е.И. Пассовым в том, что «... целью обучения иностранным языкам становится формирование иноязычной коммуникативной компетенции — способности вести общение с представителями иноязычной культуры, то есть способность осуществлять межкультурное общение» [5;132].

Следует заметить, что освоение иноязычной коммуникативной компетенции непосредственно связано с умением читать и формированием навыка чтения на иностранном языке. На современном этапе методисты и преподаватели-практики уделяют большое внимание поиску новых форм, методов и приемов обучения чтению, в частности, на английском языке, с целью правильно использовать этот вид речевой деятельности для дальнейшего его активного применения на практике [3; 263].

Чтение литературы на английском языке и извлечение необходимой информации имеет бесспорное количество преимуществ, таких как формирование вокабуляра, уяснение грамматических правил, знакомство с социокультурными основами страны изучаемого языка, получение точных знаний и опыта в различных сферах, формирование у обучающегося мировоззрения и тезауруса в области будущей специализации.

Стоит помнить, что навык чтения является важнейшим компонентом внутри собственно процесса обучения. Однако в рамках ограниченного учебного времени сложно запланировать и построить работу таким образом, чтобы интенсифицировать процесс обучения чтению и оптимизировать развитие остальных умений. Таким образом, задача преподавателя иностранного языка удваивается именно

выбором форм, приемов обучения чтению, чтобы данный процесс был целесообразен и продуктивен. Обзору современных подходов и методов при обучении чтению на английском языке и посвящена настоящая статья.

Чтение, как и любой другой вид речевой деятельности, всегда процесс целенаправленный. В качестве цели при чтении выступает понимание текста с извлечением и переработкой информации, которая содержится в тексте. Несомненно, результаты чтения могут варьироваться у обучающихся в зависимости от ситуации, уровня владения иностранным языком и индивидуальных способностей, даже при использовании одинаковых источников. Задачи обучения чтению как одной из важнейших составляющих иноязычной коммуникативной компетенции заключаются в следующем: «научить учащихся извлекать информацию из текста в том объёме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определённые технологии чтения» [7; 141].

Новый подход в обучении требует от преподавателей глубокого анализа используемых методов и приемов обучения, пересмотра целесообразности дальнейшего их применения в своей практике и поиска новых решений.

Как известно, многие вузы на практике сталкиваются с проблемой, когда к ним, в силу тех или иных причин, приходят студенты со слабым, а зачастую и с нулевым знанием английского языка. Поскольку чтение является самостоятельным видом речевой деятельности, связанным непосредственно с восприятием, принятием и пониманием информации, закодированной графическими знаками, то в этом случае, а именно, на начальной ступени обучения, представляется целесообразным, чтобы студенты овладели буквами алфавита английского языка, усвоили звукобуквенные соответствия, научились читать вслух и про себя слова, сочетания слов, отдельные фразы и короткие связные тексты.

Умение читать базируется на определённых навыках, которые должны быть сформированы преподавателем в процессе аудиторной и самостоятельной работы. И первый из этих навыков — это «соотнесение зрительного образа речевой единицы с её слухоречедвигательным образом». Сочетание этих навыков и составляет технику чтения. Е.И. Пассов определяет несколько методов обучения технике чтения на современном этапе развития методики преподавания иностранных

языков: алфавитный (заучивание названий букв, а далее их комбинаций из двух-трёх букв), звуковой (заучивание звуков с последующей комбинацией и трансформацией их в слова), слоговый (заучивание комбинаций слогов), метод целых слов (заучивание наизусть целых слов, словосочетаний, фраз и даже предложений — так называемый прямой метод), а также звуковой аналитико-синтетический и фонемно-графический методы [5]. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки.

Алфавитный метод, известный также как «алфавит Питмана» (Pitman), подразумевает изучение чтения отдельных букв и их сочетаний, однако, он имеет ряд недостатков. В первую очередь, метод не учитывает, что собственно сами слова состоят из слогов (т. е. необходим вторичный этап после изучения только букв) и чтение буквосочетаний зависит от того, в каком слоге оно находится. Кроме того, студентам зачастую довольно сложно запоминать большое количество правил без их конкретного применения в отрыве от собственно процесса чтения. В основе данного метода лежит алфавит английского языка, расширенный до 44 букв. Каждая буква этого алфавита произносится только единственным способом, то есть все слова читаются так, как они пишутся. [2; 12].

Обучение звуковому методу начинается с изучения звуков иностранного языка с последующим сложением их в слова. Но этот метод неприемлем для обучения чтению на английском языке, потому что один и тот же звук может быть передан различными графемами.

Методы целых слов, фраз, предложений — это элементы «прямого метода», когда студенты заучивают слова целиком, а потом, переходя к чтению текста, сразу понимают смысл слова и могут анализировать содержание текстов с первых занятий. В иностранной методике этот метод известен как «метод целых слов» (whole-word approach) или «метод Домана» (Doman) по имени своего разработчика. Обучение базируется на принципе визуального распознавания слов целиком, не разделяя их на буквы и слоги. Но в данном случае чтение вслух превращается в попытки угадать, как правильно прочитать само слово. Студенты не имеют возможности осознать механизм составления слов, делают ошибки при чтении и имеют возможность читать грамотно только знакомые слова. [4; 125].

Следующий метод известен как the whole language approach. Он очень похож на метод целых слов, но, в отличие от последнего,

фонетические правила не объясняются обучающимся. Идея метода состоит в том, что обучение чтению, как и освоение разговорного языка, представляет собой естественный процесс, и студенты способны постичь его самостоятельно [7; 25].

Лингвистический метод является одним из современных вариантов прямого метода. Основоположник данного метода Л.Блумфильд (Bloomfield) считал, что чтению всегда должно предшествовать устное изучение материала. Поэтому при обучении чтению решающее значение имело многократное чтение одного и того же текста. Подражание и заучивание наизусть, сведение всего процесса обучения, по сути дела, к слушанию и говорению дали основания современникам Л.Блумфильда рассматривать предложенный им метод обучения иностранных языков как новый, отличающийся от других [8].

Вышеперечисленные методисты, педагогики и лингвисты являются представителями прямого метода, который возник на базе натурального. Такое наименование он получил потому, что его сторонники стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать прямо (непосредственно) с их значением, минуя родной язык учащихся.

Метод Уэста является переходным от прямого метода к аналитико-синтетическому.[1; 146]. Английский педагог и методист М.Уэст (West) выдвинул в качестве основной цели обучения развитие умений чтения и путь от овладения чтением к устной речи. Чтение по его методу является не только целью, но и средством обучения, особенно на начальном этапе: оно позволяет накопить словарь и создать, таким образом, базу для развития навыков чтения и устной речи. М. Уэст внёс значительный вклад в методику обучения чтению, создав завершенную систему обучения чтению про себя на иностранном языке, которую часто называли Reading Method. Много его рекомендаций применяется и в наши дни в рамках разнообразных методов для обучения так называемого экстенсивного чтения.

Звуковойаналитико-синтетический метод является наиболее приемлемым для обучения студентов чтению на фоне предыдущих. Данный подход в обучении чтению заключается в предъявлении слова целиком с последующим графемно-фонемным анализом и чтением данного слова с опорой на другое ключевое слово определенного типа.

Одним из современных приемов обучения чтению является стратегиальный подход к обучению смысловому чтению, предложенный

Н.Н.Сметанниковой [6; 17]. Реализация данного подхода заключается в изменении характера работы с текстом, при котором в процесс чтения привносится интерактивность. Студент в процессе чтения учится контролировать свое понимание текста. Но чтобы успешно усвоить текст, студент должен в своем опыте репертуар стратегий, то есть овладеть набором приемов, стратегий работы с текстовой информацией.

Описанные в статье методы обзорны, и следует учесть, что общей методики для обучения чтению на английском языке не существует. Логический вывод состоит в необходимости интеграции нескольких подходов и использовании того, который лучше работает на том или ином этапе обучения. Выбор той или иной методики обучения чтению теперь является прерогативой преподавателя. Именно преподаватель, а не книга, является ключом к качественному обучению. Поэтому в настоящее время существует множество ресурсов в помощь педагогам, чтобы они могли выбрать наилучший метод обучения для каждого конкретного студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блучанская О.Н.Методическая система обучения чтению Майкла Уэста как один из способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — М., № 2, 2014. — С. 146–149.

2. Миньяр-Белоручева А.П. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / А. П. Миньяр-Белоручева — М.: Проспект, 2001. — 96 с.

3. Молодых-Нагаева Е.Г., Нордман И.Б. Особенности обучения чтению текстов по специальности на иностранном языке в техническом вузе // Теория и практика общественного развития, № 2, 2015. — С. 263–265.

4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.С. Будько, С.И. Петрова — М.: Высшая школа, 1999. — 445 с.

5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. — М.: Просвещение, 1977. — 280 с.

6. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению. — М.: Изд-во Ш.Б., 2005. — 512 с.

7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2005. — 239с.

8. Barry A.Reading the Past: Читая прошлое: у истоков современных методов обучения чтению // Время науки — The Times of Science, 2018. [Электронныйресурс] режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/chitaya-proshloe-u-istokov-sovremennyh-metodov-obucheniya-chteniyu

УДК 372.881.1

А.А. Радюшкина,
Канд. филол. наук,
РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
galeya-2001@yandex.ru

ЧТЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Статья посвящена вопросам чтения в процессе изучения теоретической фонетики английского языка обучающимися языкового вуза. Чтение профессионально ориентированных текстов при обучении английскому языку представляет собой промежуточную стадию при подготовке устного или письменного доклада / реферата на английском языке и обучению ему является интуитивным (нецеленаправленным). Успешность выполнения данного вида работы определяется сформированностью умений обучающихся в различных видах чтения (чтении с пониманием основного содержания (поисково-просмотровое, ознакомительное) и чтении с полным пониманием текста (изучающее чтение)), поэтому в работе последовательно освящаются этапы и приемы обучения чтению как средства обучения и самообучения в процессе изучения сначала практической, затем теоретической фонетики английского языка.

Ключевые слова: чтение, обучение чтению, интуитивное обучение чтению, английский язык, ESP, фонетика английского языка.

A.A. Radyushkina,
PhD, Herzen State
Pedagogical University of Russia (Herzen University),
Saint Petersburg, Russia
galeya-2001@yandex.ru

READING PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS IN TEACHING ENGLISH PHONETICS

Abstract: The paper views reading as an aspect of studying Theoretical Phonetics of English at university by students majoring in Linguistics. Reading profession-oriented texts is a crucial preparatory stage of making an oral or written report or synopsis in English. It is taught as an intuitive, non-directive activity at large. Students' success in it is determined by the extent to which they have their skills developed in various types of reading, these including scanning, skimming, and comprehensive reading.

The paper considers stages and techniques of teaching reading in the process of mastering Practical and Theoretical Phonetics.

Keywords: reading, teaching reading, intuitive reading teaching, English, ESP, Phonetics of English

Чтение профессионально ориентированных текстов формирует профессиональную компетентность специалиста и представляет важный аспект процесса обучения в вузе. В контексте изучения фонетики английского языка профессионально ориентированные тексты представлены учебными и учебно-научными англоязычными текстами по вопросам фонетики английского языка, при этом обучение чтению является нецеленаправленным, интуитивным.

Обучение фонетике английского языка в языковом вузе / на языковом факультете предполагает обучение практической фонетике, включающей в себя вводно-коррективный курс, основной курс и курс для продвинутого этапа обучения, а также обучение теоретической фонетике английского языка. Чтение профессионально ориентированных текстов наиболее широко задействуется при изучении теоретической фонетики английского языка и необходимо для подготовки устных и письменных докладов / рефератов на английском языке.

Для этого обучающимся требуются умения отбирать и обрабатывать специальную литературу (ПК-23), сопоставлять данные теоретической фонетики с данными других лингвистических дисциплин при изучении специальной литературы, подготовке к докладу (ОПК-2), владение стратегиями и тактиками конспектирования / реферирования специальной литературы по лингвистическим дисциплинам на русском и английском языках (ОК-7) [5: 24–25].

Успешность выполнения данного вида работы зависит от сформированности умений различных видов чтения, а именно чтения с пониманием основного содержания (поисково-просмотровое, ознакомительное) и чтения с полным пониманием текста (изучающее чтение) [1: 238]. Поэтому рассмотрим этапы и приемы интуитивного (нецеленаправленного) обучения чтению как средства обучения и самообучения в процессе изучения сначала практической, затем теоретической фонетики английского языка.

Чтение, представляющее собой рецептивный вид речевой деятельности и являющееся составной частью речевой компетенции иноязычной

коммуникативной компетентности, в настоящей работе понимается как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [3: 5]. Значимость чтения как одного из основных средств обучения и самообучения в вузе обусловливает актуальность данной статьи.

Поскольку минимальной единицей обучения чтению является слово [4: 185], закономерно, что все виды чтения требуют упражнений на основе ключевых слов [1: 245]. Поэтому первым этапом подготовки обучающихся к самостоятельному восприятию профессионально ориентированных текстов является создание понятийной базы, отражающей реалии фонетики как лингвистической дисциплины. Это происходит в рамках вводного курса фонетики английского языка, преподаваемого преимущественно на родном для обучающихся языке. На этом этапе происходит объяснение различных фонетических реалий, введение соответствующих им терминов и закрепление связи между графическим, фонетическим и понятийным аспектами терминов.

Предлагаются следующие упражнения:

— затранскрибируйте по словарю следующие термины: напр., vowel, consonant, syllable и др.;
— затранскрибируйте на слух следующие термины: напр., vowel, consonant, syllable и др. слова из заранее проработанного списка;
— дайте эквиваленты следующих терминов на русском языке: напр., front, front-retracted, central / mixed, back-advanced, back и др.;
— дайте эквиваленты следующих терминов на английском языке: напр., согласный, смычный, щелевой, смычно-щелевой и др.;
— дайте соответствующий представленному определению термин на русском языке и его английский эквивалент: напр., a consonant in which tone prevails over noise; a consonant which is pronounced with the tip of the tongue pressed against or directed at the alveolar ridge;
— объясните по-русски значение следующих терминов: напр., monophthong, diphthong, fricative, sonorous и др.;
— выберите из списка терминов те, которые описывают согласные звуки английского языка, прочитайте их, запишите их английский эквивалент и транскрипцию: напр., звук высокого подъема, напряженный, взрывной, краткий / долгий, позиционно

краткий / долгий, аффриката, сонант, глухой, носовой, альвеолярный и др.;

Эти упражнения необходимы, т. к., согласно мнению Н.И. Жинкина, слово представляет собой сложное единство двигательной, слуховой и зрительной составляющих [2: 45], другими словами, при чтении графической формы слова не достаточно для его узнавания без слуховых и речедвигательных ассоциаций [4: 178]. Тем более это справедливо для терминологической лексики узкого употребления.

К моменту освоения основного курса практической фонетики, реализуемого на английском языке и предполагающего чтение бóльших по объему учебных текстов, элементы терминосистемы, перешедшие из пассивного состояния узнавания и понимания в активное употребление, позволяют обучающимся извлекать необходимую информацию и ориентироваться в профессионально ориентированном учебном тексте с разной глубиной понимания.

Поисково-просмотровое чтение, предполагающее выборочное извлечение информации, предполагает соотнесение текста с определенной областью знаний, выделение важной информации по ключевым словам [4: 195], находить фрагменты, требующие подробного изучения, находить в тексте ответы на вопросы [1: 244] и др.

Примером упражнения на поисково-просмотровое чтение может быть следующее:

— scan the text and find the description of the intonation patterns that make a special question sound a) friendly, b) neutral, c) insistent / просмотрите текст, найдите описание интонационных моделей, благодаря которым специальный вопрос может звучать: a) дружелюбно, b) нейтрально, c) настойчиво.

— scan the text and say whether the following statements are true or false: a) general questions are normally pronounced with a Rising Tone, b) general questions can't be pronounced with a Falling Tone, c) the auxiliary/ modal/ link verb in general questions is always stressed / просмотрите текст и скажите, верны ли следующие утверждения: a) общие вопросы обычно произносятся с нисходящим тоном, b) общие вопросы не могут произноситься с нисходящим тоном, c) вспомогательный /модальный/ глагол-связка в общем вопросе обязательно ударен.

Ознакомительное чтение, предполагающее понимание основного содержания текста, требует от обучающихся умений членить текст

на смысловые отрезки, устанавливать логические отношения между ними, а также прогнозировать содержание текста [1: 245].

Для повышения уровня осмысления прочитанного целесообразно опираться на механизм *антиципации* в ее форме *вероятностного прогнозирования*. Так, некоторая тема обсуждается в рамках аудиторной работы, и этим при последующем внеаудиторном чтении обучающимися материала по данной теме обеспечивается узнавание известного и предвосхищение содержания текста. Представляя собой «сопоставление информации из прошлого опыта с информацией, поступающей в процессе чтения» [4: 179], вероятностное прогнозирование позволяет обучающимся прогнозировать смысловые связи в профессионально ориентированном тексте и сопоставлять ожидаемое с реально поступающей информацией. Например:

— read the extract and try to predict the missing information: when assimilated by the post-alveolar sonant [r], alveolar plosives [t], [d] become...; when accompanied by a nasal sonant [m], [n], [ŋ], they tend to be... / под влиянием пост-альвеолярного сонанта [r] альвеолярные взрывные [t], [d] становятся...; рядом с носовым сонантом [m], [n], [ŋ] они становятся....

Изучающее чтение, ориентированное на полное понимание прочитанного, требует от обучающихся точного понимания на уровне значения и смысла, а также адекватной интерпретации хода рассуждений, оценок и выводов автора [4: 196], раскрывать причинно-следственные связи, делать перифраз, составлять план прочитанного и др. [1: 242]. Данные умения представляются чрезвычайно важными для чтения профессионально ориентированных как учебных, так и учебно-научных текстов, для конспектирования учебной и учебно-научной литературы, подготовки устного и письменного доклада.

Примером задания, требующего полного понимания прочитанного, может быть следующее:

— read about the articulatory peculiarities of the English alveolar plosive consonants [t], [d], their comparison to their Russian dental plosive counterparts [т], [д], typical mistakes made by Russian learners of English. Take notes. Be ready to identify mistakes in the speech of non-native speakers, explain and correct them / прочитайте об артикуляторных особенностях английских альвеолярных взрывных согласных [t], [d], их сравнении с русскими дентальными

взрывными [т], [д], типичных ошибках русскоязычных обучающихся. Сделайте конспект прочитанного. Будьте готовы идентифицировать ошибки в речи не-носителей английского языка, объяснить и исправить их.

Успешное выполнение данного задания предполагает максимально полное понимание нюансов содержания, т. к. полученная информация должна сразу получить прикладное употребление.

При изучении практической фонетики на основном и продвинутом этапах, а также при изучении теоретической фонетики английского языка, целесообразны задания на развитие *критического мышления* и умения *интерпретации* прочитанного. Например, сразу после обсуждения некоторой темы можно предложить прочитать ряд тезисов, неполно или неверно раскрывающий суть рассматриваемого феномена, обучающимся при этом требуется его исправить или дополнить. Например:

— объясните, в чем ошибочность или неполнота предложенного определения: The Head is the part of an utterance before the Nucleus / Шкала — это часть высказывания до его ядра.

— read the following definition of the term phoneme (phoneme is a bunch of distinctive features that make it different from the other phonemes of a language) and choose the statement(s) that do(es) not contradict it: a) no more than two phonemes may share the same set of sense-distinctive features; b) every phoneme may have only one invariant of sense distinguishing features; c) the phoneme is a minimal distinctive unit of a language / прочитайте следующее определение фонемы (фонема — это пучок смыслоразличительных признаков, отличающих ее от других фонем конкретного языка) и выберите утверждение(я), которое(ые) ему не противоречит(ат): a) не более двух фонем могут иметь одинаковый набор смыслоразличительных признаков; b) каждая фонема имеет один инвариантный набор смыслоразличительных признаков; c) фонема — минимальная смыслоразличительная единица языка.

Такие варианты парафраза заставляют обучающихся ориентироваться не на форму текста, а на его сущностное содержание, смещая акцент с механического запоминания на глубинное понимание природы описываемых фонетических явлений.

Наиболее серьезными формами работы с профессионально ориентированным текстом, будут задания на краткое изложение

прочитанного, подробное изложение с парафразом в устном выступлении, подготовка письменного доклада.

Таким образом, отметим, что обучение чтению как виду речевой деятельности в рамках изучения фонетики иностранного языка в вузе является нецеленаправленным, интуитивным. Оно требует длительной последовательной подготовки, упражнения рассеяны во времени и не осознаются учащимися как направленные на обучение чтению. Упражнения на формирование умений чтения профессионально ориентированных текстов на иностранном языке по вопросам фонетики изучаемого иностранного языка включают в себя лексические упражнения, упражнения на понимание и на интерпретацию прочитанного. Задания лексического характера являются основой для поисково-просмотрового чтения по ключевым словам-терминам. Задания, активирующие вероятностное прогнозирование, критическое оценивание верности / полноты утверждения и интерпретацию прочитанного, ответы на вопросы о прочитанном, перифразированное изложение способствуют развитию у обучающихся вуза умений ознакомительного и изучающего чтения с полным пониманием профессионально ориентированных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с.

3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1983. — 224 с.

4. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под. Ред. О.И. Трубициной. — М. : Изд-во Юрайт, 2018. — 384 с.

5. Радюшкина А.А., Михальчук В.А., Лисенко М.В. Теория речевой деятельности. Фонетика: учебная программа дисциплины. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. — 48 с.

УДК 372.881.1

М.А. Троицкая,
Канд. пед. наук,
Санкт-Петербургский горный университет,
Санкт-Петербург, Россия
pma26@mail.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматриваются современные подходы к организации самостоятельной работы студентов технического вуза на основе интернет технологий при обучении профессионально-ориентированному английскому языку. Автор придает особое значение развитию навыков просмотрового и поискового видов чтения, так как они помогут будущим специалистам лучше ориентироваться и находить нужную информацию в ресурсах Интернет. Приводятся примеры подобных заданий.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, самостоятельная работа студентов, просмотровое и поисковое чтение, задания на развитие навыков чтения, интернет технологии.

M.A. Troitskaya,
PhD, Saint-Petersburg Mining University
Saint Petersburg, Russia
pma26@mail.ru

STUDENTS' INDEPENDENT WORK OPTIMIZATION BY THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN AN ESP COURSE IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract: The paper considers the modern approaches to independent students' work optimization by the use of internet-based technologies in an ESP course in a technical university. The author points out the importance of developing scanning reading techniques because they help future specialists to improve their speed reading, ability to navigate the Internet efficiently and find the information they seek quickly. A number of the internet-based reading activities designed for technical university students are described in the paper.

Keywords: English for specific purposes (ESP), an ESP course, students' independent work, scanning and skimming, reading activities, internet-based technologies

Традиционно во многих технических вузах работа с текстами по специальности являлась основой профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (ИЯ) студентов. Преподаватели ИЯ на основе аутентичных материалов, соответствующих направлению подготовки студентов, разрабатывали методические указания или учебные пособия с различными заданиями для практических занятий и самостоятельной работы студентов. Как правило, работа по развитию навыков чтения при традиционном обучении дисциплине строится строго определенным образом. Вначале студентам предлагается выполнить ряд предтекстовых заданий для снятия лексико-грамматических сложностей при переводе текста (например, найти антонимы, синонимы, перевести цепочки однокоренных слов, слова с отрицательными префиксами и т. д.). Затем студенты под руководством преподавателя последовательно читают и полностью переводят весь текст, при этом обращая внимание на особенности перевода сложных грамматических конструкций и всех терминов. Целью выполнения послетекстовых заданий является проверка понимания прочитанного текста и закрепление навыков употребления терминов (студенты отвечают на вопросы к тексту, ищут в нем конкретную информацию, отмечают какие высказывания соответствуют содержанию текста, выполняют задания на перевод предложений, содержащие термины, с английского языка на русский и обратно и др.). Итоговым заданием, как правило, является пересказ текста по плану, что является репродуктивным видом речевой деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что при традиционном обучении чтению на ИЯ студентов неязыковых вузов акцент, в основном, делается на изучающем виде чтения согласно классификации предложенной С.К. Фоломкиной [3;43]. В зависимости от целевых установок она также выделяет еще три вида чтения: просмотровое, ознакомительное и поисковое. Каждому виду чтения соответствуют определенные обобщенные умения: умение понимать общее содержание (просмотровое чтение), умение понимать основное содержание (ознакомительное чтение), умение извлекать полную информацию (изучающее чтение), умение извлекать необходимую информацию (поисковое чтение). [3; 42–44]

С начала 21 века в жизнь людей широко вошли компьютерные и интернет технологии; их роль и сфера применения расширяется год от года. На данный момент интернет является самым большим ресурсом информации, доступ к которому получили миллионы пользователей по всему миру. При этом, в соответствии с последними статистическими данными на апрель 2019 года, английский язык является самым распространенным языком в сети, на нем общается 25,2% от общего числа интернет пользователей сети. [4]

Распространение информационных технологий коренным образом изменило объемы информации, с которыми приходится работать, и скорость ее обновления. В современных реалиях выпускникам вузов приходится работать с огромными потоками часто меняющейся информации, чтобы оставаться в курсе последних научных разработок и тенденций. Практически все высококвалифицированные специалисты и научные работники пользуются различными электронными библиотеками, читают онлайн-версии журналов по специальности, вступают в профессиональные сообщества в сети, общаются с коллегами из разных стран в профессиональных блогах, ищут и заказывают необходимое оборудование через интернет и т. д. Умение читать быстро и ориентироваться в информационных ресурсах имеет большое практическое значение для современных специалистов. Неслучайно так популярны сегодня различные курсы скорочтения для взрослых, повышающие технику чтения и развивающие умения находить нужную информацию в тексте путем выделения ключевых слов.

Таким образом, можно сделать вывод, что в век современных информационных технологий наиболее востребованными видами чтения для осуществления будущей профессиональной деятельности становятся поисковое и просмотровое чтение на основе интернет ресурсов. Цель данных видов чтения связана с основным пониманием содержания текстов; они основаны на быстром движении глаз и ориентации в тексте по ключевым словам.

Свое применение интернет технологии нашли также в области изучения и преподавания ИЯ. Современные рабочие программы учебной дисциплины «Иностранный язык» отмечают использование информационных ресурсов и образовательных пространств сети интернет в качестве образовательной технологии. Несомненно, интернет технологии способствуют изучению ИЯ, предоставляя доступ к огромному количеству аутентичных ресурсов для чтения, аудирования,

видеопросмотра и непосредственного общения с носителями языка. Преподаватели кафедры иностранных языков Горного университета уже давно признали значение использования ресурсов интернет для более качественного обучения студентов иностранному языку, и профессионально-ориентированного в частности. Так, в 2010 году Гагарина О.Ю. отметила ряд Интернет ресурсов, которые можно эффективно использовать для организации самостоятельной работы студентов вуза [1]. Обобщенный опыт применения различных информационных технологий в выработке навыков профессионально-ориентированной речи у студентов технического вуза при обучении ИЯ представлен в статье Мурзо Ю.Е. [2], в которой автор описывает вебинары и интернет видеоконференции с иностранными партнерами вуза как наиболее современные и максимально приближенные к режиму очного общения формы организации профессионально-ориентированного обучения ИЯ в техническом вузе. Однако, чтение в сети остается ведущим видом деятельности, так как большинство информации все же представлены в виде текстовых документов.

Учитывая ограниченное количество аудиторных часов для профессионально-ориентированного курса ИЯ в техническом вузе логичнее всего преподавателю организовывать самостоятельную исследовательскую работу студентов на основе интернет технологий во внеаудиторное время. Это также можно обосновать и тем, что подобная организация самостоятельной работы предполагает индивидуальную исследовательскую работу и во внеаудиторное время студенты могут работать в удобном для каждого индивидуальном режиме.

При обучении ИЯ на основе интернет технологий меняется роль преподавателя, который при традиционной форме обучения является основным источником информации. При использовании интернет технологий в обучении основная задача преподавателя помочь студентам сориентироваться в огромном потоке информации и правильно организовать их деятельность.

Каким образом преподаватель иностранного языка может помочь студентам лучше ориентироваться в беспредельных ресурсах интернет и выбирать необходимую им информацию из огромного множества? Возможны 3 различных модели организации самостоятельной работы студентов по поиску и оценке профессионально-ориентированной информации на ИЯ в техническом вузе, которые способствуют развитию навыков просмотрового и поискового видов чтения:

1. Преподаватель формулирует тему (задание, вопросы) и дает студентам ряд ссылок на интернет ресурсы, в которых содержится информация по теме. Например, подобными заданиями могут быть интернет квесты или поиск дополнительной информации по теме занятия, чтобы сделать сообщение в группе.

2. Преподаватель формулирует тему (задание, вопросы) и просит студентов найти в интернет ресурсах соответствующие теме материалы самостоятельно. Подобными заданиями могут быть: поиск аутентичных текстов профессионально-ориентированного содержания для внеаудиторного чтения или написания рефератов, подготовка проектных заданий и презентации по заданной теме, поиск примеров использования терминов из лексического минимума в различном контексте и др.

3. Студентам предоставляется полная свобода выбора актуальной темы и они осуществляют самостоятельный поиск необходимой информации для выполнения своей исследовательской работы (например, это может быть подготовка научного доклада на ИЯ для выступления на студенческой конференции).

Найденные материалы на ИЯ по профессиональной тематике, должны соответствовать ряду критерий:

1) являться аутентичными;

2) соответствовать специализации студентов;

3) являться актуальными (учитывается их новизна);

4) быть достоверными (размещенными на проверенных сайтах);

5) иметь соответствующий объем (если указано в задании).

Как показывает практика, наиболее популярными поисковыми серверами на данный момент являются: http://google.com и http://www.yahoo.com. При выполнении подобных заданий на развитие поискового и просмотрового видов чтения студентам важно научиться правильно вводить в строку поиска ключевые слова для поиска информации, при анализе текстов особое внимание обращать на заголовки или аннотации (если таковые имеются), сравнивать и обобщать найденную информацию, принимать решение о соответствии найденных материалов заданной теме; оценивать достоверность источника (сайты научных и профессиональных сообществ, государственных организаций или заслуживают доверия) и аутентичность текстовых материалов. Например, домен `.edu' или `.ac' указывает на то, что этот сайт принадлежит университету или академическому учреждению, а 'gov' — государственной организации. Кроме того, все эти виды заданий

способствует развитию навыков критического чтения, что является условием успешного развития навыков самостоятельной научно-исследовательской работы студентов.

Формы представления конечного результата самостоятельной работы студентов на основе интернет ресурсов могут быть различными (ответить на вопросы, заполнить таблицу, сделать сообщение по теме и пр.). Важно, чтобы студенты понимали насколько важное практическое значение может иметь их умение находить информацию в ресурсах интернет. Например, изучая со студентами тему «Моя будущая профессия» можно попросить их найти сайты профессиональных сообществ в англоговорящих странах, сайты международных профессиональных организаций, профессиональные блоги или вакансии на сайтах крупных международных компаний, ознакомиться с условиями работы и требованиями, предъявляемыми к кандидатам, а также найти на сайте крупных компаний правила и нормы корпоративной этики.

В заключении можно еще раз можно отметить, что современные подходы к профессионально-ориентированному чтению в технических вузах связаны с формированием межкультурной компетенции специалистов и предусматривают, прежде всего, умение работать с большим количеством информации в ресурсах Интернет. Выполняя описанные в статье задания студенты осознают преимущества использования интернет технологий для пополнения своих знаний по специальности и таким образом повышаются их мотивация к изучению ИЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагарина О.Ю. Организация самостоятельной работы по профессионально-ориентированному обучению иностранному языку с помощью Интернет ресурсов (на примере английского языка). Записки горного института, 2010. Том 187, С. 253–254.

2. Мурзо Ю.Е. Практическое применение современных информационных технологий в выработке навыков профессионально-ориентированной речи в магистерских программах обучения иностранным языкам студентов технического вуза. Особенности профессиональной лингвистики и лингводидактики в техническом вузе: Сборник научных трудов/ Национальный минерально-сырьевой университет «Горный». СПб, 2012. С. 171–175.

3. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие; под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. — 114 с.

4. Most common languages used on the internet as of April 2019, by share of internet users [Электронный ресурс].URL: www.statista.com/statistics/262946/share-of-the-most-common-languages-on-the-internet/] (дата обращения:17.02.2020).

УДК 372.881.1

А.Ю. Маевская,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский горный университет,
Санкт-Петербург, Россия
maeanna@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается использование аутентичных материалов при обучении профессионально-ориентированному чтению в техническом вузе. Использование аутентичных текстов — одно из базовых требований коммуникативного подхода, а также необходимое условие формирования социокультурной составляющей коммуникативной компетенции. Кроме того, чтение аутентичных текстов мотивируют студентов нелингвистических специальностей к развитию профессиональной речевой компетенции на иностранном языке.

Ключевые слова: аутентичный тексты, коммуникативная компетенция, стратегии чтения, профессиональная речевая компетенция, профессионально-ориентированное чтение.

A.Yu. Maevskaya,
PhD, Saint-Petersburg Mining University,
St Petersburg Russia
maeanna@yandex.ru

USAGE OF AUTHENTIC TEXTS IN TEACHING OF PROFESSIONALLY-ORIENTED READING AT TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract: The article considers the usage of authentic materials in teaching of professionally oriented reading at technical university. The usage of authentic texts is one of the basic requirements of communicative approach, as well as a necessary condition for socio-cultural component formation of communicative competence. In addition, reading of authentic texts motivates students of non-linguistic specialties to develop professional speech competence in a foreign language.

Keywords: authentic texts, communicative approach, professionally-oriented reading, reading strategies, professional speech competence, professional-oriented reading.

Чтение — это сложный аналитико-синтетический процесс, подразумевающий восприятие и понимание текста. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целена-

правленного обучения. В лингводидактике чтение рассматривается как процесс восприятия и активной переработки информации, как сложная аналитико-синтетическая деятельность, складывающаяся из восприятия и понимания текста. Аналитико-синтетические умения отражают развитие иноязычной речевой деятельности обучающихся на качественно новой основе — абстрактных иноязычных знаниях [6; с. 79].

Чтение является особым видом речевой деятельности в обучении иностранному языку, занимающим ведущее место по своей важности и доступности. Для понимания иноязычного текста необходимо наличие определенной перцептивно-смысловой базы, то есть владение набором фонетических лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным [2].

Обучение чтению профессионально-ориентированных текстов в техническом вузе направлено на будущую профессиональную деятельность обучающихся, принимая во внимание тот факт, что уровень владения иностранным языком часто находится на невысоком уровне.

По стандартам ФГОС современное обучение иностранному языку строится на базе коммуникативного подхода, особенностью которого является максимальное приближение процесса обучения языку к процессу живого общения. Коммуникативная иноязычная компетенция необходима для успешной социализации и самореализации, и является инструментом межкультурного общения в современном поликультурном мире. В связи с этим аутентичные тексты на профессиональную тематику с использованием специфичной лексики являются неотъемлемой частью обучения. Работа с аутентичными материалами, являясь реальным актом иноязычной коммуникации и обеспечивая выход в реальный межкультурный контекст, становится для учащихся очень важным опытом использования языка «по прямому назначению» и потому способствует формированию правильного, адекватного поставленной цели восприятия языка, что, несомненно, является залогом будущих успехов [1; 211].

При обучении чтению аутентичных текстов важно обучить различным стратегиям чтения в соответствии с коммуникативной задачей для извлечения информации, в том числе стратегиям поиска, переработки и фиксации информации прочитанного. Под стратегиями мы понимаем также знания и умения, позволяющими понимать тип

и специфику текстов, извлекать информацию, догадываться о значении незнакомых слов по контексту, пользоваться справочной литературой и словарями.

Как известно, работа с текстом характеризуется тремя этапами: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Во время предтекстового этапа учащимся предлагаются упражнения, направленные на восприятие специальной лексики и активизацию грамматических навыков. Преподавателем задаются наводящие вопросы, подводя обучаемых к теме текста, они знакомятся с ключевой лексикой, выполняют задания на соотнесение слов с их дефиницией, подборку синонимов или антонимов, словообразование. Стимулирующими к активной работе с лексикой являются игровые задания, как, например, игра hot seat.

Во время текстового этапа — чтения и перевода самого текста — на занятиях с учащимися нефилологических специальностей из-за ограниченного количества аудиторных часов предпочтительнее использовать просмотровое, поисковое и ознакомительное чтение [4, с. 91], которые являются более естественными и активными, приближенными к реальной жизни, видами чтения.

В естественной рабочей ситуации специалистам требуется с ходу определить, обладает ли текст значимостью для их профессиональной деятельности. Чтобы развить умение активно работать с оригинальными текстами, преподаватели также привлекают перевод. Перевод незнакомого текста с листа с передачей основного содержания абзаца [3] развивает навыки угадывания значения незнакомого слова по контексту.

На следующем этапе студентам предлагаются задания, на понимание информации, содержащейся в аутентичном тексте. Это могут быть задания на упорядочение абзацев, вставку пропущенных слов или предложений, задания на определение верной-неверной информации из текста, ответы на вопросы. Важно побудить студентов к созданию собственных высказываний, вовлечь в дискуссию с помощью соответствующих упражнений, сопровождающих прочитанный текст [5; 101]. Часто обучающиеся боятся говорить, делать ошибки, не могут участвовать в дискуссии

Мотивация является одним из важнейших моментов в обучении иностранным языкам и именно использование профессионально-ориентированных текстов вовлекает студентов в обучение, они с интересом выполняют представленные задания, отвечают на вопросы,

делятся опытом. Кроме того, при обращении к первоисточнику информации в оригинале повышает практическую ценность владения иностранным языком.

Таким образом, аутентичные тексты служат неотъемлемой частью в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранного языка, а успешность обучения зависит от подаваемого материала и от самой подачи обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1. / Н. А. Гриднева // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 4 (21) С. 210–213.

2. Ильина Л.Е. Методика активного слушания как средство формирования грамотности чтения на иностранном языке // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6.

3. Крапивкина О.А. Перевод с листа и его статус в процессе подготовки переводчиков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2013. № 11–12. С. 71–73.

4. Нескина С.А. Обучение чтению и профессиональная коммуникация как цель подготовки по иностранному языку специалистов неязыкового вуза // Нива Поволжья, 2008. № 3. С. 91–94.

5. Сарычева И.И. Использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Вестник науки и образования № 12 (48), 2018. С. 100–103.

6. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетентности студентов университета. Монография. — М.: Творческий центр «Сфера», 2003. — 206 с.

УДК 372.881.1

Б.Р. Гусейнова,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
Benevsha.5580@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация: Целью настоящего исследования является описание применения профессионально ориентированных текстов на занятиях английского языка для студентов физического факультета.

Ключевые слова: физика, специальная лексика, профессионально ориентированные тексты, узкоспециализированные термины, отрасль знания, ESP.

B.R. Guseynova,
Saint-Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia
Benevsha.5580@mail.ru

THE USE OF PROFESSIONAL ORIENTED TEXTS AT THE ENGLISH LESSONS FOR STUDENTS OF THE FACULTY OF PHYSICS

Abstract: The aim of the study is to describe the use of professional oriented texts at the English lessons for students of the faculty of physics.

Key words: physics, special words, professional oriented texts, field specific terms, branch of learning, ESP.

В современном мире всё больше внимания уделяется вопросам совершенствования учебного процесса, связанного с преподаванием иностранных языков студентам технических специальностей.

Успешность реализации профессиональных навыков также зависит от уровня владения иностранным языком. Таким образом, более пристальное внимание отводится высококвалифицированным специалистам, обладающим навыками и умениями в отношении иностранного языка.

Целью настоящего исследования является описание применения профессионально ориентированных текстов на занятиях английского языка для студентов физического факультета. Отметим, что будучи дидактической единицей, текст играет важную роль в учебном процессе, предоставляя шанс ознакомиться с различными средствами языка, а также дает возможность использования их в коммуникативном процессе с целью формирования навыков и умений профессиональной речи. Кроме того, в тексте отражаются и обобщаются новые знания о мире и, являясь продуктом речевого высказывания, он содержит необходимую для передачи информацию, организованную в смысловое и структурное единство определенного языкового уровня [1; 130].

Материалом исследования служат тексты для профессионально ориентированного чтения, содержащие специальную лексику

и терминологию из области физики. Необходимо отметить, что для отработки лексических единиц успешно используется методика просмотрового чтения, позволяющая студентам на курсе ESP физической специальности охватывать большой объем текста, обращая внимание на незнакомую специальную лексику. В ходе работы с материалом предлагается детальное прочтение текстов, поиск грамматических конструкций, необходимых для написания статьи.

Рассмотрим фрагмент текста:

«...two or more systems that interact and exchange energy and/or matter will eventually reach the state of thermal equilibrium in which the temperatures of all systems are equal. If a system A is in equilibrium with system B and if B is in equilibrium with system C, then it follows that A is in equilibrium with C. This «transitivity» of the state of equilibrium is sometimes called the zeroth law. The zeroth law is an afterthought. Although it had long been known that such a law was essential to the logical structure of thermodynamics, it was not dignified with a name and number until early in the twentieth century. By then, the first and second laws had become so firmly established that there was no hope of going back and renumbering them. As will become apparent, each law provides an experimental foundation for the introduction of a thermodynamic property. The zeroth law establishes the meaning of what is perhaps the most familiar but is in fact the most enigmatic of these properties: temperature» [2;40].

В данном примере содержится, как специализированная лексика, связанная с разделом физики «Термодинамика»: *energy*, *thermal equilibrium*, *thermodynamics*, *the zeroth law*, *thermodynamic property;* так и различные грамматические маркеры для развития навыков академического письма *Although it had long been known that*, *As will become apparent*.

Обратимся к ещё одному фрагменту текста из раздела «Физика Земли и Планет»:

«...this theory was widely accepted by the astronomical community. Its attraction was that, by spontaneous processes, the Sun and the planets could form together from a very plausible starting point. It explained why all the planets orbited in the same sense and why the orbits were coplanar, at least to a first approximation. However, towards the middle of the 19th century, serious doubts were being expressed about the nebula theory. The main problem, which could be expressed in a number of different ways, concerned

the physical quantity angular momentum. The Sun is by far the dominant member of the Solar System, comprising 99.86% of its total mass. However, it spins slowly at a rate that varies with latitude, with a spin period of 25 days at the equator and increasing to 33 days near the poles. Although the masses of the planets are much smaller than that of the Sun, and their orbital angular speeds are lower than its spin angular speed, the radii of their orbits are so large that they contribute by far the major part of the angular momentum of the Solar System» [2; 185].

Из анализа вышеизложенного фрагмента следует, что специальная лексика представлена следующими лексическими единицами: *planet*, *the Sun*, *Solar System*, *spin*, *orbital angular speeds*, *orbit*, *coplanar*, *nebula theory*. Грамматические конструкции включают: *The main problem, which ..., concerned; then it follows that, this theory was widely accepted*, *serious doubts were being expressed, could be expressed*.

Таким образом, работа с лексическими и грамматическими единицами текста, усвоение специальной лексики и терминологии играют ключевую роль в решении вопросов, касающихся научно-исследовательской и профессиональной деятельности.

При работе с профессионально ориентированными текстами, на наш взгляд, особое внимание следует уделять составлению глоссария из прочитанного материала. Глоссарий представляет собой список узкоспециализированных терминов с переводом, примерами, объяснением использования слов в определенной отрасли знания. Такой вид работы существенным образом расширит словарный запас студентов, что особенно актуально для успешного написания научных статей, магистерских диссертаций, а также для научно-исследовательской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и Методика учеб.пособие для студ. лингв. ун-ов и фак.ин.яз. высш. пед. учеб. заведений /Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — М.:Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

2. Минченков А.Г. Английский язык для физиков: учебно-методическое пособие. Спб.: Изд-во СпбГЭТУ «ЛЭТИ», 2015. 226 с.

УДК 372.881.1

В.Н. Карташова
Доктор педагогических наук, Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина,
Елец, Россия
cartashova.vale@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

Аннотация: В статье речь идет о профессионально-направленном обучении иностранному языку будущих журналистов на основе текстов газетных статей, в частности, анализа газетных заголовков, содержащих фразеологизмы. Дается определение фразеологизма, анализируются различные подводные камни, связанные с пониманием отдельных фразеологизмов, трудности работы с фразеологизмами на занятиях по немецкому языку. Приводятся примеры анализа газетных заголовков.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, профессиональная направленность, текст, фразеологизм, газетная статья, заголовокю

V.N. Kartashova,
Doctor of pedagogy, Bunin Yelets State University,
Yelets, Russia
cartashova.vale@yandex.ru

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE JOURNALISTS

Abstract: The article deals with professionally directed foreign language training for future journalists based on the texts of newspaper articles, in particular, analysis of newspaper headlines containing phraseological units. The definition of phraseology is given, various pitfalls associated with understanding certain phraseological units are analyzed, as well as difficulties in working with phraseological units in German classes. Examples of analysis of newspaper headlines are given.

Keywords: teaching a foreign language, professional orientation, text, phraseology, newspaper article, title.

В настоящее время владение специалистом иностранным языком рассматривается как актуальная характеристика его конкурентоспособности на современном рынке труда. Способность осуществлять коммуникацию на иностранном языке в различных профессионально-деловых ситуациях с учетом специфики и содержания той или иной

деятельности является показателем высокой профессиональной компетентности выпускника вуза.

Для будущего журналиста большое значение имеет его общее образование: начитанность, широкий кругозор, знание литературы, истории и прочих дисциплин, владение русским языком. Не менее значимо его умение пополнять свои знания из иноязычных источников. Одним из основных путей изучения иностранного языка является работа с текстами. Поэтому на занятиях по немецкому языку с будущими журналистами мы, стараясь реализовать принцип профессиональной направленности, практикуем работу с текстами, содержащими фразеологизмы.

Согласно определению И. Р. Гальперина, фразеологические единицы — это «сочетания слов, в которых значение целого доминирует над значением составных частей или, иными словами, значение целого сочетания не совсем точно, а иногда и совсем не выводимо из суммы составляющих это сочетание частей» [1;169]. Следует подчеркнуть, что фразеологизмы в силу своей выразительности, образности, наглядности и эмоциональности являются излюбленным языковым средством в современной публицистике. Фразеологизмы «применяют в газетных текстах самых различных жанров в политических, экономических статьях, в международных комментариях, информационных заметках, спортивных обзорах, статьях о природе, экологии и т. д.» [3;1294].

Студенты младших курсов направления подготовки Журналистика не изучают основы фразеологии как научной дисциплины. Поэтому мы используем возможности занятий по иностранному языку для знакомства с этими языковыми средствами.

Чтение иноязычных текстов с фразеологизмами подразумевает некоторую предварительную подготовку. Прежде всего, следует акцентировать внимание обучающихся на различные подводные камни, связанные с пониманием отдельных фразеологизмов и, прежде всего, с их использованием на иностранном языке. Иностранец может быстро запутаться в выборе подходящего фразеологизма, если он не знает точно, при каких коммуникативных предпосылках соответствующий фразеологизм считается адекватным.

Много факторов влияет на правильное использование в речи фразеологических оборотов. Например, тип общения (устное / письменное), сферы общения (наука/повседневная речь/пресса и публицистика и т. д.), характер отношений между партнерами по общению

(официальное/личное), тема общения (спортивная, семейная, профессиональная и т. д.). Многие фразеологизмы стилистически не нейтральны, они относятся к другим слоям ниже или выше нейтрального стиля (разговорно-шутливый, поэтический, вульгарный...), что влияет на наши предпочтения и ограничения их использования. Кроме того, следует указать на проблемы, связанные с поиском подходящих эквивалентов для иностранных — здесь немецких — фразеологизмов. Следует также обратить внимание на трудности, с которыми сталкиваются, с одной стороны, авторы словарей при разработке словарных статей с фразеологическими связями слов, а с другой — пользователи словарей при поиске фразеологизмов.

Если фразеологизмы применяются в тексте правильно, то действуют они как «соль в супе», способствуют более яркому и образному выражению мысли. Для будущих профессионалов СМИ это очень важно. Зеленов А.Н. пишет, что «журналисты любят использовать фразеологизмы, чтобы придать своим текстам живость и выразительность. С помощью различных модификаций (сокращений, замещения, разложения) и игры слов они добиваются оригинальности, используя идиомы как средства юмора» [2;12].

Нами был разработан ряд заданий и упражнений, цель которых — познакомить студентов — будущих журналистов с особенностями этих языковых средств. Важную роль при этом играют частые указания на родной язык обучающихся, а также сравнение двух языков с точки зрения использования фразеологизмов. На занятиях мы анализируем заголовки отдельных газетных статей.

Заголовок, являясь начальным элементом текста статьи, позволяет читателю получить первое общее представление о контенте статьи, основной посыл автора. Очень часто журналисты используют для оформления заголовка статьи фразеологические единицы в качестве способа обращения внимания читателя на ту или иную информацию, помогают более образно, более ярко построить весь текст статьи. «Фразеологический оборот, выступая в роли газетного заголовка, нередко оказывается более эффективным текстообразующим средством, чем слово, словосочетание и даже предложение. Текстообразующая роль заголовка-фразеологизма заключается в том, что он, как правило, является структурной и смысловой доминантой текста, во многом предопределяя его стилевую, эмоционально-экспрессивную тональность, а также жанровое своеобразие» [2;8].

Текстообразующий потенциал фразеологизма-заголовка активно используется автором для решения разнообразных коммуникативных задач. Так желание автора статьи на тему здорового питания преподнести информацию о здоровом образе жизни в наиболее яркой, выразительной, запоминающейся форме повлекло за собой использование в качестве заголовка *статьи* пословицы *Morgenstund' hat viel Gold im Mund'(утренний час дарит золотом нас) (Дословно Утренний час ' имеет золото во рту)*. Газетная статья указывает на то, что день следует начинать с правильного завтрака. Заголовок следует интерпретировать таким образом: тот, кто хочет сделать много за день, должен рано вставать и также правильно, с точки зрения диетологии, завтракать [4].

Необходимость подбирать яркие, остроумные выражения влечет за собой различные преобразования фразеологизмов. В статье под заголовком *Sachsens Lachse immer auf Achse* речь идет о препятствиях, какие встают на пути саксонских лососей, перемещающихся по притокам Эльбы в Атлантический океан. В качестве базового элемента заглавия статьи выступает фразеологизм *(ständig) auf Achse sein,* d. h. ‚unterwegs, auf (Geschäfts) Reisen sein'. Дословно *(постоянно) на его оси, т. е.* быть в пути, находиться на колесах, в пути, ездить'. Кроме того, благодаря использованной фразе активизировалось и фоностилистическое средство: конечная рифма *(Lachse — Achse ось лосося)*, которая выступает в качестве объекта языковой игры, основывается на процессе узнавания и надолго остается в памяти [4].

Работа с текстами профессиональной направленности делает занятия более яркими и привлекательными и, таким образом, повышает интерес обучающихся и к изучению немецкого языка, и к своей будущей профессии. В то же время, проводя занятия с использованием фразеологизмов, мы хотим мотивировать студентов к собственной творческой журналистской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р., Очерки по стилистике английского языка. Москва: Изд-во литературы на иностр. яз., 1958. — 459с.

2. Зеленов А. Н. Фразеологизм в роли газетного заголовка : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Великий Новгород, 2009. 22 с.

3. Тин У. Употребление фразеологизма в современном газетном заголовке // Молодой ученый. — 2016. — № 9. — С. 1294–1297. — URL https://moluch.ru/archive/113/29367/ (дата обращения: 16.01.2020).

4. Bergerová H. Phraseologie in der germanistischen Ausbildung URL: http://frazeologie.ujepurkyne.com/VS_teil02.asp (дата обращения 20.01.2020).

УДК 372.881.1

Л.А. Муслова
Канд. пед. наук,
Санкт-Петербургский университет МВД РФ,
Санкт-Петербург, Россия
celezbar@mail.ru

ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ GLOBAL SKILLS

Аннотация: в настоящей статье автор поднимает вопрос о значимости читательской грамотности в контексте формирования глобальных компетенций в условиях современного общества.

Ключевые слова: чтение, речевая деятельность, читательская грамотность, глобальные компетенции.

L.A. Muslova,
PhD, Saint Petersburg University of
the Ministry of the Interior of Russia,
St. Petersburg, Russia
celezbar@mail.ru

READING AS A FORM OF SPEECH ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF GLOBAL SKILLS

Abstract: in this article, the author considers the question of the importance of reading skills in the context of the formation of global skills in modern society.

Key words: reading, speech activity, reading skills, global skills.

Чтение, наряду с говорением, представляет собой основу речевой деятельности человека, которая является своеобразным критерием, способной определить уровень развития человека, тип его мышления и мировоззрения, характер его психофизиологического состояния. Известно, что 70–80 процентов своего активного времени, человек тратит на слушание, говорение, чтение и письмо, то есть, на речевую деятельность, связанной со смысловым восприятием речи, ее созданием и оформлением.

В настоящее время, несмотря на значительный рост научно-технического прогресса, повлекшим за собой появление, широкое распространение и массовое использование компьютерных технологий, в частности, сети Интернет, чтение остается, как и прежде, основным источником и проводником культуры и познания любого человека. Более того, понятие «сформированная языковая личность» напрямую связано со способностью и умением человека читать.

Чтение представляет собой именно самостоятельный вид речевой деятельности, обеспечивающий письменную форму общения; является одним из доминирующих по степени значимости, доступности в использовании и широты распространения; относится к рецептивным видам речевой деятельности, так как связано непосредственно с восприятием и пониманием графически закодированного речевого кода, опосредованного информацией.

Как известно, чтение имеет четко выраженную структуру, в которой выделяют содержательную составляющую и процессуальную. С точки зрения содержания результатом выступает понимание прочитанного, а в процессуальном плане результатом будет являться процесс чтения, как таковой. Именно в самом процессе чтения необходимо уметь соотносить графемы с морфемами, использовать целостные приемы распознавания графических знаков, что в результате приводит к формированию внутреннего речевого слуха и, как следствие, позволяет подразделять чтение на два основных вида — чтение вслух и чтение про себя, определяет темп чтения — медленный или быстрый, а также определяет объем содержания прочитанного — чтение с полным или с общим охватом содержания. Последнее выступает одним из основных инструментов в классификации видов чтения — просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое.

В связи с тем, что чтение представляет собой достаточно сложный вид деятельности, ее структура, как и любая другая деятельность, с точки зрения деятельностного подхода, предполагает наличие мотива, цели, условия и результата [1; 27]. При этом мотивом является коммуникативный акт, сам процесс общения, как в письменной, так и в устной форме; целью выступает получение искомой и, адекватной ситуативному контексту, информации; чтение, как обусловленный процесс, предполагает условия, обеспечивающие овладение кодовой системой языка, зафиксированной графически, а также приемы,

направленные на результат, т. е., на извлечение необходимой информации из прочитанного с разной степенью глубины и адекватности понимания.

Исходя из системно-деятельностного подхода, следует принять во внимание и то, что чтение взаимосвязано и взаимообусловлено другими видами речевой деятельности, а именно, письмом, поскольку оперируют одной графической системой, одним языковым кодом; аудированием, так как базируются на перцептивно-мыслительной деятельности, напрямую связанной с процессом мышления; говорением, протекая, при этом, в двух формах: внутренней — чтение про себя и внешней — чтение вслух.

Следует также отметить, что, будучи рецептивным видом деятельности, чтение основывается на определенных психофизиологических механизмах таких как: зрительное восприятие, соотнесение зрительных образов со слуховыми и речемоторными, узнавание, осмысление, вероятностное прогнозирование, выделение смысловых вех, воссоздание чужой мысли, понимание на уровне значений слов и смысла, адекватная реакция на прочитанное [2].

Несмотря на то, что, чтение, наряду с аудированием, относятся к рецептивным видам речевой деятельности, представляя восприятие устной и письменной речи, как было сказано выше, два этих вида речевой деятельности протекают в разных условиях и, следовательно, имеют ряд различий. Аудирование считается более сложным способом получения информации в отличие от чтения, так как звучащая речь, по своей сути, протекает непосредственно в процессе общения, что приводит к невозможности ретроспективного анализа и, как следствие, к искажению или неадекватности услышанного. Напротив, при чтении есть возможность пауз, повторения, перечитывания уже прочитанного, осмысления полученной информации. Коэффициент утомляемости при аудировании выше, чем при чтении. Восприятие устной речи сопровождается более интенсивной мобилизацией внутренних ресурсов, чем чтение, значительно действеннее проявляется прогнозирование [3].

В отличие от других видов речевой деятельности чтение в зависимости от целевой установки подразделяется на просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое. Зрелым чтецом следует считать тог, кто владеет всеми видами чтения и с легкостью переходит от одного его вида к другому в зависимости от изменения цели получения

информации из предложенного текста. Данное утверждение заложено в качестве одного из основных показателей сформированности читательской грамотности тестируемых школьников и студентов в рамках, регулярно проводимого PISA (Programme for International Student Assessment — международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), международного испытания качества общего образования [4].

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале, нацелено на получение общего представления о теме или круге вопросов, рассматриваемых в тексте. По своему характеру данный вид чтения является белым, выборочным, для более подробного ознакомления с деталями, требует высокой читательской грамотности, владения значительным объемом лексического материала. Для просмотрового чтения следует подбирать материалы, тематически связанные, создающие ситуацию просмотра, предполагающие задания, направленные на формирование умений и навыков ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, извлекать необходимую информацию и использовать ее в соответствии с конкретным коммуникативным заданием [5; 95].

Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, без последующего использования полученной информации. Задача данного вида чтения состоит в извлечении основной информации. Оно требует умения различать главную и второстепенную информацию. Практиковать ознакомительное чтение необходимо на больших по объему текстах, но не сложных в лингвистическом отношении, содержащих не менее 25–30% избыточной, второстепенной информации [6; 41].

Изучающее чтение направлено на максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации, критическое ее осмысление для последующей работы с текстом (пересказом, анализом, обсуждением и т. д.). Последний тезис подчеркивает значимость изучающего чтения на современном этап развития образования в контексте формирования умений и навыков критического мышления, так как, именно изучающее чтение является вдумчивым и неспешным и предполагает целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на лингвистические и логические связи текста. Задачей данного вида чтения является сформировать умение самостоятельно

преодолевать затруднения в понимании читаемой информации. Это особенно важно в настоящее время, в эпоху тотального использования разнообразных, разноплановых, Интернет — источников. Ключевым в изучающем чтении выступает именно содержательная сторона информации, что требует от читателя прочное владение лексико-грамматическими знаниями и умения адекватно ими оперировать.

Поисковое чтение ориентировано на чтение публицистической литературы и специализированной. Целью является поиск и оперативное нахождение в тексте (или текстах) конкретной информации, определенных данных — каких-либо фактов, конкретных событий, цифровых показателей и пр. При поисковом чтении извлечение информации происходит автоматизировано. Данный вид чтения предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбирать необходимую информацию по заданной проблеме, отбирать информацию, объединяя при этом, несколько текстов по отдельным вопросам. В рамках учебного процесса поисковое чтение выступает как упражнение, сопутствующее развитию других видов чтения.

Любой из вышеназванных видов чтения, безусловно, предусматривает процесс овладения технологией чтения, который осуществляется посредством выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений. Современной методикой обучения читательской грамотности накоплен достаточный арсенал различного рода заданий, как классических, так и инновационных. Однако, традиционно, каждая, из выше перечисленных групп заданий по работе с текстом, ориентирована на выполнение конкретной цели и, соответственно, предполагает выполнение определенных упражнений. Так, например, задания на предтекстовом уровне направлены на моделирование фоновых знаний, достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и лексических трудностей его понимания, на формирование навыков и умений чтения. Поэтому здесь принимаются во внимании и лексико-грамматическая структура читаемого текста, и его смысловое, стилистическое и лингвострановедческое наполнение.

В заданиях на уровне работы непосредственно с текстом предлагаются коммуникативные установки, направленные на решение определенных познавательно-коммуникативных задач в процессе чтения. Здесь имеет место быть, предваряющие ключевую проблему, вопросы.

Послетекстовые задания предназначены для контроля понимания прочитанного и степени сформированности умений чтения и возможного последующего использования полученной из текста информации в ситуациях профессионального общения. Для формирования зрелого чтеца важно соблюдать последовательность видов чтения: либо ознакомительное — изучающее — просмотровое — поисковое, либо изучающее — ознакомительное — просмотровое — поисковое [3; 98].

Исходя из вышесказанного, очевидно, включение читательской грамотности учащихся, наряду с математической и естественнонаучной грамотностью, в список критериев, проводимого PISA мониторинга качества образования. Мониторинг проводится в форме тестирования, циклично, каждые 3 года, начиная с 2000. Является международным, последнее тестирование было проведено в 2018 году, в нём участвовало 80 стран. Российские учащиеся приняли участие во всех семи циклах исследования. Целью мониторинга является оценить способности обучающихся применять, полученные ими знания и умения на практике, для решения широкого спектра повседневных социальных и, в будущем, профессиональных задач. Оценка знаний проводится на основе программы, разработанной ведущими международными научными организациями, при участии национальных центров и организации ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития).

Помимо видов грамотности, указанных выше, в мониторинге 2018 года появилось новая область оценивания — глобальные компетенции (Global skills), которые оказали прямое влияние на приоритетные позиции читательской грамотности в соответствии с произошедшими в обществе изменениями в способах, формате, характере, технологии чтения, получаемой для последней информации. Все это привело к изменению концепции читательской грамотности, учитывающей потребность в специалистах, которые обладают умением быстро адаптироваться к постоянно изменяющейся среде, условиям жизни и профессиональной деятельности, способные учиться и работать, используя различные источники и форматы информации.

Современная концепция читательской грамотности базируется на технологиях чтения сложных и множественных текстов; предполагает сформированность умений смыслового чтения, локализации

информации, интеграции и интерпретации текста; осмысление, оценка содержания и формы; умение оценить валидность текстовой информации, обнаружить и устранить противоречия, критически осмыслить информацию и сформулировать выводы [6]. Принимая во внимание ключевые задачи глобальных компетенций, направленные на формирование у обучающихся способностей ориентироваться в многообразном, многоконфессиональном, поликультурном, полиэтническом мире, расширилась тематика и виды текстов, усложнились структура и содержание заданий для оценивания читательской грамотности. Согласно результатам международного сравнительного тестирования образовательных достижений обучающихся седьмого цикла PISA 2018 по читательской грамотности Россия заняла 36 место, набрав 479 баллов [7].

В целом читательская активность, прочно сформированные умения и навыки всех видов чтения наряду с достаточно развитыми, применительно к условиям современного мира, глобальными компетенциями дают возможность каждому обучающемуся расширить свой кругозор, раздвинуть границы своего мировоззрения и мироощущения, помогают критически рассматривать проблемы глобального характера и принимать обоснованные адекватные решения; толерантно принимать все новое, вступая в открытый и конструктивный диалог, эффективно взаимодействуя с представителями различных национальностей, религий, культур и профессий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. — М.: Педагогика, 1977. — 192 с.

2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 329 с.

3. Маслыко Е. А., Бабинсая П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие. — 3-е изд., стереотип. — Мн.: Выш.шк., 1997. — 522 с.

4. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М., 1997. — 207 с.

5. https://methodological_terms.academic.ru

6. http://ug.ru/archive

7. https://rikc.by/pisa/556-osnovnye-rezultaty-mezhdunarodnogo-sravnitelnogo-issledovanija-pisa-2018.html

УДК 372.881.1

Е.Е. Курсанина,
Канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
ekursanina@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В статье рассматривается процесс обучения рефлексивному чтению, включая личностную, содержательную рефлексию, а также рефлексию своих мыслительных операций. Особое внимание уделяется методам и приемам, применяемым на различных этапах чтения на занятиях по иностранному языку, и их роли в активизации процессов рефлексии. Предлагаемые вопросы и задания основаны на анализе типичных когнитивных затруднений, испытываемых студентами при чтении иноязычного текста.

Ключевые слова: рефлексивное чтение, рефлексия, читательская компетенция, приемы обучения чтению, обучение иностранному языку.

E.E. Kursanina,
PhD, Associate Professor,
Saint-Petersburg University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
ekursanina@gmail.com

DEVELOPING REFLEXIVE READING SKILLS AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract: The article discusses the development of reflexive reading skills including self-evaluation, critical assessment of the reading material and monitoring one's own intellectual processes. Special priority is given to the methods and techniques applied at different reading stages at the lessons of a foreign language and their efficiency in activating reflexivity. The provided questions and tasks are based on the analysis of students' typical cognitive difficulties in foreign text comprehension.

Keywords: reflexive reading skills, reflexivity, reader's competence, reading techniques, teaching a foreign language.

Рефлексивное чтение подразумевает освоение универсальных учебных действий по реконструкции содержания и смыслов текста и их интеграции с имеющимися знаниями и практическим опытом читателя. Оно является неотъемлемым условием формирования

читательской компетенции, благодаря которой обучающийся способен самостоятельно отбирать и анализировать информацию, планировать работу по ее усвоению и эффективному дальнейшему использованию. Через рефлексивное чтение формируется умение оценивать свою и чужую деятельность и, как следствие, регулировать свое поведение, т. е. происходит развитие личности. В этой связи методически ценной является целенаправленная работа преподавателя высшей школы по организации рефлексивного чтения.

Определения самого понятия «рефлексия» можно свести к следующим группам. Их же мы рассматриваем и как различные функции рефлексивной деятельности.

1. *Личностная и эмоциональная рефлексия* — это осознание себя как личности, осознание восприятия себя другими людьми, а также *способность оценивать свое психическое состояние* [5]. Данный тип рефлексии связан с самопознанием, самоанализом и является мощным регулятивным инструментом собственного поведения, ценностно-мотивационной сферы. Именно эмоционально-чувственным состоянием и контролем этого состояния в процессе познавательной деятельности во многом определяется глубина усвоения информации.

2. *Содержательная рефлексия* — осознание содержания учебного материала. Она является источником накопления опыта. При этом способность осознавать свое понимание и аргументировать именно такое, а не иное понимание приводит к высказанной рефлексии, т. е. *интерпретации* [1].

По мере чтения текста уровень рефлексии содержания может изменяться, и этот уровень будет тем выше, чем выше развито умение самоконтроля, которое ликвидирует разногласия между текущим пониманием и новой информацией. Таким образом, самоконтроль направляет движение мысли от частного к целому и от целого к частному.

3. *Осознание процесса своей мыслительной деятельности и своего отношения к познанию:* Что и как я делаю? Почему именно так? Добиваюсь ли я желаемых результатов? Эта разновидность рефлексии направлена на поиск более эффективных методов и приемов работы с информацией и формирование личностной позиции.

Рефлексивное чтение включает три фазы: вызов (мотивационную стадию), осмысление содержания (информационно-познавательную стадию) и рефлексию своей мыслительной деятельности. Рефлексив-

ная деятельность пронизывает все стадии обучения рефлексивному чтению, хотя акцент может смещаться в зависимости от форм и видов работы. Эти фазы соотносятся с этапами чтения: предтекстовым, собственно процессом чтения и послетекстовым этапом.

1. На первом этапе рефлексивного чтения, этапе вызова (мотивационной стадии), четко определяются проблемы, гипотезы и формулируется зона своего знания и незнания: *What do I know about the problem? What associations does it trigger? What am I uncertain about? What would I like to learn? Can this information be important for me? Why? / Why not?* Такие вопросы позволяют находить личностно-значимую мотивацию, формировать эмоционально-ценностное отношение и познавательный интерес. Одним из эффективных приемов является определение границы своего незнания при помощи следующих вопросов: *What...? When...? Where...? Why...? What if...?*

На этой стадии студентам также может быть предложено заполнить первый и второй столбики таблицы — с известной им информацией и информацией, в которой существует потребность. Этот прием позволяет определить познавательную ценность текста, сформулировать цели и задачи деятельности. На следующем этапе работы с текстом заполняется третий столбик с новой информацией для последующей рефлексии о достижении / недостижении своих целей, ожиданий и постановки новых задач. Альтернативой этого задания может быть «мозговой штурм» по знакомой или ожидаемой студентами информации и составление ментальной карты. В процессе же чтения карта дополняется, и на последнем этапе проводится дискуссия. В целом, схематизация является действенным методом развития рефлексии и может быть использована как для активизации имеющихся знаний, так и для целеполагания, антиципации, структурирования материала, выступать основой последующего устного или письменного высказывания [3; 43]. Рациональным является интеграция техники ментальных карт с активными методами обучения иностранному языку [2].

Мы рекомендуем письменную фиксацию целей каждым студентом, что помогает индивидуализировать их содержание, удерживать на них внимание и впоследствии обращаться к ним при проведении рефлексии.

Для формирования внутренней мотивации и достижения высокой интеллектуальной активности мы также используем прием антиципации

содержания текста на основе ключевых слов: *Make up your own text using the given key words and then compare your ideas with the original text. How accurate was your prediction?*

2. На этапе осмысления содержания (информационно-познавательной стадии) мы предлагаем студентам вопросы и задания по смысловой структуре текста: *How can I structure the information into logical categories / sections? Correct the statements arranging the facts logically. Point out causes and effects.*

В процессе чтения студентами может использоваться различная система маркировки текста. Например, для осознания своего отношения к читаемому обучающийся может ставить «+» в значении «интересно», «–» в значении «бесполезная информация», «?» в значении «требует уточнения» и «!» в значении «очень важная информация, хочу запомнить».

Эффективными заданиями на этом этапе являются составление обучающимися ошибочных утверждений для последующей их коррекции другими студентами, а также нахождение аргументов в тексте, чтобы подтвердить или опровергнуть тезис: *Find the arguments to prove or disprove the following statement.*

Глубокое осмысление содержания невозможно без работы над языковой стороной текста, над толкованием слов, их многозначностью, синонимией, антонимией, переносом значений и пр. В процессе данной деятельности формируется чувство языка, развивается познавательный интерес к слову и выразительности речи: *Do I need to use any dictionaries? Are there any metaphors and other literary devices in the text? How do I understand their meanings? What effect is achieved?*

Поскольку истинное понимание подразумевает способность пересказать прочитанное своими словами, мы также предлагаем студентам вопросы: *What are the main ideas? How can I put them into my own words?*

Немаловажно добиться, чтобы студент привык завершать любой этап своей деятельности формулированием кратких выводов: *How would I sum up the part I have read so far?* Этот навык способствует более глубокому осознанию логики изложения и структурированию своего понимания.

Таким образом, на данной стадии рефлексивная деятельность направлена на осознание своего уровня понимания содержания и смыслов текста, на личностное присвоение информации.

3. На *этапе рефлексии своей мыслительной деятельности* создаются условия для формирования осознанного отношения к использованным приемам работы с информацией и к собственным познавательным процессам, а также условия для планирования дальнейшей деятельности с устранением замеченных недостатков.

Рефлексия деятельности может проводиться в трех аспектах: в аспекте достигнутых результатов и отношения к ним (*What have I achieved? What new information have I learnt? What do I think about what I have just read?*), в аспекте процесса (*What were the means of getting these results? What activities did I find difficult? Why?*) и в аспекте целеполагания (*What made me wonder? What information will be useful / not useful for me in the future? What do I need to have more information on? Should I reread any parts? Are there any unsolved problems left?*).

Непременным условием является развитие самостоятельности мышления и рассмотрение информации с разных позиций и менталитетов: *Can I challenge the viewpoints expressed in the text? What counter-arguments can I think of? Am I aware of any alternative opinions on the issue? If not, would I like to search for them on the Internet or use other sources of information? How can I apply the information in real life situations?*

Высокой методической ценностью является задание обучающимся самим сформулировать проблемные вопросы. Постановка вопросов, будучи само по себе активной мыслительной деятельностью по точному оформлению мысли и обозначению проблемы, выступает также инструментом контроля и самоконтроля, поскольку позволяет судить о глубине понимания содержания. Необходимость формулирования вопросов объясняется и важностью понимания собственных трудностей. Именно это понимание является предпосылкой поиска способов решения проблем [4; 21]. На этапе обучения возможны подсказки типа: *Can you give four arguments for / against... Can you explain why... What would you do if... Why do you think that... Do you agree that... Why? / Why not?*

Развитию навыков самонаблюдения и выстраиванию программы самосовершенствования способствуют вопросы: *How can I assess my level of activity at the lessons? Which methods did I find useful? Which methods did not work for me? Why? What would I like to improve in the future?*

На данном этапе происходит переосмысление себя как субъекта деятельности. В процессе рефлексивного чтения текста субъект связывает выражаемые в тексте смыслы с имеющимся индивидуальным опытом, т. е. делает их частью своего внутреннего мира.

Для более глубокого понимания своего нового знания необходимо языковое выражение рефлексии. Именно это языковое выражение является основой для развития устной и письменной речи, базой для диалога, взаимодействия с другими студентами. Примерами заданий по развитию коммуникативных универсальных действий являются сопоставление своих выводов с выводами партнера, дискуссия по спорным вопросам текста, «Круглый стол», обсуждение соотношения результатов работы с поставленными задачами, схематичное представление нового усвоенного знания, форм и видов деятельности на занятии. Эффективным при парной и групповой работе является прием комплимента любому участнику учебного процесса. Его использование учит видеть и оценивать чужой вклад в работу.

Для контроля результатов рефлексивного обучения может быть предложено написание эссе, аннотации, рецензии, защита проекта, устное сообщение на основе ментальной карты, а также проведено анкетирование студентов. В анкетировании одним из критериев сформированности рефлексивных умений является уровень обоснования студентом своих действий.

Таким образом, обучение рефлексивному чтению позволяет добиться не только предметных результатов (развитие языковой компетентности), но и личностных (готовность к непрерывному самообразованию), и метапредметных (освоение универсальных учебных действий). При регулярной целенаправленной работе над рефлексивным чтением умения преобразуются в навыки, а студенты учатся брать на себя ответственность за результаты своей познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. — М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. — 516 с.

2. Курсанина Е.Е. Интеграция техники ментальных карт с активными методами обучения иностранному языку // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: материалы всероссийской науч.-практ. конф. (с межд. участ.). — СПб: Изд-во СПбГУ, 2019. — С. 128–131.

3. Курсанина Е.Е. Спектр применения техники ментальной карты (mind mapping) на занятиях по иностранному языку в высшей школе // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: сборник статей. — СПб: Изд-во СПбГЭУ, 2019. — С. 38–44.

4. Новожилова Т. Н. Оценочные средства как фактор формирования учебной рефлексии студентов // Фонд оценочных средств аттестации студентов и выпускников ВУЗа в соответствии с ФГОС-3: разработка и использование: сб. трудов конф. — Самара, 2015. — С. 19–24.

5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 100 000 слов, терминов и выражений / под общ. ред. Л.И. Скворцова. — 28-е изд., перераб. — М.: Мир и Образование, 2018. — 1373 с.

УДК 372.881.1

М.Н. Сираева,
Канд. пед. наук,
Удмуртский государственный университет,
Ижевск, Россия
celezbar@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ЧАСТЬ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация: Данная статья посвящена развитию читательской компетенции студентов университета в контексте гуманитаризации высшего образования. На основе анализа психолого-педагогической литературы в статье проанализировано структурно-содержательное наполнение понятия «читательская компетенция», описан алгоритм формирования читательской компетенции студентов университета, выделены ее основные функции.
Автор рассматривает читательскую компетенцию как составную часть гуманитарной культуры личности, которая проявляется в ценностно-мировоззренческих индивидуальных установках, и в способах их реализации в деятельности. В статье также проанализировано влияние информационной среды на процесс чтения.

Ключевые слова: высшее образование, гуманизация высшего образования, гуманитаризация высшего образования, гуманитарная подготовка, читательская компетенция.

M.N. Siraeva,
PhD, Udmurt State University
Izhevsk, Russia
celezbar@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE IN READING AS A PART OF HUMANITARIAN TRAINING IN UNIVERSITIES

Abstract: The article regards the development of the competence in reading in the light of humanitarization of higher education. Relying on the findings of pedagogical and psychological research the author analyzes both the structure and the content of

the competence under discussion, integrates its basic functions and describes the procedure of its development.
The author considers the competence in reading as a part of a personal humanitarian culture which in turn is reflected in the system of values and beliefs as well as in behavioral patterns of an individual. The article also summarizes the influence of the infomedia on the reading experience.

Keywords: higher education, humanization of higher education, humanitarization of higher education, humanitarian training, competence in reading.

Образование традиционно рассматривается как социальный институт, в наибольшей степени определяющий пути развития общества, и призванный обеспечивать прогресс в социальной, экономической и культурной сферах [1].

Одной из проблем, стоящих перед современным образованием, является выход на новое, соответствующее времени мировоззрение, в основе которого лежит ценность любой человеческой личности. Современное российское общество нуждается в том, чтобы в науку, экономику, политику пришло поколение молодых людей, ориентированных на гуманизм и духовные ценности.

Сегодня речь идет об образовании человека, способного воспринимать иные формы мышления, иные нравственные и духовные ценности.

Стратегической задачей государственной политики на современном этапе является построение общества, основанного на духовно-нравственном и интеллектуальном потенциале нации. Не теряет своей актуальности гуманистическая парадигма образования, отстаивающая приоритет уважения к личности обучающегося, необходимость установления гуманных, доверительных отношений между обучающимся и обучающим. В связи с этим осуществляется смена модели взаимодействия педагога и воспитанника — с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную, утверждающую ценность личности обучающегося и отвергающую авторитарно-императивный подход к нему.

Гуманитарная идея в педагогическом образовании имеет определенную специфику, которая заключается в том, что эта идея получает здесь дополнительную межличностную окраску. В качестве особой ценности образования рассматривается взаимодействие с другими людьми, в ходе которого происходит личностное взаимообогащение и развитие. В связи с этим особого осмысления в педагогическом об-

разовании с ценностно-смысловой и технологической точек зрения требует процесс трансляции социального опыта от одного человека к другому. Другими словами, речь идет не только о процессе самоопределения человека в окружающем мире, но и о процессе определения в этом мире или образования (понимаемого, прежде всего, как развитие) другого человека. Необходимо отметить, что оба эти процесса имеют в педагогическом образовании не только общекультурную, но и профессиональную окраску, поскольку в педагогических вузах образовательный процесс в силу его общей гуманитарной направленности является составляющей процесса профессионального становления [2].

Гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения функционирования системы образования.

Один из путей гуманизации системы образования состоит в преподавании комплекса дисциплин, благодаря чему происходит приобщение к гуманитарной культуре, к ценностям истории человечества, философии искусства и религии.

Гуманитарная подготовка в вузе может быть реализована в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, акцент на формировании активности и инициативности обучающихся, формирование отношений педагогов и обучающихся на основе принципов сотрудничества.

Для адаптации будущих специалистов в сложных и динамичных условиях транзитивного общества необходимо уметь работать с разнородной информацией при решении социальных, профессиональных, личностных задач. Это означает свободное владение, прежде всего, родным языком и различными культурными кодами. При этом, становится очевидным, что большая часть соответствующих знаний и навыков приобретается через чтение.

Исследование Н.М. Ложкиной подтвердило, что часто при переводе иноязычных источников на русский язык наблюдаются случаи использования вместо термина «читательская компетенция» других понятий: «грамотность чтения» (Г.С. Ковалева, Н.В. Нурминская), «аналитические навыки» (И.В. Блауберг). Автор, прежде всего, связывает это с тем, что английские термины «competence» и «competency»

зачастую определяются как синонимы и переводятся в двойном значении: «компетентность» и «компетенция» [3].

В отечественной педагогической литературе данный термин содержательно точно еще не определен. В свою очередь, зарубежными учеными уже с конца 70-х годов используется термин «читательская компетенция» [5, 6, 7]. Сначала сущность читательской компетенции определялась в рамках психолингвистической концепции Н. Хомского как полное знание о родном языке, которое позволяет судить о правильности и осмысленности высказываний, содержащихся в тексте.

В конце 80-х, в 90-е годы при рассмотрении обсуждаемого феномена приоритетным стал выступать деятельностный аспект. Так, G. Westhoff определяет читательскую компетенцию как способность человека к осмыслению текстов разных типов и назначения и разных формальных структур, к связыванию их с более широким контекстом и к использованию их для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества [6].

Н.М. Ложкина выделяет несколько функций читательской компетенции [3]:

- *информативная функция:* чтение, как правило, служит для того, чтобы узнать новую информацию;
- *инструментальная функция.* Формирование читательской компетенции только тогда является успешным, когда она проявляется в учебной и практической деятельности;
- зачастую чтение обеспечивает доступ к той информации, получить которую другим способом невозможно [5]. В этом случае реализуется *специальная информативная функция* читательской компетенции;
- *коммуникативная функция* читательской компетенции проявляется в том, что письменный текст обеспечивает не только ту информацию, которую можно получить при непосредственном общении, но и дополнительную: способ построения мыслей собеседника, умение их выражать, объем его знаний;
- *учебная функция* читательской компетенция находит свое выражение в том, что тексты предоставляют широкие возможности для интенсивного самообучения, поскольку никакой другой источник информации не может так точно передать сведения о всевозможных объектах действительности. Кроме того, важно

совершенствование способности самостоятельно обрабатывать информацию, получаемую из книг;

- *функция свободного времяпровождения*. В свободное время мы также читаем литературу, не только специальную, но и различную, в соответствии со своими интересами и предпочтениями;
- *профессиональная функция*. Для профессии человеку необходима специальная читательская компетенция в силу того, что все профессии «высокоспециализированы» [5].

Вслед за А.В. Супруновой и Л.А. Ходяковой мы будем понимать читательскую компетенцию как совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих процесс чтения как вида речевой деятельности: восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретацию, извлечение смысла информации, оценку прочитанного текста, диалог с автором, готовность использовать извлеченную информацию в собственном личном опыте, в различных социокультурных ситуациях, свободно ориентироваться в современном мире.

Читательская компетенция как часть гуманитарной культуры личности предполагает не только «смысловое восприятие графически зафиксированного текста», но и ценностную ориентацию в социокультурном пространстве, гармоничную взаимосвязь с культурой.

Т.А. Разуваева выделяет несколько последовательных этапов формирования читательской компетенции студентов [4]:

- осуществляется предварительная диагностика уровня сформированнности читательской компетенции студентов (с учетом опыта их читательской деятельности);
- учебный процесс осуществляется на основе личностно-дифференцированного подхода, для которого разрабатывается система разноуровневых заданий, позволяющая индивидуализировать подбор заданий в зависимости от степени сформированности того или иного компонента читательской компетенции и от индивидуально-личностных особенностей студентов (тип темперамента, характер протекания познавательных процессов и т. д.);
- преподаватель организует предтекстовую работу, которая нацелена на актуализацию имеющихся у студентов знаний, необходимых для глубокого и полного проникновения в читаемый текст и расширение общего кругозора обучащихся;

- текстовые материалы включают тексты разной жанровой направленности: художественные, научно-технические, официально-деловые, обиходные; и разных типов: инструкции, объявления, меню, расписания, реклама;

рефлексивная позиция студентов по отношению к читательской деятельности обеспечивается системой предлагаемых заданий и ведением читательского дневника, который позволяет студентам разработать траекторию развития своей читательской компетенции.

В условиях информационной среды происходят качественные изменения в содержании читательской компетенции. Информационная среда способствует формированию новых познавательных структур в ходе чтения, оказывающих как положительное, так и отрицательное влияние на развитие читательской компетентнции студента. К отрицательным тенденциям в области чтения, обусловленным влиянием экранной культуры, следует отнести: поверхностный, «скользящий» характер чтения («эффект серфинга»), наличие смысловых пробелов, фрагментарность формируемой картины мира. Вместе с тем положительное влияние информационной среды заключается в развитии ассоциативных способов восприятия информации, интуиции, творческого мышления, пространственного воображения и др.

По мнению большинства исследователей (Карпец М.В., Сапух Т.В. и др.) гибкое сочетание традиционных и электронных форм чтения обусловлено необходимостью, с одной стороны, использования творческого потенциала информационной среды, а, с другой стороны, — устранения возможного риска, вызванного издержками экранной культуры.

Таким образом, человек как самоцель развития, как критерий оценки социального процесса представляет собой гуманистический идеал происходящих в стране преобразований. Поступательное движение к этому идеалу связано с гуманизацией жизни общества, приоритетом которого должен стать человек с его нуждами, интересами, потребностями.

Новая парадигма образования в информационном обществе центрируется на формировании социально необходимого уровня читательской компетенции, которая помогает адаптироваться в современном многообразном и подвижном информационном поле. Это предполагает умение читать, понимать прочитанное, эффективно использовать получаемую информацию, иметь дело с письменными

документами из основных областей культуры, представленными на разных языках.

Освоение социокультурного пространства чтения необходимо для успешной адаптации в современных информационных условиях, которые обновляются быстрее, чем происходит массовая адаптация к ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белокрылова, Н.В., Трофимова, Г.С., Сираева, М.Н. Гуманистическая центрация педагога: актуальность, теория, пути развития: монография. — Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2019. — 130 с.

2. Козырев, В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды [Электронный ресурс] / В.А. Козырев. — Режим доступа: http://sci.informika/ru/text/magaz/pedagog/pedagog7/a06.html.].

3. Ложкина, Н.М. Формирование иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей (на примере англоязычных текстов): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Нижний Новгород, 2014. — 208 с.

4. Разуваева, Т.А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Тула, 2006. — 234 с.

5. Grzesik, J. Textverstehen lernen und lehren. — Stuttgart: Klett, Verlag fur Wissen und Bildung, 1990. — 405 s.

6. Westhoff, G. Didaktik. des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Ubungsprogrammen. — Muenchen: Hueber, 1987. — 198 s.

7. Willenberg, H. Lesen und Lernen: Eine Einfuhrung in die Neuropsychologie des Textverstehens. — Heidelberg Berlin: Spektrum, Akad. Verb, 1999. — 220 s.

УДК 372.881.1

О.Ю. Левченко,
Доктор педагогических наук,
Сибирский университет потребительской кооперации. Забайкальский институт предпринимательства,
Чита, Россия
levchenko-nika27@mail.ru

ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена вопросам организации домашнего чтения в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Рассматриваются критерии отбора текстов для домашнего чтения и источники текстового материала.

Ключевые слова: домашнее чтение, иностранный язык, неязыковой вуз.

O.Yu. Levchenko,
Doctor of pedagogy,
Siberian University of Consumer Cooperation,
Chita, Russia
levchenko-nika27@mail.ru

HOME READING AS ONE OF THE MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract: The article is devoted to the organization of home reading in teaching foreign language in a non-linguistic university. Criteria for selecting texts for home reading and sources of text material are considered.

Keywords: home reading, foreign language, non-linguistic university.

В современных условиях совершенствуется система профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, что сопровождается существенными изменениями практике преподавания учебных дисциплин, в том числе иностранных языков. Профессиональное образование нацелено на подготовку квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, способного к эффективной профессиональной деятельности и карьерному росту, и в этом контексте, роль иностранных языков трудно переоценить.

Не вызывает сомнений важность владения иностранным языком специалистами всех сфер деятельности. Вузовский курс иностранного языка логически продолжает школьный курс, но имеет при этом профессионально-ориентированный характер, т. е. связанный с будущей специальностью, отражающий его специфику. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах осуществляется в формах аудиторных групповых занятий и внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся.

Курс иностранного языка в неязыковом вузе предполагает достижение широкого спектра навыков и умений во всех видах речевой деятельности, в том числе чтении. В современной методике обучения чтение признается одним из основополагающих умений, позволяющим формировать навыки и умения в других видах речевой деятельности.

Чтение позволяет придать курсу обучения профессионально-ориентированный характер, т. к. тематика текстов, охватывает широкий перечень вопросов, отражающих специфику конкретной специальности или направления подготовки. В курсе изучения иностранному языку в неязыковом вузе чтению отводится большая роль, и на него отводится значительное количество учебного времени.

Выпускники неязыковых вузов должны уметь читать тексты на иностранном языке, соответствующие критериям аутентичности и профессиональной направленности. Иноязычные профессионально-ориентированные тексты имеют определенные структурные, стилистические особенности, которые следует учитывать при чтении и переводе на русский язык. Работа с иноязычным профессионально-ориентированным текстом требует от обучающихся не только знания профессиональной терминологии, но и определенных идиоматических выражений, реалий, грамматических правил и т. д.

В методической литературе выделены и описаны различные виды чтения: переводное/ беспереводное; подготовленное/ неподготовленное; аналитическое/ синтетическое; экстенивное/интенсивное, чтение вслух / про себя; изучающее/ознакомительное/ просмотровое; переводное/ беспереводное; аналитическое/синтетическое; чтение вслух / про себя и все они, имеют определенный потенциал использования в курсе иностранного языка в неязыковом вузе. При этом следует отметить важность развития умения гибкого чтения, позволяющего переходить с одного вида профессионально-ориентированного чтения на другой в зависимости от цели, поставленной перед обучающимися.

Поскольку курс иностранного языка в неязыковом вузе предполагает значительный объем внеаудиторной самостоятельной работы, одной из ее форм может стать домашнее чтение. По имеющимся определениям, домашнее чтение представляет собой форму «организации внеаудиторной учебной работы». [1]

Домашнее чтение призвано совершенствовать у обучающихся навыки чтения текстов по специальности и извлечения из них профессионально-значимой информации. По способу организации оно может быть групповым и индивидуальным, в зависимости от заданий. Для более подготовленных обучающихся в качестве индивидуальных заданий можно предложить узкоспециальные тексты с большим количеством терминологии, а для менее подготовленных — освещающие профессиональные проблемы более общего характера.

Домашнее чтение по своей сути является дополнительным к основному учебному материалу. Наиболее эффективным оно будет в том случае, когда оно носит систематический и обязательный характер. Систематическое домашнее чтение является важным источником увеличения лексического запаса, в том числе и связанного с приобретаемой специальностью, а также развития навыков устной речи. Эффек-

тивным приемом усвоения профессиональной лексики, является составление обучающимися терминологического глоссария.

Тексты для домашнего чтения должны быть подобраны в соответствии с уровнем языковой подготовки обучающихся. Тематика тексов для домашнего чтения весьма широка. В нее могут входить тексты, касающиеся проблемы современной молодежи, социокультурного портрета страны изучаемого языка, проблем трудоустройства и поиски работы, различных аспектов международного сотрудничества и т. д.

Тексты для домашнего чтения могут относиться к различным жанрам, и в том числе, быть художественными, что способствует реализации страноведческого компонента в иноязычном образовании и более глубокому проникновению в культуру страны изучаемого языка. данный тип текстов позволяет пополнить запас национально-маркированной лексики.

Несомненно, наибольшую пользу имеет домашнее чтение профессионально-ориентированных текстов. В настоящее время современные технологии обеспечивают возможности широкого доступа к аутентичным электронным ресурсам, отражающим профессиональную проблематику, что позволяет расширить перечень учебных материалов. Материалы для домашнего чтения в неязыковом вузе обучающиеся могут получать у преподавателя, а также самостоятельно находить их в сети Интернет.

Использование аутентичных Интернет ресурсов в рамках домашнего чтения позволяет получить актуальную информацию для написания рефератов, научно-исследовательских, курсовых и выпускных квалификационных работ. Гипертексты позволяют объединять несколько связанных между собой текстов, позволяют получить разъяснения, примеры, комментарии и иллюстрации к тексту.

Контроль результатов домашнего чтения может осуществляться в форме беседы по прочитанному тексту; поиска и выписывания предложений, выражающих главную мысль из отдельных частей текста; поиска информации, касающейся определенных явлений и процессов; выписывания из текста предложений, подтверждающих или отрицающих определенное высказывание; передачи содержания отдельных эпизодов из текста в форме монологического высказывания; пересказа текста от лица разных персонажей; написания эссе и т. д.

Итак, на современном этапе предъявляются высокие требования к уровню образования выпускника неязыкового вуза. Иноязычная

коммуникативная компетенция предполагает наличие сформированных навыков чтения, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность, а также заниматься самообразованием на протяжении всей жизни. В этой связи несомненную значимость играет организация домашнего чтения, позволяющего повысить качество иноязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. [Электронный ресурс] — Режим доступа https://methodological_terms.academic.ru

УДК 372.881.1

В.А. Левченко,
Санкт-Петербургский техникум
железнодорожного транспорта,
Санкт-Петербург, Россия
levchenko-nika27@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: Чтение занимает особое место в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе. В статье рассмотрены некоторые аспекты обучения поисковому чтению, направленному на нахождение в тексте конкретной информации.

Ключевые слова: иностранный язык, неязыковой вуз, поисковое чтение.

V.A. Levchenko,
Emperor Alexander I St. Petersburg
State Transport University,
Saint Petersburg, Russia
levchenko-nika27@mail.ru

SOME ASPECTS OF TEACHING READING IN NON-LANGUAGE UNIVERSITY

Abstract: Reading occupies a special place in professionally-oriented teaching of a foreign language in a non-linguistic university. The article discusses some aspects of scanning, aimed at finding specific information in the text.

Keywords: foreign language, non-linguistic university, search reading.

В современных условиях иностранный язык выступает неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки бакалавра, специалиста и магистранта, позволяя ему стать конкурентоспособным на рынке труда. Согласно действующим Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования дисциплина «Иностранный язык» играет важную роль в формировании и развитии общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у обучающихся различных специальностей и направлений подготовки.

Отличительной особенностью преподавания иностранного языка в неязыковом вузе традиционно является его профессионально-ориентированный характер, что подразумевает тесную взаимосвязь тематики с будущей сферой деятельности.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, заявленной в качестве цели обучения, предполагает приобретение умений и навыков, позволяющих осуществлять все виды речевой деятельности. Наблюдение за образовательной практикой на занятиях по иностранному языку показывает, что большое внимание уделяется чтению профессионально-ориентированных текстов, содержащих информацию по приобретаемой специальности.

Как известно, чтение является самостоятельным видом деятельности, но вместе с тем, оно выступает средством формирования и контроля смежных языковых и речевых навыков и умений. Наряду с аудированием, оно относится к рецептивным видам речевой деятельности и направлено на восприятие и понимание иноязычного письменного текста. По утверждению Е.Н. Солововой, задача обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности состоит в том чтобы «научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения». [1, с. 142]

На занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе могут использоваться различные виды чтения, что зависит от цели занятия. Несмотря на определенные различия, организация работы по обучению различным видам чтения предполагает выполнение предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений. Следует отметить, что

в процессе работы над иноязычным текстом большое внимание уделяется такому аспекту языка как лексика, осуществляется её распознавание, тренировка применения и происходит расширение словарного запаса обучающихся.

Большое внимание следует уделить отбору профессионально-ориентированных текстов. Следует учитывать различный уровень довузовской подготовки, т. е. тексты должны быть доступными и не слишком сложными для понимания обучающихся. Важным требованием следует считать актуальность текстов, отсутствие в них устаревшей информации. Использование аутентичных текстов, созданных носителями языка, позволяет получить образцы современной коммуникативной практики, более глубоко проникнуть в его культуру, в том числе профессиональную. В качестве других требований к отбору профессионально-ориентированных текстов следует назвать их связность, объем, цельность, информационную насыщенность.

Представляется, что проблема обучения чтению в неязыковом вузе не потеряла своей актуальности, т. к. значительно увеличился поток иноязычной информации, поступающей через печатные издания и сеть Интернет. Именно поэтому у специалиста должно быть сформировано умение работать с большим объемом иноязычной информации, уметь ее быстро находить и ориентироваться в текстовом материале, выбирая наиболее значимый для своей профессиональной деятельности и решения профессиональных задач.

В этой связи возрастает значимость обучения поисковому чтению, направленному на поиск конкретной информации, в качестве которой могут выступать даты, определения, цифровые данные, названия, или более развернутая информация в виде аргументов, описаний, правил, оценочных суждений. Материалом для чтения могут служить периодические издания, описательные, научно-популярные, публицистические тексты, а также объявления, рекламные проспекты, инструкции, документы и т. д.

Просмотровое чтение предполагает сформированность у обучающихся умений ориентироваться в тексте (например, по аннотации, названию, заголовкам разделов, выводам, оглавлению и т. д.). В основе данного типа чтения лежат следующие умения: определять структурно-композиционные особенности текста; отнести его к определенному жанру/типу; выделять информацию, относящуюся к указанной проблеме (теме, событию и явлению); находить нужные

данные (примеры, факты и аргументы); выделять абзацы или фрагменты текста, требующие более детального изучения и т. д.

Для обучения поисковому чтению в неязыковом вузе используется широкий спектр упражнений, среди которых можно назвать следующие: определите тему статьи; найдите в тексте данные (сведения, инструкции, рекомендации, характеристики действующих лиц); найдите на указанной странице текста информацию, касающуюся последних изобретений в определенной профессиональной области;· найдите в тексте абзацы, посвященные указанной теме; найдите в тексте ответы на вопросы; прочитайте текст и определите, освещены ли в нем вопросы, касающиеся вашей профессии; найдите в тексте преимущества и недостатки какого-либо явления.

Как показывает практика, поисковое чтение зачастую комбинируется с другими его видами, выступая определенным этапом работы над текстом. Одной из сложностей, с которой обучающие сталкиваются в процессе просмотрового чтения, является большое количество незнакомых слов или словосочетаний, которые затрудняют понимание текста и снижают интерес к нему. Вместе с тем, незнакомые слова можно понять по контексту или по их основе, используя языковую догадку.

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе большая роль отводится чтению профессионально-ориентированных текстов, что позволяет накапливать обширный запас профессиональной лексики и использовать ее в устной и письменной коммуникации. Компетентность современного специалиста предполагает сформированные навыки и умения просмотрового чтения, позволяющие получать необходимую профессионально-значимую информацию из разных видов иноязычных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс / Е.Н. Соловова. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 238 с.

УДК 372.881.1

О.В. Вессарт,
Канд. филол. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
институт культуры»,
Санкт-Петербург, Россия
ovessart@yandex.ru

ОТБОР ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАДАНИЙ ПО ТЕМЕ ИСТОРИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА И ЕГО ОКРЕСТНОСТЕЙ

Аннотация: На материале учебного пособия «Добро пожаловать в Санкт-Петербург», составленного автором для студентов, изучающих английский язык, продемонстрировано, что занятия историей города и экскурсионная практика могут послужить не только средством развития языковых и коммуникативных навыков учащихся, но и важным познавательным и воспитательным средством, помогающим определить свое место в современной жизни и свое отношение к событиям, которые происходили и происходят в этом городе и в России.

Ключевые слова: история Петербурга, отбор текстов, коммуникативные навыки, экскурсии, активные методы обучения.

O.V. Vessart,
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg State Institute of culture,
Saint Petersburg, Russia
ovessart@yandex.ru

SELECTION OF TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE AND ORGANIZATION OF TASKS ON THE TOPIC HISTORY OF SAINT PETERSBURG AND ITS ENVIRONS

Abstract: The author of the textbook «Welcome to St. Petersburg» composed for Russian students studying English shows that local and historical studies and sightseeing tours can be used not only for the development of students language and communication skills but also is an important means for determining one's national identity and the attitude to the events which have taken place in the city and in Russia.

Keywords: history of St. Petersburg, selection of texts, communication skills, sightseeing tours, active teaching methods.

Изучению исторического прошлого, культуры и современной жизни С.-Петербурга и его окрестностей посвящено огромное количество различной литературы. Возник и новый термин петербурговедение,

обозначающий одну из отраслей краеведения, занимающуюся изучением города. Этому предмету уделяется сейчас большое внимание. Так, в публичной библиотеке им. В. В. Маяковского создан Центр петербурговедения. Этим центром и Всемирным клубом петербуржцев был создан проект «Мир Петербурга», участники которого изучают историю и культуру города. По этой теме созданы электронные базы данных, издается множество книг, путеводителей и других публикаций на русском языке [4; 5; 9].

Предмет «Петербурговедение» включен в учебный план общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Разработана методика преподавания, изданы учебные пособия. Некоторые из них предназначены для изучения этого предмета на иностранном языке в школах и гимназиях с углубленным изучением иностранного языка, в вузах для студентов гуманитарных специальностей, а также на курсах гидов-переводчиков. [2; 3; 6; 8]. Однако количество таких пособий по сравнению с теми, что издаются на русском языке, сравнительно небольшое.

Как и многие другие отечественные учебники по иностранным языкам, пособия по туризму и истории Петербурга имеют определенную структуру и основаны на текстах на иностранном языке. Каждый урок обычно посвящен определенной теме. Текст каждого урока снабжается тематическим словарем, облегчающим его понимание, перевод и воспроизведение. После текстов обычно следуют вопросы, задания на перевод с русского языка на иностранный и различные другие задания, самостоятельный поиск дополнительного материала в Интернете и других источниках с последующими презентациями этого материала [6; 7].

При составлении пособия возникают, по крайней мере, три задачи: 1 — подобрать тексты по соответствующим темам и организовать их в определенном порядке; 2 — составить такие задания, чтобы они были нацелены на проверку знания лексики и содержания этих текстов; 3 — использовать активные методы обучения, чтобы занятия были интересными, увлекательными и коммуникативными.

Каким же может быть организация уроков в пособиях? Как выделить самое главное в многообразии явлений и людей, представляющих Санкт-Петербург? Во-первых, разделы и составляющие их тексты могут быть организованы в хронологическом порядке: от основания города Петром первым к первой половине 18-го века (так

называемого Елизаветинскому периоду), ко второй половине 18 века (периоду правления Екатерины Второй), затем соответственно идут разделы, посвященные 19 и 20 веку. Каждый раздел содержит тексты, посвященные историческим зданиям (дворцам, особнякам, государственным учреждениям, банкам, театрам и соответственно историческим лицам — владельцам этих зданий, архитекторам, которые их строили и т. п.). В другие разделы включаются соборы, монастыри, учебные заведения, площади, сады, парки, которые возникли в тот или иной период. Отдельно выделяется раздел, посвященный историческим пригородам Санкт-Петербурга. Также могут быть разделы, посвященные праздникам, святым-покровителям города, людям, занимающимся благотворительностью, иностранцам, работавшим в нашем городе, который всегда был многонациональным [8].

Наряду с этим, возможен и другой подход к организации текстов в пособии: они предназначены не только для того, чтобы информировать и обучать учащихся, но и для того, чтобы они были основой для проведения экскурсий. Такого подхода придерживалась автор данной статьи, составившая свое пособие по Петербургу [1]. Первый урок в нем вводный: он содержит общую информацию о численности населения и площади нашего мегаполиса, о его географическом расположении, о гербе города, его возрасте по сравнению с древнейшими русскими городами, о его основании, его роли как столицы Российской империи, о его переименованиях и об основных событиях, происшедших в городе. Студентам дается задание прочитать и перевести дома этот текст (объемом около 2 страниц), озаглавить каждый абзац и составить к каждому абзацу несколько вопросов на иностранном языке. На занятии прежде всего проверяется знание лексики текста. Затем студенты под руководством преподавателя повторяют содержание каждого абзаца, разворачивая составленные ими заголовки в связные предложения, задают друг другу вопросы, отвечают на них, по очереди пересказывают тематически организованные части текста и обсуждают герб города. Вся эта работа проводится на иностранном (в данном случае английском) языке.

Следующие разделы основаны на географическом описании рек, каналов, островов, отдельно самого большого, Васильевского, острова, описании первых планов его застройки (сравниваются планы Трезини и Леблона), а также краткому описанию конца последнего ледникового периода, истории образования древнего моря, покрывающего

территорию современного Петербурга, и происхождения реки Невы. Можно сказать, что в этих разделах господствует морская и водная тематика, которая сама по себе представляет большой интерес. С ней связаны и другие разделы, посвященные набережным, основанию Петропавловской крепости на Заячьем острове, мостам, Адмиралтейству. Задания к текстам по этим темам включают, как и в первом разделе, составление заголовков к абзацам или более крупным частям текста, вопросы и ответы по содержанию текста и его пересказ. Помимо этих «типовых» заданий учащимся предлагаются задания на перевод текстов с русского языка на английский по той или иной тематике и описанием возможных пешеходных и автобусных экскурсий по разным маршрутам, пользуясь на занятии картой города. Такие задания предлагаются студентом и в последующих разделах, посвященным Невскому проспекту, площадям, соборам, дворцам и главным историческим загородным резиденциям. Помимо этого, на занятиях просматривается дополнительный видеоматериал и делаются презентации на английском языке о дворцах (в пособии описано 36 дворцов) и других исторических местах с показом слайдов. Обязательным условием презентаций является активность аудитории: студенты должны задавать докладчику вопросы, дополнять и комментировать то, что они видели и слышали. Подобный подход к организации занятий способствует их динамичности и вовлеченности в представленный материал всех учащихся.

Итак, чтение и подготовка к обсуждению каждой темы проводится самостоятельно дома, а на занятиях учащиеся обсуждают прочитанный текст, дополняя предложенную им информацию опираясь на собственные знания и другие источники, делают презентации и составляют экскурсионные маршруты. Преподаватель помогает студентам проводить обсуждения, проверяет правильность устного и письменного перевода с русского языка на английский и дает необходимые методические советы относительно проведения экскурсий, основанные на личном опыте. В качестве зачетного материала студент составляет собственную большую тематическую экскурсию на английском языке и демонстрирует ее в классе в виде презентации.

Темы экскурсий, которые студенты самостоятельно выбирали для своих зачетных презентаций, были разнообразны. В их число входили: 1 — Мистический Петербург (включает посещение семи мостов, дома на Гороховой улице, где жил Распутин, Михайловский замок,

сфинксов, башню с грифонами)), 2 — Литературный Санкт-Петербург (включает посещение музеев-квартир Пушкина, Достоевского, Блока, Набокова, А. Ахматовой, Литераторских мостков. Литературного кафе, а также кафе Бродячая собака и Дома книги), 3 — Петербург глазами Достоевского, 4 — Гоголь в Петербурге, 5 — Русский музей с его филиалами (всего 5 зданий), 6 — Петропавловская крепость, 7 — Васильевский остров (включает Андреевский собор, аптеку доктора Пеля, Университетскую набережную, сфинксов, Академию художеств, Меншиковский дворец, Кунсткамеру и Стрелку со зданием Биржи), 8 — Православный Петербург, 9 — Петербург — город мировых религий, 10 — Итальянские черты в архитектуре Петербурга, 11 — Немецкие кварталы в Петербурге, 12 — Французские архитекторы в Петербурге, 13 — Японские места в Петербурге; 14 — пешеходная экскурсия в районе метро Чкаловская (включает музей снов Фрейда, бывшую фабрику Красное знамя, дом герцога Лейхтенбергского, музей — квартиру Елизаровых, мастерскую скульптора Аникушина), 15 — Дворцовая набережная, 16 — Московский проспект, 17 — Памятники Петербурга, 18 — Сладкий Петербург (включает историческую пышечную, музей шоколада, кондитерский магазин Метрополь, Елисеевкий магазин, карамельную фабрику), 19 — Вслед за фильмом «Брат-1» (включает показ одиннадцати мест в Петербурге, где происходит действие этого фильма, 20 — тур по названием «Загадай желание», 21 — экскурсия с посещением дворца и парка в Царском Селе, 22 — Петергоф: Верхний сад и музеи в его районе (музей коллекционеров, музей велосипедов, музей игральных карт и музей фонтанного искусства), 23 — Павловск.

В другие разделы того же пособия автором было решено включить такие темы как Ленин и революция, блокада Ленинграда в годы Великой Отечественной войны, Санкт-Петербург — культурная столица России, а также жилищное строительство, транспорт и новые проекты городского развития [1; 9; 10; 14; 16]. Все эти темы направлены на то, чтобы расширять кругозор учащихся, повышать их культурный уровень, быть в курсе современных явлений, воспитывать патриотические чувства. По этим темам также предлагается проводить экскурсии. Некоторые вопросы являются спорными и дискуссионными и в наши дни получили новую трактовку, что как раз и требуется, чтобы «расшевелить» учащихся и дать им возможность задуматься и высказать собственное мнение. И это важно, поскольку далеко

не вся наша молодежь интересуется и имеет хорошие знания об истории страны и жизни ее выдающихся людей.

Чтобы проверить интерес и знания студента, нужны конкретные данные. Для этого, например, в качестве эксперимента студентам-лингвистам 4 курса Санкт-Петербургского института культуры нами была предложена анкета с вопросами, выясняющими их отношение к теме Ленин и революция.

1. Do you really take any interest in this person and in this period of the history of Russia? (Действительно ли вы интересуетесь этой личностью и этим периодом в истории России? Выбрать ответ: Да — Не очень — Нет)

2. Why? (Почему?)

3. Have you studied this period during your University studies? If yes, how long? (Изучали ли вы этот период в вузе? Если да, то сколько времени?)

4. Is it interesting for you to study this period? (Интересно ли вам изучать этот период?)

5. What do you think about Lenin? What sort of person was he? (Что вы думаете о Ленине? Каким человеком он был?)

6. Have you studied Lenin's works at the University? (Изучали ли вы работы Ленина в университете?)

7. If yes, what do you think about them? (Если да, что вы о них думаете?)

8. What was his main goal? (Какова была его главная цель?)

9. Who supported Lenin in his revolutionary activity? (Кто поддерживал Ленина в его революционной деятельности?)

10. Why did people support him? (Почему люди шли за ним?)

11. Has the October revolution brought more positive or negative results for the country? (Принесла ли революция больше положительных или больше отрицательных последствий для страны?)

12. Did the population live better after the revolution? (Стало ли население жить лучше после революции?)

13. Has the revolution influenced the course of the world's history? (Повлияла ли революция на ход мировой истории?)

Ответы учащихся показывают, что такая личность как Ленин не очень интересует большинство из них (так ответили 11 студентов из 17 опрошенных), что в вузе они недолго изучали период революции 1917 года, что большинство студентов не проявляют большого

интереса к этому периоду (10 ответов из 17) и что в вузе они не изучали работы Ленина. Ответы на остальные вопросы были разнообразными и в основном разумными, но показывают, что современная молодежь весьма далека от того времени и поэтому не может выносить окончательных суждений. Так или иначе, эта тема была включена в занятия в качестве дикуссионной и учащимся предлагался экскурсионный маршрут с показом основных мест, связанных с революционными событиями (Финляндский вокзал, крейсер Аврора, музей политической истории, Дворцовая площадь, Смольный, Таврический дворец, Марсово поле). Не вызывает сомнений, что студентов надо просвещать и стараться пробуждать в них интерес не только в области архитектуры, искусства и культуры, но и исторических и политических событий прошлого, хотя и далекого для них, но изменивших ход истории и непосредственно связанных с настоящим временем.

Подводя итог, можно сказать, что занятия историей города могут послужить не только средством развития языковых и коммуникативных навыков учащихся, но и важным познавательным средством, помогающим определить свое место в современной жизни и свое отношение к различным историческим и политическим событиям, которые происходили в городе и в стране, и, поскольку тексты обсуждаются на иностранном языке, взглянуть на С.-Петербург и Россию со стороны и лучше узнать свою страну, как с точки зрения местного жителя, так и иностранца-путешественника во времени и пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вессарт О.В. Добро пожаловать в Санкт-Петербург / Welcome to St. Petersburg: по дисциплине «Культурная (экскурсионная) программа»на иностранном языке. — СПб.: СПБГИК, 2020–127 с.

2. Вакс, Э. П. Дух Санкт-Петербурга/The Spirit of St Peterburg: учеб. пособие для учителей и учащихся / Э. П. Вакс. — 2-е изд.,испр. — СПб.: Мир и семья — 1995, 1997. — 179 с.

3. Vaks A., Afonina Ye. The Spirit of St. Petersburg. = Дух Санкт-Петербурга. Элективный курс по истории города на английском языке — Корона, 2006. — 96с.

4. Голомолзин Е.В. Петербург пешком. Самые интересные прогулки по Северной столице России. — 2-е изд. — Москва: Эксмо, 2018. — 232 с.

5. Друзь А.А. Петербург: пешком по городу. — М.: Изд-во АСТ, 2019. — 256 с.

6. Заславская Т.Г., Кручинина М.А. Санкт-Петербург. История и мифы: учебное пособие / Sankt Petersburg. Geschichte und Myten — СПб.: КАРО, 2018. — 336 с.

7. Комарова А.И., Окс И.Ю. Английский язык: Туризм и сервис. — М.: КНОРУС, 2016. — 248 с.
8. Тарнаева Л. П. Культура Санкт-Петербурга. Книга для чтения на английском языке: учебное пособие для сред. общеобразоват. Учреждений. Glimpses of St. Petersburg Culture Издательство: ИнЪязиздат (Санкт-Петербург), 2005. — 207 с.
9. Saint Petersburg Encyclopaedia –URL: http://encspb.ru
10. Siege of Leningrad — URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Siege_of_Leningrad
11. St Petersburg cultural capital of Russia — URL:https://saint-petersburg.guide/didyouknow/
12. Saint-Petersburg palaces — URL: http://www.saint-petersburg.com/palaces/
13. The Neva River — URL: https://en/wikipedia.org/wiki/Neva-River
14. The St-Petersburg flood protection barrier — https://docplayer.net/25617819
15. http://www.visit-petersburg.ru/en/showplace/196935/
16. http://www.saint-petersburg.com/apartment-buildings/
17. https://saint-petersburg.guide/architecture
18. https://krasivye-mesta.ru/dvorcy-sankt-peterburga

УДК 372.881.1

Н.А. Бондарева,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
camry2004@mail.ru

КАК СОСТАВИТЬ КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
HOW TO COMPILE A SUMMARY

Аннотация: в статье кратко рассматриваются основные правила и общепринятые нормы написания краткого содержания, дается сжатый план написания краткого содержания источника, приведены примеры оригинального текста, приемлемого краткого содержания этого текста и недопустимого краткого содержания текста.

Ключевые слова: первоисточник, приемлемое и неприемлемое краткое содержание, перефразирование, ссылки на источник в кавычках, плагиат.

N.A. Bondareva,
Saint-Petersburg State University,
Saint Petersburg Russia
camry2004@mail.ru

HOW TO COMPILE A SUMMARY

Abstract: this paper is briefly considered basic rules of summary, described a concise plan of original source's summary and presented samples of an original text, its acceptable and unacceptable summary.

Keywords: original source, acceptable and unacceptable summary, paraphrasing, references in quotation marks, plagiarism.

При обучении в высшем учебном заведении студенты нередко сталкиваются с необходимостью написания краткого содержания того или иного источника статьи или книги. Не все обучающиеся знают, как это делать правильно.

Несмотря на то, что копирование слов или отдельных фраз из первоисточника легко и просто, однако самым эффективным способом для последующего написания краткого содержания статьи или текста является ведение записей и заметок. Опытные исследователи знают, что лучший способ — делать записи, сочетая краткое изложение и пересказ с прямыми ссылками на источник. Таким образом, понятен материал, видны связи с источником исследования, появляется возможность обобщить источники, используя заимствованный материал со своими оригинальными идеями.

Краткое содержание — это изложение своими собственными словами основной идеи статьи, сжатое написание мыслей автора в нескольких лаконичных и емких предложениях.

Писать краткое содержание следует своими словами, не использовать язык источника или перефразировать материал источника. Если вы хотите использовать материал из первоисточника, следует взять его в кавычки во избежание плагиата. Помните, что ваше краткое содержание должно представлять идеи автора, следует включить только идеи первоисточника, не следует включать ваше собственное мнение. В заключение не забудьте включить ссылки на используемые источники.

Итак, краткое содержание — это

— исходный документ, написанный своим собственным словами;
— сжатое, лаконичное высказывание, которое значительно короче оригинала;
— точное высказывание, определенно выражающее основные идеи первоисточника;
— объективное повествование, не содержащее ваше мнение.

При написании краткого содержания придерживайтесь следующего плана:

— перечитывайте первоисточник до тех пор, пока не поймете его;
— напишите одно предложение в качестве подтверждения понимания основной идеи;

— напишите краткое содержание, используя данное подтверждение своими словами, не переписывая фразы из источника и используя текст первоисточника в кавычках;
— используйте ссылки на используемую литературу.

В качестве примера рассмотрим три отрывка английского текста, первый текст — оригинальный источник, второй — приемлемое краткое содержание, а третий — является недопустимым в качестве краткого содержания первоисточника.

Original Source

Today, the First Amendment faces challenges from groups who seek to limit expressions of racism and bigotry. A growing number of legislatures have passed rules against «hate speech» — [speech] that is offensive on the basis of race, ethnicity, gender or sexual orientation. The rules are intended to promote respect for all people and protect the targets of hurtful words, gestures or actions.

Legal experts fear these rules may wind up diminishing the rights of all citizens. «The bedrock principle [of our society] is that government may never suppress free speech simply because it goes against what the community would like to hear» says Nadine Strossen, president of the American Civil Liberties Union and professor of constitutional law at New York University Law School. In recent years, for example, the courts have upheld the right of neo-Nazis to march in Jewish neighborhoods; protected cross-burning as a form of free expression and allowed protesters to burn the American flag. The offensive, ugly, distasteful or repugnant nature of expression is not reason enough to ban it, courts have said.

But advocates of limits on hate speech note that certain kinds of expression fall outside of the First Amendment protection. Courts have ruled that «fighting words» — words intended to provoke immediate violence or speech that create a clear and present danger are not protected forms of expression. As the classic argument goes, freedom of speech does not give you the right to yell «Fire!» in a crowded theater [1; 17].

Следующее приемлемое краткое содержание дает точное, объективное представление оригинала, не перефразируя или переписывая части текста оригинала.

Acceptable Summary

The right to freedom of speech, guaranteed by the First Amendment, is becoming more difficult to defend. Some people think that stronger laws

against the use of hate speech weaken the First Amendment. But others argue that some kinds of speech remain exempt from this protection.

Следующее недопустимое краткое содержание использует слова и фразы из оригинального источника без кавычек, что является плагиатом. Кроме того в данном тексте представлено мнение пишущего (other people have the sense to realize...).

Unacceptable Summary

Today the First Amendment faces challenges from lots of people. Some of these people are legal experts who want to let Nazis march in Jewish neighborhoods. Other people have the sense to realize that some kind of speech fall outside of the First Amendment protection because they create and present danger [1; 17].

ЛИТЕРАТУРА

1. Sudo, Phil. «Freedom of Hate Speech?» Scholastic Update, 3 Apr. 1992, p. 17.

УДК 372.881.1

А.И. Баркова,
Н.П. Иващенко,
Н.В. Парнюк,
Санкт-Петербургский университет МВД РФ,
Санкт-Петербург, Россия
alvina.barkova@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: В последние годы потребность и ценность профессиональных знаний и навыков английского языка профессиональной направленности чрезвычайно возросла. Получение профессиональных знаний и навыков английского языка подразумевает различные виды работы с аутентичными текстами. В соответствии с компетентностным подходом к образованию, основной целью данного обучения является формирование иноязычной профессиональной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативный подход, профессионально-ориентированный текст, цель, грамматические структуры, лингвистический уровень.

A.I. Barkova,
N.P. Ivashchenko,
N.V. Parnyuk,
Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior of Russia,
Saint Petersburg, Russia
alvina.barkova@gmail.com

PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract: The necessity and value of the English language of professional orientation has enormously increased in recent years. The acquisition of professional knowledge and skills of the English language refers to various types of authentic texts. In accordance with the competence approach to education, the main purpose of this training is to form the foreign language professional competence.

Keywords: communicative approach, professionally oriented text, purpose, grammatical structures, linguistic level.

Люди изучают язык, когда у них есть потребность или необходимость понимать его, разговаривать на нем и работать с ним, язык в контексте, который они находят полезным и интересным. С этой точки зрения, изучение языка является мощным средством для реализации своих профессиональных возможностей. Известно, что преподаванию и изучению английского языка как иностранного уделяется первостепенное значение в образовательных организациях высшего образования России. Обучающиеся должны знать цели, для которых им нужно будет использовать английский язык. Уже сориентировав свое образование на конкретную область, они рассматривают свое обучение английскому языку как дополнение к этой ориентации. Знание предметной области позволяет студентам определить реальный контекст изучаемого иностранного языка с определенной структурой профессиональной лексической направленности. Таким образом, обучающиеся могут воспользоваться своими знаниями о предмете, чтобы изучить английский язык. Студенты овладевают английским языком по мере работы с материалами, которые они находят нужными и актуальными, которые они могут использовать в своей профессиональной деятельности или дальнейшей учебе.

Необходимость преподавания профессионального иностранного языка студентам высших неязыковых образовательных учреждений существовала всегда. За последние два десятилетия подготовка специ-

алистов, связанных с обучением иностранным языкам, как и вся система высшего образования в России, претерпела немало изменений. Одним из преимуществ этой радикальной трансформации является то, что потребность и ценность профессиональных знаний и навыков английского языка, особенно среди неязыковых специалистов, чрезвычайно возросла. Под профессиональными знаниями и навыками английского языка мы понимаем английский язык для конкретных целей, который необходим на всех ступенях высшего образования.

Английский язык должен быть представлен в аутентичных контекстах, чтобы ознакомить обучающихся с конкретными способами его использования в тех функциях, которые они должны будут применять в своей области специализации или работы.

Текстовое обучение основано на подходе обучения языку, который включает в себя:

- учение о структуре и грамматических особенностях устных и письменных текстов;
- связь устных и письменных текстов с культурным контекстом их использования;
- проектирование единиц работы, которые фокусируются на развитии навыков, относящиеся к целым текстам;
- предоставление студентам руководимой практики, поскольку они развивают языковые навыки для значимого общения через целые тексты [3].

Благодаря коммуникативному подходу к обучению иностранному языку, существенно изменилась роль чтения в языковом классе и типы текстов, которые могут быть использованы в обучении. В настоящее время чтение является многоцелевым видом деятельности, и профессионально-ориентированный текст не является исключением как для чтения в классе, так и для самостоятельного использования. Текст, имеющий профессиональную направленность, может быть прочитан с целью получения информации о конкретной области науки или знаний о неизвестном предмете, событии или открытии. В свою очередь, полученные знания или информация могут быть в дальнейшем использованы студентом для освоения соответствующего предмета или вида деятельности. Грамматические структуры профессионально-ориентированного английского языка могут использоваться в качестве моделей для развития коммуникативных навыков в определенной области [1]. Главная цель работы с текстами профессиональной

направленности — формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Текстовое обучение рассматривает коммуникативную компетентность как процесс овладения различными типами текстов. Текст здесь используется в особом смысле для обозначения структурированных последовательностей языка, которые используются в определенных контекстах определенным образом.

Работа с текстом должна способствовать развитию когнитивных способностей студента и интерактивному процессу, как в ходе обучения, так и в формировании компетенций, необходимых для профессиональной деятельности [2]. Цель чтения определяет выбор текста преподавателем. Неизменные требования к профессионально-ориентированным текстам для работы со студентами в классе — информативность и высокий лингвистический уровень.

Коммуникативный подход не исключает классических этапов работы с тестом: дотекстовый этап; текстовый этап; послетекстовый этап. На каждом этапе предполагается выполнение определенных заданий, соответствующих поставленным целям. Подготовительная работа формирует базу для более детального понимания смысла текста, что особенно важно на следующих этапах обучения. Выбор действий во время чтения зависит от цели чтения, поскольку она определяет соответствующий уровень понимания. Цель упражнений должна быть четко определена; задачи должны быть гибкими и разнообразными. Задания после чтения дают студентам возможность пользоваться информацией, которую они узнали из текста, и снова выбор заданий зависит от цели чтения. Послетекстовый этап используется для развития продуктивных умений в устной или письменной речи, то есть умений говорить и писать на иностранном языке.

Профессиональный текст сочетает в себе предметное содержание и преподавание английского языка. Такая комбинация очень мотивирует, потому что студенты могут применить то, что они изучают на своих занятиях по английскому языку, к своей основной области обучения, будь то туризм, медицина, управление бизнесом, экономика, информатика или правоохранительная деятельность. Способность использовать лексику и структуры, которые они изучают в значимом контексте, улучшает знания обучающихся в их профессиональной области и повышает их мотивацию. Знания обучающихся в своих предметных областях, в свою очередь, улучшают их способность ов-

ладевать английским языком. Знание предмета дает им контекст, необходимый для понимания английского языка в классе. Изучением текста профессиональной направленности студентам показывают, как содержание предмета выражается на английском языке. Преподаватель может максимально интегрировать знания учащихся по профессиональным предмета, тем самым помогая им быстрее и продуктивнее изучать английский язык. Такой подход повышает актуальность обучения и позволяет им использовать языковую базу английского языка, которой они овладели, для дальнейшего обучения, поскольку их интерес к своей области будет мотивировать их к дальнейшей учебе [4].

Текстовый подход к обучению языку позволяет обучающимся стать компетентными, заинтересованными и критически настроенными читателями. Текстовый подход предполагает прослушивание, чтение, просмотр, интерпретацию и их анализ. Благодаря такому критическому взаимодействию учащиеся развивают способность оценивать тексты.

Прикладная компетентность в обучении английскому языку предполагает интеграцию различных компетенций: практической, фундаментальной и рефлексивной. Изучение языка в классе должно подготовить обучающихся к эффективному общению в обществе и предоставить им возможность практиковать и развивать все языковые навыки и знания комплексным образом [5]. Таким образом, хотя любая учебная деятельность может быть сосредоточена на конкретном языковом навыке, навыки, сформированные в одной области, должны способствовать развитию навыков в других областях. Знания и навыки взаимозависимы и интегрированы, когда язык используется для эффективного общения, предполагающего различные цели и аудитории. Преподаватель должен интегрировать все аспекты изучения языка посредством создания и интерпретации текстов для достижения определенных целей. Это означает, что обучение языковым навыкам и знаниям грамматики является текстовым и интегрированным. Например, участвуя в дискуссии или круглом столе, участники одновременно слушают и говорят; при аудировании текста одновременно слушают и пишут; и в обоих случаях участники опираются на свои знания грамматики и корректируют свою деятельность в соответствии с конкретными целями и конкретной аудиторией.

В соответствии с компетентностным подходом к образованию, одной из важнейшей компетенцией, как для магистрантов, так и для аспирантов является развитие исследовательской компетентности, прежде всего, развитие способности к поиску и обобщению научной литературы по теме исследования, которая абсолютно невозможно без специального знания английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новоселов Н.М. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровневого образования (бакалавриат и магистратура) // Фундаментальные исследования. № 11–6.213.С.143–170.

2. Bachman, L. The construct validation of some components of communicative proficiency / L. Bachman, A. Palmer // TESOL Quarterly. — 1982. — N 16. — P. 449–465.

3. Feez, S., and H. Joyce. 1998. Text-based syllabus design. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

4. Hyland, K. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. Journal of Second Language Writing 12 (1): 17–29.

5. Jacobs, G. M., and K. Cates. 2012. Global education in second language teaching. International Journal of Physical and Social Sciences 2 (8): 1–22.

УДК 372.881.1

О.В. Акимова,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения,
Санкт-Петербург, Россия
Akimol@yandex.ru

ОТБОР ГРАММАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ

Аннотация: Отбор содержания обучения грамматике иностранного языка при обучении письму должен производиться с учетом способности индивида извлекать, понимать и интерпретировать концепты, оформленные грамматическими средствами иностранного языка, в их взаимодействии с концептами родной лингвокультуры. Эта способность включает умения анализировать концепты одной (английской/русской) или двух культур, оформленные грамматическими языковыми средствами.

Ключевые слова: отбор грамматического содержания, лингвокультура, система языка, доступность содержания, грамматические явления, разноуровневые

упражнения, принципы отбора, уровень владения языком, рецептивный минимум, интерпретация текста, цель обучения.

O.V. Akimova,
PhD, Saint-Petersburg State University of
Aerospace Instrumentation,
Saint Petersburg, Russia
Akimol@yandex.ru

SELECTION OF GRAMMAR CONTENT WHEN TEACHING WRITING

Abstract: The selection of the content of foreign language grammar training in writing should be made taking into account the ability of the individual to extract, understand and interpret concepts framed by grammatical means of foreign language in their interaction with concepts of native lingua-culture. This ability includes the ability to analyze concepts of one (English/Russian) or two cultures framed by grammatical language means.

Key words: Selection of grammatical content, lingua-culture, language system, content accessibility, grammatical phenomena, multi-level exercises, selection principles, language proficiency level, prescription minimum, text interpretation, learning purpose.

Отбор содержания обучения грамматике иностранного языка должен производиться с учетом способности индивида извлекать, понимать и интерпретировать концепты, оформленные грамматическими средствами иностранного языка, в их взаимодействии с концептами родной лингвокультуры. Эта способность включает умения анализировать концепты одной (английской/русской) или двух культур, оформленные грамматическими языковыми средствами [9;52].

Обычно различают продуктивные грамматические модели и непродуктивные (исключения). При относительной минимизации, т. е. при отборе языкового материала для определенного этапа, наиболее существенно, чтобы учащиеся овладели именно продуктивными грамматическими моделями. Непродуктивные модели предлагаются для усвоения как лексические единицы.

Общие принципы отбора грамматических явлений:

а) методическая целесообразность;

б) адекватное отображение системы языка;

в) коммуникативная необходимость и достаточность;

г) тематико-ситуативная отнесенность соответствующих форм и конструкций.

Принципы отбора содержания обучения:

1. Необходимость и достаточность содержания для реализации практической цели обучения — овладения определенным уровнем письменных речевых умений (охватывать именно такие языковые средства, тексты и т. д., которые необходимы и достаточны для достижения цели обучения).

2. Возможность для усвоения и доступность содержания — реальный учет возможности учащихся для усвоения отобранного материала. Данный принцип определяется нормативами усвоения языкового материала за определенные промежутки времени. (Гез Н.И.)

Проблемы при отборе содержания обучения:

Как отобрать лексический, тематический, грамматический минимум, на основе которого развивать письменную речь в объеме программных требований. Здесь — для выбора определенных тем — требуется помощь психологов, социологов. Проблема отбора минимумов заключается в определении необходимого баланса (соотношения) между этими минимумами, а именно найти точеное соотношение рецептивного (чтение, аудирование) и репродуктивного (говорение и письмо) языковых минимумов. При этом надо помнить, что рецептивный минимум языкового материала больше репродуктивного. Это связано с:

— при репродукции (говорении) говорящий САМ подбирает слова, комбинирует фразы, является автором высказывания. Поэтому может ограничиваться меньшим объемом языковых средств. При чтении или аудировании читающий или слушающий целиком зависит от автора и ЕГО набора языковых средств, следовательно, должен иметь больший запас слов.

С помощью выполнения разноуровневых упражнений и решая коммуникативные задачи с применением эксплицитного подхода (индуктивно-дедуктивного), мы стремимся повышать результативность высказываний на иностранном языке по схеме — от простого задания к более сложному заданию. Мы отмечаем:

1. Низкий уровень владения языком на первом уровне упражнений

— Ученик допускает много лексико-грамматических ошибок в иноязычном высказывании

— не может аргументировано ответить на вопросы

— не воспринимает иноязычную речь на слух

— слабый (отсутствие) интереса к предмету

2. Средний уровень владения языком на среднем уровне упражнений

— ученик может допустить несколько лексико-грамматических ошибок, не влияющих на понимание высказывания;

— не всегда связно, аргументировано отвечает на вопросы;

— допускает неточности в ответах;

— иногда не может адекватно интерпретировать текст;

— проявляет интерес к предмету.

3. Высокий уровень владения языком на третьем уровне упражнений

— ученик составляет высказывание без (особого) труда;

— связно отвечает на вопросы;

— правильно использует грамматические конструкции;

— адекватно воспринимает иноязычную речь;

— проявляет интерес к предмету.

Вышеуказанные принципы обусловливают и специфику отбора содержания обучения, на базе которого строится алгоритм разноуровневых упражнений по обучению лексико-грамматическим навыкам владения иностранным языком [11;32].

Наибольшую актуальность методика обучения письменной речи на базе эксплицитного подхода имеет на продвинутом этапе обучения, поскольку только на этом этапе у учащихся появляется накопленный опыт, достаточный потенциал знаний, умений и навыков для выражения мыслей на письме.

Варианты видов работы при обучении письменной речи:

Письменная речь может рассматриваться в трех плоскостях: содержания (мышления), выражения (речи) и исполнения (графики).

Содержание письменного речевого произведения определяется его деятельностной целью и задачами, такими, как эмоциональное взаимодействие, эмоциональное воздействие, обращение за помощью, управление деятельностью, запрос информации, передача информации, выполнение делопроизводительных формальностей, сохранение информации, письменное выражение творческого потенциала человека [12; 80].

Цель старшего этапа (обучение действиям, обеспечивающим использование письма в коммуникативных целях), который реализуется с помощью выполнения упражнений речевого характера, — сформировать действия, обеспечивающие выражение мыслей в письменной

форме. Главная особенность упражнений этого типа состоит в переключении произвольного внимания учащихся с формальной на смысловую сторону высказывания. Этому способствует определенный уровень автоматизации действий с языковым материалом [3; 77].

Для формирования действий по аналогии, необходимых для овладения набором речевых клише, эпистолярных формул, свойственных стилю письменной речи, полезны такие упражнения, как составление письма или описание по образцу, и другие. Умению развернуть высказывание в логической последовательности способствуют упражнения на преобразования (трансформацию) текста. Так, например, ученикам предлагается текст, деформированный в плане его логического высказывания. Ученикам надо преобразовать этот текст, логически последовательно изложив его содержание. Среди многочисленных видов упражнений, направленных на формирование действий компрессии текста, которая лежит в основе резюме, аннотации и реферата, следует подчеркнуть роль упражнений на нахождение «информативного ядра». В этом случае в каждой части предъявляемого на слух или со зрительной опорой текста ученики должны выбрать предложение (или предложения) с наибольшей информативной нагрузкой. В случае надобности следует произвести необходимые преобразования, для того чтобы выразить основную мысль абзаца одним-двумя предложениями. Это упражнение способствует формированию не только действий по сужению текста, но и дифференциации (ученики должны различать главное и второстепенное в тексте), а также действиям преобразования и замены.

На старшем этапе при работе с иноязычным текстом следует обучать школьников составлению реферата и аннотации. Для такой письменной работы следует пользоваться общественно-политическим, научно-популярным и публицистическим текстами, поскольку они позволяют формировать умение, необходимое каждому образованному человеку. Остановимся на указанных видах письменного «свертывания», «сжатия» текста [11; 13].

Реферат — это текст, который передает основную информацию подлинника в свернутом виде и составленный в результате ее смысловой переработки. Каждый элемент текста реферата несет максимальную смысловую нагрузку, что достигается выбором слов, выражений, способных обобщать содержание предложений, а также использованием экономных синтаксических средств. Для реферата характерны

констатирующие сообщения и перечисления основных тематических линий исходного текста. В нем нет рассуждений, доказательств, обсуждений формулируемых положений. Это новый текст, который строится по всем законам логического развития мысли в большом контексте. Составление реферата связано:

— с выделением ключевых моментов в исходном тексте и лексико-грамматических цепочек, нужных для построения вторичного текста (текста реферата);
— с перекомпоновкой материала;
— с формулированием обобщения и составлением логического плана текста;
— с изменением последовательности пунктов логического плана в зависимости от смыслового веса ключевых элементов.

Написание реферата дает возможность составителю выделить в тексте основную информацию и запомнить ее. Учебная функция реферата заключается в том, что работа над ним прививает учащимся навыки, которые могут оказаться им полезными в дальнейшем при чтении литературы и подготовке сообщений. Написание реферата формирует у учащегося действия по трансформации различных лексических и грамматических средств языка для более краткой передачи смысла.

Реферат составляется так, чтобы использовать язык оригинала, поэтому польза от выполнения реферата для усвоения ИЯ неоценима.

Аннотация — предельно краткое изложение главного смысла текста. В ней передается тематика оригинала. Содержание исходного текста в аннотации излагается своими словами, что и позволяет обеспечить в большинстве случаев высокую степень абстрагирования, обобщения смысла оригинала (исходного текста). Написание аннотации требует использование специальных клише, которые часто носят оценочный характер. Это слова и выражения:

Реферирование и аннотирование текста в наше время имеет большое значение. Сами же задания по своему характеру импонируют учащимся и принимаются ими как практически целесообразные.

Выполнение речевых упражнений свидетельствует о полном усвоении изучаемых языковых явлений. Они приучают учащихся пользоваться изученным материалом спонтанно, без сосредоточения внимания на его форме. В основе этих упражнений лежит стимул для речи на иностранном языке. Безусловно, речь идет лишь об учебном стимуле, так как на уроке весьма трудно создать подлинно естественные

ситуации. И вместе с тем, создание ситуаций, которые приближались бы к естественным ситуациям речевого общения и стимулировали бы учащегося к говорению (в нашем случае к высказыванию в письменной форме), является непременным условием организации работы на третьем этапе предлагаемой системы. Это условие осуществляется речевой задачей, ситуативностью, отношением к окружающей действительности [20, 32].

Задания к речевым упражнениям предусматривают развитие умений логически осмысливать воспринимаемую информацию, критически оценивать события, выделять главную мысль, умение дать личностную оценку, аргументировать свою точку зрения, комментировать, используя элементы оценочного характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Материалы Интернета на уроках англ. языка // «Иностранные языки в школе». — 2001. — № 1.

2. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Сов. энцикл., 1990. — 247 с.

3. Вежбицкая А. Речевые акты. вып. XVI, Лингвистическая прагматика. — М., 1985. — С. 45.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 2008. — 352 с.

5. 5. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк / Пер. с англ. Благовещенск: Благовещ. гуманит. колледж, 2000. — 310 с.

6. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка// ИЯШ № 8, 2007. — С. 18–21.

7. Елизарова Г.В. Языковая картина мира как компонент ситуативного обучения // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвузовский сборник. СПб: СпбГУ, 2001. — С. 3–10.

8. Колшанский Г. В.. Логика и структура языка. — М., 1965. — С. 15.

9. Маслыка Е.А., П.К., Бабанский П.К.. Настольная книга преподавателя иностранного языка. — Минск: Вышэйшая школа. — 1999.

10. Москалева И. С., Голубева С. П. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 1. — С. 83–89.

11. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ 2001, № 2, 3.

12. Соловова Е.Н. «Методика преподавания иностранных языков. Продвинутый курс». М., АСТ, Астрель. — 2009.

13. Усейнова Журнал «Иностранные языки в школе (вып. 2003–2004).

14. Adams, Peter. Basics: A Grammar and Punctuation Workbook. Addison — Wesley Longman. — 1998.

15. Chesla, Elizabeth. Exam Success in Only 6 Steps! TOEFL Learning Express's, N.Y., 2002.

16. Glaser, Joe. Understanding Style: Practical Ways to Improve Your Writing. Oxford University Press. — 1998.

17. Hacker, Diana. A Pocket Style Manual. 3-rd ed. Bedford/St. Martins, 2000.
18. Harris, Jeanette and Ann Moseley. Strategies for College Writing: Sentences, Paragraphs, Essays. Allyn & Baron. — 2000.

УДК 372.881.1

Е.А. Медко,
Российский государственный гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Россия
medko.katerina@yandex.com
Н.М. Курченко,
Российский государственный гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Россия
Azaliank@gmail.com

ЧТЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ПРИЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье раскрывается тема актуальности чтения и работы с текстовым материалом при организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку магистрантов неязыковых ВУЗов; рассматриваются различные виды чтения.

Ключевые слова: языковая подготовка, обучение иностранному языку, профессиональная деятельность, коммуникативная компетенция, виды чтения, профессионально-ориентированное обучение.

E.A. Medko,
Russian State Hydrometeorological University,
Saint Petersburg, Russia
medko.katerina@yandex.com
N.M. Kurchenko,
Russian State Hydrometeorological University,
Saint Petersburg, Russia
Azaliank@gmail.com

READING AS THE MAIN METHOD OF ORGANIZING PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF UNDERGRADUATES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract: the article reveals the importance of reading when organizing professional-oriented foreign language teaching to students of non-linguistic university; different types of reading are considered.

Keywords: language training, foreign language teaching, professional activity, communication competence, types of reading, professional-oriented teaching.

В современных реалиях, обусловленных процессом глобализации во всех сферах жизни, значительно изменились требования к языковой подготовке студентов, в частности магистрантов, высших учебных заведений. В данной работе мы рассматриваем обучение иностранному языку магистрантов неязыковых ВУЗов. Владение иностранным языком, согласно разработчиков Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), является одной из обязательных общекультурных компетенций магистра, независимо от направления подготовки. Основной целью обучения иностранному языку магистров неязыковых специальностей является практическое овладение иностранным языком, позволяющее использовать его в их будущей профессиональной и научной деятельности.

В условиях постоянно меняющейся ситуации в различных сферах деятельности, важно быть в курсе современных реалий и тенденций, быстро реагировать на новые вызовы и отвечать новым требованиям, в том числе в рамках своей профессиональной деятельности. Поскольку в настоящее время огромное количество периодической и научной литературы издается на английском языке, обучение магистрантов неязыковых специальностей чтению на иностранном языке является крайне актуальным направлением в обучении.

Исходя из вышеизложенного и учитывая современные требования и подходы к изучению иностранного языка, в основе подготовки магистрантов должен лежать принцип формирования навыков работы с аутентичным материалом (текстами из оригинальных источников) в рамках их профессионального интереса. В связи с этим, основное внимание в обучении иностранному языку в магистратуре отводится такому виду речевой коммуникации, как чтение, поскольку оно продолжает оставаться важнейшим источником получения информации. Чтение — это вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие графически зафиксированного текста. Таким образом, оно относится к рецептивным видам речевой деятельности, так как ориентировано на получение информации и связано с восприятием уже готового текста.

Будучи видом активной деятельности, чтение обладает и другими важными достоинствами. Помимо того, что чтение направлено на

извлечение необходимой информации из графически зафиксированного текста, оно является важным механизмом практического овладения иностранным языком, средством изучения языка и культуры, средством информационной и образовательной деятельности, средством самообразования, способствует развитию других видов коммуникативной деятельности. Именно чтение даёт наибольшие возможности для воспитания и всестороннего развития обучаемого посредством иностранного языка [3; 1].

В основе обучения чтению лежит текст, который является основной учебно-методической единицей обучения. Текст — это объединенная смысловой связью последовательность высказываний, основными свойствами которой являются самостоятельность, целенаправленность, связность и цельность.

Чтение представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зрелое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания.

Для понимания иноязычного текста предполагается владение набором фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным. Однако, этого может быть недостаточно при работе с научно-техническими текстами и литературой по изучаемой специальности в рамках программы магистратуры, поскольку они отличаются от других видов текстов как языком, так и структурой. Научно-технические тексты могут содержать большое количество терминологии, не иметь сюжетной линии или эмоционально-окрашенной лексики. Читая подобные тексты, студенты не имеют возможности применять компенсаторные умения, такие как использование приемов языковой догадки, прогнозирование содержания текста по заголовку или началу текста, так как текст научного стиля может содержать гипотезы, абстрактные понятия и т. д.

Таким образом, чтобы читать оригинальную литературу профессиональной направленности, магистранту необходимо обладать, во-первых, знаниями в своей профессиональной области, а, во-вторых, умением извлекать из предложенных оригинальных текстов информацию для дальнейшего ее использования в профессиональной деятельности [2; 1]. Можно сделать вывод о том, что формирование

коммуникативной компетенции в профессиональной сфере по существу связано с развитием предметной компетенции, то есть знаний предметных областей, которые охватывает рассматриваемая сфера деятельности. Для того, чтобы освоить язык профессии необходимо овладеть профессионально ориентированной лексикой, что невозможно без формирования целостной системы понятий, функционирующей в данной сфере деятельности. Овладение понятийной системой возможно только посредством специально отобранного и логически выстроенного текстового материала.

В профессионально ориентированном обучении иностранному языку, по мнению ряда авторов, информация профессионального характера, содержащаяся в текстах, является необходимым условием построения учебного процесса, ориентированного на формирование комплекса целевых компетенций. Именно посредством профессионально значимой информации, носителем которой является текст, имитируется контекст профессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку [4; 71].

Существует огромное количество классификаций видов чтения в зависимости от того, какие цели и задачи лежат в основе той или иной классификации.

В классической методике преподавания иностранных языков выделяют два основных вида чтения — аналитическое и синтетическое. Для аналитического характерно детальное восприятие текста с анализом языковой структуры. К данному виду можно отнести изучающее чтение. Синтетическое чтение часто противопоставляется аналитическому, делая упор не столько на форме, сколько на содержании текста. Все остальные виды чтения можно отнести к синтетическому чтению (ознакомительное, просмотровое и поисковое). Следует отметить, что оба вида чтения прекрасно дополняют друг друга и в рамках коммуникативной направленности обучения должны быть использованы для обучения студентов [2; 3].

К основным видам чтения, по мнению большинства отечественных лингвистов и методистов, относятся просмотровое (получение общего представления о читаемом материале), поисковое (чтение-просмотр определенных материалов с целью поиска конкретных данных), ознакомительное (ознакомление читателя с содержащейся в тексте информацией) и изучающее (максимально полное и точное извлечение информации из иностранного текста). В основе такого

разделения лежат практические потребности обучаемых: просмотр статьи, ознакомление с содержанием, поиск нужной информации, детальное изучение содержания. По мнению С.К. Фоломкиной, «каждый вид чтения связан с решением определенных коммуникативных задач» [6; 4].

В процессе обучения иностранному языку в магистратуре осуществляется развитие навыков: публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия); чтения специальной литературы с целью получения информации; знакомство с основами реферирования, аннотирования и перевода литературы по специальности.

В неязыковом вузе обучаемые овладевают языком разных жанров научной и справочной литературы (монографии, статьи, инструкции, техническая и другая документация и т. д.). Умение работать с литературой является базовым умением при осуществлении любой профессиональной (практической и научной) деятельности, а самостоятельная работа по повышению квалификации или уровня владения иностранным языком чаще всего связана с чтением [1; 2].

В процессе обучения магистрант сталкивается с различными задачами, в реализации которых он обращается к различным видам чтения. Например, используя просмотровое чтение, он может получить общее представление о содержании работы в целом, ее тематике, затрагиваемых в ней проблемах, а также определить представляет ли для него интерес содержащаяся в ней информация. Такой вид чтения полезен при подготовке материалов для докладов, статей, текстов презентаций и т. д.

Аналогичным по своему характеру будет и чтение-просмотр печатных материалов в поисках определенных данных (формулировок, цифр, определений), о которых заранее известно, что они содержатся в просматриваемой статье, главе книги и т. д. При таком виде чтения у читающего фактически еще нет намерения использовать содержащуюся в тексте информацию, он акцентирует свое внимание на том, чтобы определить, есть ли в нем информация, представляющая для него интерес, а отсюда и возникает соответствующая внутренняя установка на степень полноты понимания — понять в самых общих чертах, о чем данная работа (а не что именно сообщается по тому или иному вопросу). Поскольку данный вид чтения связан с просмотром материала, с поисками нужной информации, его называют просмотровым или поисковым чтением.

Важным также является умение бегло прочитать материал для общего ознакомления с содержащейся в нем информацией. Этот вид чтения является как бы чтением для себя, без специальной внутренней установки на обязательное последующее воспроизведение полученной информации. Типичным примером этого вида чтения является чтение художественной литературы для времяпрепровождения, для собственного удовольствия или при работе со специальной литературой. Зная, что та или иная книга, статья и т. д. относится к интересующей нас области, мы прочитываем ее с целью общего ознакомления с содержанием, причем нас интересует не только то, о чем данная работа, но и что именно говорится по тем или иным вопросам. Рассматриваемый вид чтения называют чтением с общим охватом содержания или ознакомительным, оно предполагает извлечение из текста основной информации со степенью полноты понимания в пределах 70–75% [1; 3].

Магистрант также должен обладать умением максимально полно и точно извлечь из иностранного текста содержащуюся в нем информацию. Читающий предполагает, что ему придется впоследствии воспроизводить или использовать в той или иной форме полученную информацию, а это связано с осмыслением информации, ее интерпретацией, установкой на длительное запоминание уже в процессе чтения. Так обычно читается литература, представляющая специальный интерес, необходимая для дальнейшей деятельности человека. Этот вид чтения можно назвать изучающим.

Все вышеперечисленные виды чтения в той или иной мере используются при обучении иностранному языку в рамках магистратуры. В своей работе с оригинальными источниками информации специалисту понадобятся все виды чтения, поскольку они взаимосвязаны и логически вытекают один из другого, но в то же время каждый вид чтения нацелен на решение определенных коммуникативных задач, в зависимости от типа текста и цели, которую ставит перед собой читающий [5; 2].

Обобщая выше изложенное, можно сделать вывод, что в системе обучения иностранному языку в неязыковом вузе для формирования у обучаемых необходимых профессиональных иноязычных компетенций межкультурного общения, обеспечивающих способность порождать и адекватно интерпретировать информацию на иностранном языке в процессе осуществления профессиональной деятельности, важное место должно занимать обучение чтению литературы по специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заева Е.Н. Классификация видов чтения применительно к обучению чтению специализированной литературы в неязыковом вузе Труды молодых ученых № 1, 2007.
2. Кузнецова Т.И., Ражева Е.С. Обучение чтению как одному из аспектов речевой деятельности в неязыковом вузе на завершающем этапе подготовки // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/12/76813
3. Матковская, И. Л. Преодоление трудностей в обучении чтению на английском языке в средней школе / И. Л. Матковская [электронный ресурс]. — Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/504347/
4. Федорова Наталия Юрьевна. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Федорова Н. Ю., Санкт-Петербург, 2014. — 257 с.
5. Федоткина Е.В. Чтение на иностранном языке и его роль в учебном процессе в неязыковом вузе. — Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015.
6. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе//из кн. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия/сост. Леонтьев А.А. М.: Рус. язык, 1991.

УДК 372.881.1

Т.В. Гордова,
кандидат философских наук,
Рязанский государственный
радиотехнический университет им В.Ф Уткина,
Рязань, Россия
gordova48@mail.ru

Г.К. Корнеева,
кандиичедат психологических наук,
Рязанский государственный
радиотехнический университет им В.Ф Уткина
Рязань, Россия

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Современный образовательный стандарт обучения иностранным языкам в вузе во главу угла ставит профессионально-ориентированное чтение, а значит выработка эффективных методик обучения профессионально-ориентированному чтению приобретает особую актуальность. В данной статье анализируется проблема коммуникативной компетентности как фактора эффективности межличностного общения в образовательном процессе.

Ключевые слова: Общение, коммуникативная сторона общения, коммуникативная компетентность, эмпатия, толерантность.

T.V. Gordova,
PhD, Ryazan State Radioengineering University,
Ryazan, Russia
gordova48@mail.ru

G.K. Korneeva,
PhD, Ryazan State Radioengineering University
Ryazan, Russia

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF PROFESSIONALLY-ORIENTED READING IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The modern educational standard for teaching foreign languages at a university puts professionally oriented reading at the forefront, which means that the development of effective teaching methods for professionally oriented reading is of particular relevance. This article analyzes the problem of communicative competence as a factor in the effectiveness of interpersonal communication in the educational process.

Keywords: communication, communicative side of communication, communicative competence, empathy, tolerance.

Образовательный процесс, как совместная деятельность преподавателя и студента в своей основе обусловлен необходимостью межличностного общения. Под общением понимается процесс установления и развития контактов между субъектами, включающий в себя обмен информацией, выработку единой программой взаимодействия, восприятия и понимания партнёра» [2]. В отечественной психологии выделяется три стороны или функции общения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Особое место в данном контексте занимает такой общеобразовательный предмет как иностранный язык, который даёт возможность понимания людей, принадлежащих к другой культуре, вырабатывает желание общаться в сфере профессиональной деятельности, познавать различные аспекты культурного наследия мира [1].

Научная, профессиональная информация обретает смысл только тогда, когда она понята и осмыслена студентом, в противном случае полученная информация не имеет никакой пользы.

Профессионально-ориентированное чтение в процессе обучения иностранному языку является формой коммуникации в профессиональной сфере. Элементы коммуникативной компетентности формируют «коммуникативную производительность», которая позволяет человеку эффективно решать стоящие перед ним коммуникативные задачи, позволяющие находить компромисс с партнёрами по взаимодействию.

Коммуникативная компетентность основывается на системных знаниях, умениях и навыках, связанных в первую очередь с ценностными ориентациями личности, мотивацией её деятельности, способностях и возможностях осуществления эффективного взаимодействия. Таким образом, можно дать определение коммуникативной компетентности как интегративному личностному образованию, которое характеризуется взаимосвязанностью, взаимозависимостью и взаимообусловленностью компонентов, объединённых целью — реализовать готовность и способность индивида к эффективному межличностному взаимодействию в процессе общения.

В структуре коммуникативной компетентности можно выделить информационно-когнитивный, процессуально-деятельностный и мотивационно-аксиологический компоненты. Информационно-когнитивный компонент включает в себя систему лингвистических и паралингвистических (социокультурных) знаний. В процессуально-деятельностный аспект включены практические умения и навыки эффективной коммуникации. Мотивационно-аксиологический аспект представлен ценностными ориентациями индивида, его потребностями и социальными установками, и он отражает отношение самой личности к процессу познания, деятельности, общению как к форме деятельности.

Для определения дефиниции коммуникативная компетентность необходимо выделить её составляющие, которые определяют адекватное коммуникативное поведение индивида в различных ситуациях. Прежде всего к ним относятся умения активного слушания, умение выражать свои мысли и чувства, толерантность, эмпатию, открытость, непредвзятость, владение речевым этикетом, уважением социальных норм. Важнейшую роль при этом играет открытость, уважение к ценностям другого человека, готовность к сотрудничеству. По определению Е.В. Сидоренко эти элементы коммуникативной компетентности формируют «коммуникативную производительность», которая

позволяет человеку эффективно решать стоящие перед ним коммуникативные задачи, позволяющие находить компромисс с партнёрами по взаимодействию [3].

Остановимся более подробно на некоторых необходимых умениях, играющих важнейшую роль в процессе межличностного общения.

Активное слушание понимается, как умение слышать и понимать другого человека. Это означает способность формулировать и решать коммуникативные задачи. В то же время пассивное слушание определяется ка «смена состояний в процессе взаимодействия коммуникативных стимулов».

К числу психотехник активного слушания относятся такие приёмы, как повторение (дословное воспроизведение сказанного партнёром); перефразирование (краткая передача сути высказывания партнёром в его логике); интерпретация (предположение об истинном значении сказанного или о причинах и целях высказывания). Для этого, в первую очередь, необходимо точно воспринять сказанное партнёром, а затем убедиться в точности своего восприятия. Часто можно видеть, многословие и отвлечение от темы партнёра по общению. Это вызывает у нас негативные эмоции при соблюдении «маски внимания». В этой связи важным является умение правильно ставить вопросы, чтобы удержать собеседника в рамках темы общения.

Коммуникативная компетентность преподавателя в образовательном процессе является условием организации эффективного взаимодействия учителя и ученика. Она определяет полноту усвоения обучающимися материала.

Если учебный процесс построен адекватно, то он будет способствовать обучению чтения профессионально-ориентированного текста. Таким образом, в профессиональных учебных заведениях методический принцип профессиональной направленности обучения должен быть ведущим в процессе обучения иностранным языкам. А чтение профессиональных источников на иностранном языке для студентов неязыковых специальностей должно быть средством получения необходимой информации и применения её в общении со специалистами своей отрасли для обогащения профессиональной компетентности и профессионального совершенствования. Овладение профессиональной терминологией также имеет большое значение в чтении профессионально ориентированных текстов.

В итоге, стратегии профессионально-ориентированного чтения смогут помочь студентам понимать значение основных профессиональных терминов, а также обеспечивать полное понимание информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горохова Н.Э. Назначение дисциплины «Иностранный язык» в формировании ключевых профессиональных компетенций // Гуманитарные науки и профессионализация знаний: Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 85-летию РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина (Москва, 13 февраля 2015 г.). — М.: Издательский центр РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, 2015. — С. 47–48.

2. Куджиева О.А., Гордова Т.В. Подготовка компетентных специалистов на новом этапе развития социума посредством иностранного языка. В сборнике: Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности. Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) А.И.Клишин (отв. ред.). 2015. С. 108–111.

3. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом общении. — СПб.: Речь, 2007. — 208.

УДК 372.881.1

О.А. Куджиева,
МБОУ «Школа № 67», Рязань, Россия

Т.В. Гордова,
кандидат философских наук,
Рязанский государственный
радиотехнический университет им В.Ф Уткина,
Рязань, Россия
gordova48@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация: В статье речь идёт о важности использования профессионально-ориентированных технологий в процессе обучения иностранным языкам, даётся анализ профильного обучения, а также объясняется важность дифференциации содержания обучения и выстраивания индивидуально-образовательной траектории. Профессиональное знание английского и других языков даёт возможность будущим специалистам быть конкурентоспособными на современном рынке труда, а также формировать интеллектуальный потенциал государства.

Ключевые слова: профессионально-ориентированные технологии, профессиональная подготовка, профильное обучение английскому языку, дифференциация содержания обучения, индивидуальная образовательная траектория.

O.A. Kudzhieva,
MBOU «School 67»,
Ryazan, Russia

T.V. Gordova,
PhD, Ryazan State Radioengineering University,
Ryazan, Russia
gordova48@mail.ru

PROFESSIONALLY-ORIENTED TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES (FROM WORK EXPERIENCE)

Abstract: The article discusses the importance of using professionally-oriented technologies in the process of teaching foreign languages, provides an analysis of specialized training, and also explains the importance of differentiating the content of training and building an individual educational trajectory. Professional knowledge of English and other languages makes it possible for future specialists to be competitive in the modern labor market, as well as to form the intellectual potential of the state.

Keywords: professionally oriented technology, professional training, profiled teaching of English, differentiation of teaching content, individual educational trajectory.

Одной из современных тенденций в изучении иностранного языка и профессиональном становлении будущих специалистов на современном этапе является профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, а именно: подготовка будущих специалистов к чтению иностранной профессионально-ориентированной литературы. С одной стороны, это предполагает оптимизацию процесса обучения, которая позволяет целесообразное построение учебного процесса, правильную обработку учебного материала, а с другой стороны, выработку соответствующих стратегий, приёмов и методик профессионально-ориентированного чтения, разработка которых обретает особую актуальность в современном образовательном процессе [2].

От эффективности методик обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке напрямую зависит умение обучающихся извлекать, обрабатывать и перерабатывать профессиональную информацию с целью её дальнейшего использования на практике.

Обучение учащихся старших классов профессиональному и деловому общению — одна из задач подготовки будущих специалистов в современной школе. Они должны в совершенстве владеть всеми видами речевой деятельности, уметь квалифицированно вести деловую беседу, переговоры, т. е. чувствовать себя вполне уверенно в деловой сфере общения. По мнению Н.Н. Тесликовой, «речевая культура — один из компонентов общей культуры человека. Как и другие слагаемые культуры, она прививается, воспитывается и требует постоянного совершенствования в течение всей жизни», «уровень культуры речи человека зависит от уровня его коммуникативной компетенции» [4; 4].

Задания, которые предлагаются учащимся, должны иметь коммуникативно-ситуационную направленность. В том случае, если понятия, которые мы изучаем, в той или иной мере им знакомы, то рекомендуется обычно начинать с «мозгового штурма».

Также к методам и приёмам, содействующим профессиональному становлению учащихся, могут быть отнесены коллективные формы взаимодействия. Среди них можно выделить групповую и парную работы с применением таких методик, как большой круг, «аквариум», «займи позицию», дебаты, дискуссии. Именно в группах и парах проходит обсуждение той или иной проблемы, именно во взаимодействии с окружающими складываются определённые точки зрения [3]. Таким образом, обсуждение проблемы в данном случае выступает одним из приёмов работы. Причём, работа не заканчивается одним лишь обсуждением. Решение, принятое в ходе обсуждения какой-то проблемы, презентуется всему коллективу, в то время как коллектив выбирает лучшее решение и обосновывает свой выбор.

Одним из эффективных приёмов работы является ролевая игра. Участвуя в ней, учащийся несёт индивидуальную ответственность за принятое решение. В то же время в ролевой игре обычно предварительно оговаривается траектория поведения участника игры в определённой ситуации. Хотя в некоторых случаях оговариваться может только результат взаимодействия, тогда как траектория поведения остаётся за выбором самого учащегося.

Принцип профессиональной направленности обучения необходимо сделать ведущим в процессе обучения иностранным языкам не только в вузах, но и в общеобразовательных школах.

Многолетняя педагогическая практика в общеобразовательной школе отчётливо показывает, что, как минимум, с 9 класса у учащихся складывается область профессиональных интересов, в которой они хотели бы применять полученные знания по иностранному языку.

В рамках внеурочной деятельности возможно вести следующие профильные курсы: «Английский для начинающих», «Мост к деловому английскому», «Деловой английский», «Английский для туризма и туристического бизнеса». Основная цель и назначение профильных курсов: развить способности учащихся в использовании английского языка как средства образования и самообразования; помочь обучающимся овладеть навыками составления и написания деловых писем, рекламных объявлений, автобиографий и резюме, контрактов; научить навыкам общения в деловых ситуациях; предоставить возможности первичной профессиональной подготовки секретаря-референта и младшего менеджера; ну и конечно же удовлетворить современные познавательные интересы учащихся в культуроведческом освоении мира.

Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учащимся индивидуальной образовательной траектории, что в свою очередь обеспечивает углублённое изучение отдельных разделов программы и создаёт условия для существенной дифференциации содержания обучения.

Нельзя не согласиться с позицией Н.Н. Тесликовой, которая считает, что «разработка профессионально-ориентированного дидактического материала, исследование его обучающего и развивающего потенциала, создание системы аналитических, конструктивных и продуктивных текстовых упражнений, которые направлены на развитие творческих способностей обучающихся в единстве с совершенствованием их культурно-речевых навыков, а также методов, способствующих их внедрению, чрезвычайно актуальны и перспективны» [4; 14].

Итак, одним из важных аспектов развивающегося общественного организма, стремящегося к целостности и гармоничности всех его элементов, является создание единого образовательного пространства [1]. Развивая и углубляя свою языковую подготовку учащиеся как будущие специалисты, не только повышают свою грамотность, про-

фессиональное знание английского и других языков, но и повышают свою конкурентоспособность на современном рынке труда, тем самым формируя интеллектуальный потенциал государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордова Т.В., Глазунов Н.С., Шестернева Е.В. О некоторых тенденциях в современном образовании: традиции и инновации // Культура и образование. — Март 2014. — № 3 [Электронный ресурс]

2. Куджиева О.А., Гордова Т.В. Подготовка компетентных специалистов на новом этапе развития социума посредством иностранного языка. В сборнике: Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности. Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) А.И.Клишин (отв. ред.). 2015. С. 108–111.

3. Дмитренко, Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам. Монография. — М.: Прометей. МПГУ, 2009.

4. Тесликова, Н.Н. Основы культуры речи для студентов-юристов (Учебно-методическое пособие, 4-е изд.). — М.: Флинта. МПСУ, 2014. — 248 с.

Секция 5

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

УДК 372.881.1

М.В. Колмакова,
Новосибирский военный институт им. И.К.Яковлева
войск национальной гвардии РФ,
Новосибирск, Россия
m_kolm@ngs.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация: В статье рассматривается иноязычная профессионально направленная подготовка на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в целях формирования готовности курсантов к межкультурному иноязычному общению в процессе осуществления профессиональной деятельности в условиях массовых мероприятий.

Ключевые слова: межкультурное иноязычное общение, массовые международные мероприятия, специальная иноязычная подготовка общественный порядок.

M.V. Kolmakova,
Novosibirsk Military Institute of National Guard Troops,
Novosibirsk, Russia
m_kolm@ngs.ru

FORMATION OF CADETS' READINESS FOR PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Abstract: The article reviews formation of cadets` readiness to cross-cultural communication in the process of professional activity in the context of mass international events.

Keywords: cross-cultural communication, mass international events, special foreign language training, public order.

Согласно ФГОС и содержанию подготовки специалистов, обучающихся в учебных заведениях национальной гвардии Российской Федерации, профессиональная деятельность будущего специалиста

должна являться ориентиром, согласно которому формулируются цели лингвистической подготовки, решаются проблемы отбора содержания образования для подготовки офицера.

Сочетание теоретического обучения с практической направленностью в подготовке специалистов, а также многообразие целевых форм и эффективных методов для обучения будущих специалистов — это особенность образовательной деятельности в системе войск национальной гвардии Российской Федерации и неотъемлемое требование времени.

Сложный, комплексный характер сферы обеспечения общественного порядка и общественной безопасности при проведении международных спортивных мероприятий обусловливает необходимость мультидисциплинарной подготовки курсантов, в которую, безусловно, включается иноязычная.

Формирование готовности к межкультурному иноязычному общению в процессе осуществления профессиональной деятельности в условиях массовых мероприятий предполагает знание основ теории межкультурной коммуникации, владение иноязычным языковым репертуаром, присущим типичным ситуациям общения в определенных условиях.

Из опыта проведения массовых международных мероприятий известно, что неумение высказываться на иностранном языке, незнание элементарных просьб и приказов на языках международного общения приводят к трагическим последствиям.

Формирование готовности к межкультурному иноязычному общению в процессе осуществления профессиональной деятельности в условиях массовых мероприятий предполагает знание основ теории межкультурной коммуникации, владение иноязычным языковым репертуаром, присущим типичным ситуациям общения в определенных условиях.

Поскольку международные массовые спортивные мероприятия привлекают большое число иностранных граждан из различных стран и проводятся на улицах, площадях, на спортивно-зрелищных сооружениях, специальных трассах и в других общественных местах городов и населенных пунктов, для участия в обеспечении общественного порядка и общественной безопасности требуется владение языком международного общения. Английский является наиболее распространенным в глобальном смысле языком международного общения. Он является родным для 410 миллионов людей в мире, в качестве иностранного его изучают миллиарда людей по всей планете. Вторым по численности говорящих на нем языке в мире является китайский.

845 миллионов человек используют китайский язык или один из его диалектов как родной язык и до 500 миллионов владеют им в качестве иностранного языка.

С целью формирования у курсантов межкультурной коммуникативной компетенции, расширения социокультурного кругозора, которые позволят курсантам с помощью языковых знаний адекватно реагировать на конкретные ситуации по обеспечению безопасности для участников и зрителей, предупреждению и пресечению преступлений и правонарушений, поддержанию надлежащего порядка на прилегающей территории спортивных объектов, педагогическими работниками кафедры были проанализированы нормы поведения и обязанности посетителей спортивно-зрелищных сооружений во время спортивных состязаний. На основе проведенного анализа и задач будущей деятельности курсантов были сформулированы темы иноязычного общения:

1) Personal data / Личные данные;

2) Getting around the town / Ориентирование в городе;

3) Public order maintenance / Действия по обеспечению общественного порядка;

4) Physical description (appearance) / Описани внешности;

5) Lost property / Потерянные вещи;

6) An interview with a foreigner / потерпевшего;

7) A foreignerin a trouble / Помощь иностранцу в затруднительном положении;

8) Traffic law enforcement / Обеспечение безопасности дорожного движения.

Вышеназванные тематические ситуации определили содержание разделов курса иноязычной подготовки курсантов к участию в обеспечении общественного порядка и общественной безопасности при проведении международных спортивных мероприятий

Педагогическими работниками кафедры были разработаны учебно-методические материалы для проведения занятий с курсантами. Основные задачи обучения английскому языку в рамках подобной подготовки заключаются в развитии базовых умений и навыков во всех видах речевой деятельности (прежде всего в говорении) в заданных прагматических коммуникативных ситуациях, возникающих при выполнении служебных обязанностей в ходе подготовки и проведения массовых мероприятий международного уровня.

Следует отметить, что основное внимание в процессе иноязычной подготовки уделено диалогической речи, которая представляет собой форму устного общения. Как отмечают методисты и исследователи, именно благодаря диалогической речи происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Все функции устного общения — информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная — осуществляются при этом в тесном единстве [1; 4]. В каждом тематическом разделе учебных материалов для курсантов использована система упражнений и заданий, направленная на закрепление и активизацию речевых образцов, лексического и грамматического материала. Особенное внимание уделено коммуникативным заданиям, которые направлены на развитие навыков диалогической речи на иностранном языке в типичных ситуациях профессионального общения с иностранными гражданами, возникающих при охране общественного порядка.

Понимание курсантами важности специальной иноязычной подготовки необходимой для того, чтобы осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры и принимать участие в межкультурной коммуникации в контексте профессиональной деятельности привело к повышению мотивации, заинтересованности в результатах учебной работы. Курсанты в ходе занятий выполняли задания, изучали лексико-грамматические образцы, драматизировали диалоги, активно включались в ролевые игры.

Курсанты были привлечены к образовательному сотворчеству, благодаря их участию удавалось смоделировать ситуации, приближенные к выполнению служебных задач.

В ходе учебной работы на занятиях использовались такие средства повышения эффективности обучения иноязычному общению как ролевые игры, тематические минипроекты.

Согласно исследованиям ученых и педагогов ролевые игры способствуют атмосфере создания психологической готовности к иноязычному общению, тренировке выбора и нужного речевого оформления речи [2; 118]. Дидактическая ценность ролевой игры состоит в том, что в ходе игры создаются уникальные условия выработки необходимых для иноязычного собеседования речевых навыков и умений в целом, формируется психологическая готовность к диалогическому общению, активизируется творческий личностный потенциал.

По мнению педагогических работников и курсантов «игровые мини проекты, такие как «Lost property», «Getting around the city», «At the stadium» способствуют формированию коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения и обеспечивают готовность курсантов к иноязычному общению».

Опыт иноязычного общения, полученный в ходе участия при обеспечении общественного порядка и общественной безопасности во время проведения Чемпионата мира по футболу, бесценен для курсантов. Он показал им возможности иноязычной коммуникации, вселил чувство уверенности в своей подготовке, «задал планку» повышения культурного и коммуникативного потенциала в дальнейшей иноязычной подготовке и овладении дисциплинами лингвистического цикла.

В ходе рефлексии, осмысления полученного опыта, анализа готовности к межкультурному общению курсанты в беседах, во время проведения семинаров и «круглых столов» отмечали, что из тематических разделов курса иноязычной подготовки наиболее востребованными оказались навыки говорения в ситуациях ориентирования в городе, расположения входов и других объектов на стадионе.

Тематический раздел «Персональные данные» никогда не теряет актуальности. Как отмечают курсанты, хотя при проведении мероприятий имеется определенное число штатных переводчиков, при проведении масштабных мероприятий возникают различные ситуации, и помощи переводчиков не хватает. Так, например, курсанты оказывали помощь в роли переводчика полицейским, когда был задержан иностранный гражданин, и требовалось оформить протокол об административном правонарушении.

Случаются и непредсказуемые ситуации. Иностранный гражданин пытался запустить дрон над стадионом. Навыки иноязычного общения, полученные в ходе подготовки, позволили курсанту решить коммуникативную задачу и оказать помощь полиции.

Таким образом, следует отметить, что целенаправленная лингвистическая подготовка и непосредственное участие курсантов в обеспечении общественного порядка и общественной безопасности при проведении Чемпионата мира по футболу 2018 способствовали реализации готовности к межкультурному взаимодействию в сфере профессионально-ориентированного общения, возрастанию мотивации к изучению иностранных языков, повышению культуры общения и речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лыскова М.И. Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие. Тюмень: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2012. — 104 с.

2. Колмакова М.В., Блинков А.А. Использование ролевых игр на занятиях по иностранному языку в военном вузе. Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию факультета иностранных языков. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2017. — 370 с.

УДК 372.881.1

С.А. Мирошниченко,
Канд. пед. наук, доцент,
Российский государственный гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Россия
spsam@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ ЖИЛЯ ЭНО «JE TE SALUE»

Аннотация: В статье идёт речь об умении и важности формирования лингвосоциокультуроведческой компетенции при работе с аутентичным поэтическим текстом XX века на французском языке.

Ключевые слова: комплексный анализ, лингвосоциокультуроведческая компетенция, лингвистический анализ, литературоведческий анализ, интертекстуальный анализ, лингвосоциокультуроведческие знания.

S.A. Miroshnichenko,
PhD, Associate Professor,
Russian State
Hydrometeorological University,
Saint Petersburg, Russia
spsam@yandex.ru

FORMATION OF LINGUO-SOCIO-CULTURAL COMPETENCE WHEN WORKING WITH THE POETIC TEXT OF GILLES HÉNAULT «JE TE SALUE»

Annotation: The article deals with the ability and importance of forming linguistic and socio-cultural competence when working with an authentic poetic text of the XX century in French.

Keywords: complex analysis, linguistic-socio-cultural competence, linguistic analysis, literary analysis, intertextual analysis, linguistic-socio- cultural knowledge.

На занятиях по аналитическому чтению обучаемые учатся выявлять информацию из поэтических текстов с помощью использования комплексного анализа. Цель — сформировать аналитическую компетенцию, которая включает такие компетенции, как лингвистическая, лингвосоциокультуроведческая и т. п. На базе сформированной аналитической компетенции происходит совершенствование интерпретационной компетенции, что соответствует основной задаче обучения иностранному языку — формирование коммуникативной компетенции.

При изучении иностранного языка (французского), в том числе, на занятиях по аналитическому чтению, обучаемые знакомятся с особенностями национального видения мира народом-носителем языка, с культурно-историческими особенностями конкретного региона, что служит повышению эффективности обучения. Лингвострановедческая компетенция включает в себя исторические, национальные, географические реалии, образ жизни народа изучаемого языка вместе взятые.

Поэтический текст Жиля Эно «Je te salue» представляет собой «энциклопедию» лингвосоциокультуроведческой информации, которую обучаемым необходимо извлечь из текста для наиболее полного понимания художественного текста, используя лингвосоциокультуроведческую компетенцию.

Извлечение лингвосоциокультуроведческой информации реализуется в процессе лингвистического, литературоведческого, интертекстуального видов анализа в процессе аналитической работы.

На начальном этапе работы с поэтическим текстом с помощью интертекстуального анализа осуществляется работа с заголовком, выступающим в качестве сильной позиции. Через сильную позицию отражается связь одного текста с другим. Именно в паратекстуальности видится сходство поэтического текста канадского поэта Жиля Эно (Jilles Hénault) «Я тебя приветствую» (Je te salue) с заимствованной им молитвы для своего произведения «Je vous salue Marie... ». Одной из целей использования данного вида анализа является формирование навыков и умений по выявлению интертекстуальной информации.

Для эффективности работы с поэтическим текстом необходимо сочетание методов и приемов обучения, а также соответствующих упражнений. С этой целью студентам предлагается, например, приём

«создание ситуаций нравственного выбора», который заключается в следующих упражнениях. «Выразите своё отношение к ситуации, описанной в поэтическом тексте *Exprimez votre attitude envers la situation décrite dans le texte poétique.* Каково ваше отношение к канадским индейцам. Объясните своё отношение. *Exprimez votre attitude envers les amérindiens. Expliquez-la.* Как описаны европейцы, которые завоевали Канаду? *Comment sont présentés les européens qui ont conquis le Canada?* Кто из героев поэтического текста вам более симпатичен и почему? *De quels héros du texte poétique avez-vous de la sympathie et pourquoi?*

Использование литературоведческого анализа способствует выявлению, прежде всего, исторической проблематики произведения, особенностей композиции, образной системы и т. д. «С помощью данного вида анализа можно проанализировать поведение героев и дать определённую оценку их действиям» [1; 183].

Жиль Эно, канадский поэт XX века, обращается в поэтическом тексте к историческому прошлому своей страны. Автор повествует о предыстории появления канадцев. «Белолицые» в момент завоевания преследовали «краснокожих», убивали их с помощью огнестрельного оружия (аркебузов), спаивали водкой. Коренные жители умирали от туберкулёза и других болезней, которых никогда не было на их территории. Поначалу американские индейцы были настроены благожелательно: они выкуривают трубку мира с пришельцами с Европейского континента, но оказываются в итоге изгнанными с богатых природными ресурсами земель (пушниной, рыбой, лесом, золотом): «Peaux-Rouges Peuplades disparues dans la conflagration de l'eau-de-feu et des tuberculoses Traquées par la pâleur de la mort et des Visages-Pâles» [4; 35].

В результате исследовательской деятельности (работа с Википедией, энциклопедиями, словарями, картами), направленной на изучение исторических фактов, связанных с появлением Канады на географической карте, обучаемые узнают, что в настоящее время на территории этой страны проживает около одного миллиона семисот тысяч человек (1млн 700 тыс.) коренного населения. Это выходцы из разных индейских племен. Многие племена проживали на западном побережье Канады, где вели оседлый образ жизни. Они устанавливали тотемы: «...vos rêves de mânes et de manitou», занимались рыбной ловлей, строили дома и т. д. [6].

Использование регионального компонента, то есть лингвосоцио культуроведческой информации о франкофонной стране в процессе обучения иностранному языку способствует активизации познавательных

процессов, повышению интереса к обучению. Ведь, как правило, отдельно в языковых вузах не изучается история, литература, география франкофонных стран кроме Франции. Однако, исторические события, географические реалии, литература стран, где говорят на французском языке, крайне интересны обучаемым для изучения.

Тематика поэтического текста Жиля Эно «Я тебя приветствую» заключается в показе не только исторических времён, но и современной жизни в Канаде. Следует отметить, что большая часть информации, заложенной в поэтический текст, является имплицитной (подтекстовой), и с помощью разных видов анализа обучаемые постепенно и успешно дешифровывают информацию, скрытую от читателя. «В поэзии подтекст (глубинный смысл) лишь подразумевается, а не выражен конкретными материальными знаками. Подтекст позволяет преодолеть смысловую неполноту текста...» [3; 128].

На раскрытие имплицитной информации направлен и лингвистический анализ. В первую очередь, он направлен на выявление лингвистической информации: лексических полей, концепта, грамматической информации, фразеологизмов, устойчивых выражений, что также способствует формированию лингвосоциокультуроведческой компетенции, так как в каждом слове иноязычного текста отражается мир и культура определённого народа. Исторические факты, рассказ о жизни современной Канады заложены в основу поэтического текста, о чём свидетельствуют лексические поля такие, как: *история, природа, религия, занятия*. Обучаемые узнают о том, что Канада — это сильная в экономическом отношении страна, богатая полезными ископаемыми, имеющая ядерные электростанции, тяжёлую промышленность, развитое сельское хозяйство.

С помощью стилистических особенностей текста автор предлагает читателю познакомиться с историей его страны. С этой целью используются *устойчивые выражения*, такие как: Vêtue de pluie et de beau temps. Или же в тексте можно выявить *аллюзии*: Je te salue la vie pleine de grâce Le semeur est avec toi Tu es bénie par toutes les femmes. В большом количестве используются *метафора и сравнение*. Например, одна из наиболее красивых метафор представляет собой следующую стихотворную строку: «Et notre ciel a maintenant la couleur des fumées de vos calumets de paix». Индейцы миролюбиво раскуривали трубку мира с европейцами, чтобы на их землю не пришла война. В процессе анализа обучаемые понимают, что идёт речь о голубом цвете неба. Этот цвет неба является симво-

лом мира. Таково представление о мире любого человека на земле. Но поэт передаёт мысль о мире иными словами. Он говорит о том, что в Канаде мирное небо имеет цвет «дыма, который поднимается к небу во время раскуривания трубки мира индейцами». *Сравнения* также образны в поэтическом тексте: «Et l'enfant fou de sa trouvaille Te tient dans sa main Comme le caillou multicolore».

Автор любит свою страну и с помощью художественных тропов, таких, как, например, *гипербола* он высказывает эту мысль неоднократно. По его мнению, Канада — это огромная страна: «Nous sommes sans limite». Эта северное государство, по его мнению, прекрасно, хотя покрыто полярными льдами: «Pays casqué de glaces polaires». Он гордится тем, что это индустриальная страна: «Pays ceinturé d'acier». Именно эта фраза говорит об истинной Канаде. Лексическая единица «acier» означает «сталь», из чего обучаемые делают вывод, что в стране имеются залежи железной руды, что там налажено производство стали. Следовательно, это индустриально развитая страна со сталелитейными заводами, тяжёлым станкостроением и т. д. В стране много других полезных ископаемых и даже таких, как уран: «tes feux d'uranium», что способствует строительству многочисленных электростанций.

Автор пишет о том, что жизнь в Канаде представляет собой «le caillou multicolore de la réalité». В красивой стране с озёрами « Pays ... Aux grands yeux de lacs», водопадами «ton rire de chutes», северным сиянием «Auréolé d'aurores boréales», покрытой лесами «la bruissante barbe résineuse» есть проблемы: уничтожение лесных массивов, разворовывание полезных ископаемых. Однако, автор заявляет: «Nous lançons contre ceux qui te pillent et t'épuisent Contre ceux qui parasitent sur ton grand corps d'humus et de neige Les imprécations foudroyantes Qui naissent aux gorges des orages». Поэт использует *олицетворение*, когда обращается на «ты» к своей любимой стране. Таким образом, дешифруя стилистические средства, которые имеются в поэтическом тексте, обучаемые приходят к выводу, что концептуальная направленность стихотворения носит ярко выраженный характер. Безусловно, концепт поэтического текста — это «любовь к Родине».

Именно на базе комплексного анализа поэтического текста Жиля Эно обучаемые получили возможность сформировать лингвосоциокультуроведческую компетенцию, так как в результате аналитической деятельности была выявлена широко представленная автором лингвосоциокультуроведческая информация.

Обучаемые ознакомились с *историческими реалиями*: l'eau-de-feu, des Peaux-Rouges, des Visages-Pâles, des mânes, des manitou, des arquebuses, des calumets de paix. Они получили представление об образе жизни американских индейцев и современных канадцев и о географических реалиях страны: des lacs, des chutes (d'eau), des glaces polaires, d'aurores boréales, l'uranium., l'humus, la neige. По мнению С.Г.Тер-Минасовой, «изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке» [5; 30].

Таким образом, аутентичные поэтические тексты имеют целью быть используемыми в процессе формирования лингвосоциокультуроведческой компетенции для получения лингвосоциокультуроведческих знаний о странах изучаемого языка. Такие знания об одной из стран изучаемого языка, Канаде, усваиваются обучаемыми в процессе работы с поэтическим текстом канадского поэта Жиля Эно.

Лингвосоциокультуроведческие знания направлены на формирование коммуникативной компетенции особенно на заключительном этапе работы с поэтическим текстом, *интерпретационном*. «Формирование интерпретационной компетенции происходит на последнем этапе работы с текстом... и с помощью следующих приёмов: «опора на межпредметные связи», приём высказывания «точки зрения», «критическая интерпретация»[2;77]. Полученные лингвосоциокультуроведческие знания используются для наиболее полного раскрытия *смыслового содержания* информативного произведения.

Лингвострановедение лежит в основе коммуникативной методики преподавания языка. Комплексный анализ способствует формированию лингвосоциокультуроведческой компетенции для получения обучаемыми не только языковых знаний, но и знаний о культуре народов, говорящих на языке, который изучается обучаемыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мирошниченко С.А. Использование литературоведческого анализа на занятии по аналитическому чтению иноязычного поэтического текста. Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации: сб. науч. ст. Чуваш. гос. пед. ун-та, — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. — С. 179–182.

2. Мирошниченко С.А. Формирование интерпретационной компетенции в процессе обучения аналитическому чтению иноязычных поэтических текстов. Актуальные проблемы лингводидактики и методики организации обучения иностранным языкам: сб. науч. ст. Чуваш. гос. пед. ун-та, — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. — С. 75–80.

3. Мирошниченко С.А. Анализ лингвистической информации как способ раскрытия смыслового содержания иноязычного поэтического текста. Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, — № 11(53): в 3-х ч. Ч.II. 2015. — С. 126–129.

4. Мирошниченко С.А. Поэзия франкоязычных авторов XX века на занятии по аналитическому чтению в языковом вузе. СПб.: ГПА, 2013. — 82 с.

5. Тер-Минасова С.Г., Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000. — 146 с.

6. Индейские племена в Канаде.[Электронный ресурс] URL.: https://womanadvice.ru/indeyskie-plemena-v-kanade(дата обращения 10.02.2020).

УДК 811.133.1

С. Булиан,
Российский государственный
гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Франция
sylvieboulian@yahoo.fr

СКРЫТЫЙ СМЫСЛ ФРАНЦУЗСКИХ СЧИТАЛОК И НАРОДНЫХ ПЕСЕН

Аннотация: Описаны три типа французских считалок и народных песен. Их содержание может иметь скрытый смысл, обусловленный двусмысленностью некоторых слов и выражений.

Ключевые слова: народная песня, считалка, дидактическая функция, песенная метафора, исторический контекст, насилие, сексуальный подтекст, колыбельная.

S. Boulian,
Russian State
Hydrometeorological University,
Saint-Petersburg, France
sylvieboulian@yahoo.fr

HIDDEN MEANING OF FRENCH COUNTING-OUT RHYMES AND FOLK SONGS

Annotation: Three types of french counting-out rhymes and folk songs are described. Their contents may have some hidden meaning caused by ambiguous words and expressions.

Keywords: folk song, counting-out rhyme, didactic function, figurative meaning in a song, historical context, violence, sexual implication, lullaby.

Для людей моего поколения считалки и старинные французские песни составляют неотъемлемую часть жизни. Все те, кто родился до 70-х годов XX века, знают практически наизусть их слова и мелодии. Эти мелодии пели в школьном дворе во время перемен, под них танцевали, наши мамы и бабушки пели их, убаюкивая нас перед сном.

Даже если сегодня эти песни редко поют в повседневной жизни, их все-таки дают слушать маленьким детям, тем более что в Интернете можно найти любые интерпретации, от классических до самых современных.

Детская песня может выполнять дидактическую или игровую функцию, она может сопровождать танец (хоровод), она может просто рассказывать историю (баллада) или служить колыбельной.

Ее мелодия обычно легко запоминается, слова простые, часто повторяются и хорошо рифмуются. Речь в них может идти о пастушках, о животных, о королях и королевах, о морских путешествиях, о цветах и лесах, т. е. о вещах, которые кажутся детям вполне безобидными. Между тем, некоторые традиционные песни содержат намеки на исторические события, представляют собой политическую или социальную сатиру и даже могут иметь не совсем приличные намеки.

Что касается считалок, то они часто подразумевают некую магическую составляющую, связанную с древней традицией запрета на произнесение цифр, которые, по представлениям того времени, имели магическую силу. Числа нельзя было произносить при подсчете людей или животных, их заменяли словами, чтобы избежать сглаза.

Когда дети поют песенки или произносят считалки, они не вдумываются в смысл. Наверное, это хорошо, потому что, как показывают проведенные исследования, например, книга Клода Дюнетона «История французской песни», эти песни предназначены совсем не для детей, так как в них речь чаще идет о сексе, пытках, насилии, чем о добрых чувствах.

Во времена их создания говорить открыто на некоторые темы, например, эротические или саркастические, было запрещено церковью или государством. Единственным способом были песенные метафоры: люди пели песни, наполненные игрой слов, имеющие двойной смысл для выражения этих запрещенных тем.

В настоящей статье будут представлены три категории песен, причем в некоторых можно обнаружить несколько смысловых аспектов.

1. Сатирические песни, содержащие намек на исторические события

«Добрый король Дагобер»

Эта песня вызывает смех у детей, особенно когда король надевает штаны наизнанку. Слова песни, созданной в 1750 году, относятся к предреволюционному периоду во Франции и критикуют режим короля Людовика XVI и Марии Антуанетты. Чтобы избежать нападок цензуры, имя короля поменяли на имя исторической личности VII века Дагобера I, короля из династии Меровингов. Присутствует в песне и его советник Святой Элуа. Но есть и второй смысл: дело в том, что Дагобер, известный своим легким поведением и многочисленными связями с девушками, не успевал правильно натянуть штаны между двумя сеансами любви, на что ему и указывает советник.

Дети также любят жестовую считалку *«Маленький Жан танцует»*. Здесь Жан показывает все части тела и танцует, однако есть предположение, что на самом деле герой был крестьянином, участвовал в восстании в Перигоре в 1636 году, был взят в плен королевскими войсками и понес публичное наказание на площади. Вероятно, его движения во время наказания и отражены в словах считалки.

«Зеленая мышь»

В песне поется о зеленой мышке, которую поймали и опускают то в воду, то в горячее масло. Эти слова, как кажется, не имеют смысла, но все становится понятно, когда мы обращаемся к историческим событиям. Речь идет о восстании в Вандее в 1793–1795 гг. Солдаты-республиканцы называли восставших «мышами». При взятии в плен восставших пытали страшным образом: их окунали в горячую воду, а затем в кипящее масло.

«Бежит, бежит хорек»

Песенка была придумана после смерти Людовика XIV и критикует политику Филиппа Орлеанского, регента при малолетнем Людовике XV, и его министра кардинала Гийома Дюбуа. Кардинал очень любил женщин, и в песне обыгрывается этот факт с помощью глагола *courir* и существительного *furet*. При взаимной замене букв «c» и «f» (а это явление распространено во французском языке и называется *contrepèterie,* контрпетри — акрофоническая перестановка, т. е.

перестановка букв или слогов в словах, придающая новый смысл), эти слова приобретают не совсем приличное значение «священник имеет половую связь».

«Дождь идет, дождь идет, пастушка»

Песню сочинил Филипп Фабр д'Эглантин в 1782 году. Пастушка должна позаботиться о своем стаде, так как скоро начнется дождь и гроза. На самом деле подразумевается Мария Антуанетта, которая любила играть роль пастушки и удаляться на свою «ферму» вместо того, чтобы заниматься делами государства. Песня обращается к ней с предупреждением о грядущей грозе — французской революции. Через несколько лет, во время революционного Террора, слова «дождь идет, пастушка» заменили более страшными: «головы падают дождем».

2. Песни и считалки, содержащие описание насилия

Присутствие насилия и сцен жестоких пыток мы уже отметили в предыдущем типе песен. Но существует большое количество детских песен, которые, не имея никаких ассоциаций с историческими событиями, содержат элементы жестокости.

Рассмотрим, например, песню *«Не плачь, Жанетта»:* здесь девушка по имени Жанетта влюблена в Пьера, который сидит в тюрьме и ждет казни через повешение. Ее родители хотели бы, чтобы она вышла замуж за принца или барона, но она отказывается и просит повесить ее вместе с Пьером.

«Кораблик»

В этой, казалось бы, самой простой детской песенке речь идет о возможном каннибализме. Кораблик находится далеко в открытом море при полном штиле, и матросам угрожает голодная смерть. Тогда они решают тянуть жребий, чтобы определить, кого они съедят первым. Жребий выпадает самому молодому, его страшит такая участь, и он молится Богородице о спасении. Сразу после молитвы на палубу кораблика выбрасываются тысячи рыб, и, таким образом, все спасены.

«Станцуем танец «Капуцинка»»

Под эту считалочку, существующую с 1868 года, составляли хоровод и танцевали. Здесь можно найти намек на некоторые существенные темы, например, нищету («У нас нет хлеба»), издевательство над богатой соседкой, у которой горит дом («У соседки всегда плачут, а у нас всегда смеются»).

3.Песни и считалки с сексуальным подтекстом

Хорошо известная песня *«Жанетон возьмет серп»* в конце имеет явный намек на половой акт. Однако очень часто этот сексуальный мотив так завуалирован безобидными словами, что не является очевидным.

«Жила-была пастушка»

Песенка относится к XVIII веку и рассказывает о молодой пастушке, которая убивает своего котенка за то, что он съел весь сыр, который она сделала. Чтобы искупить свою вину, она исповедуется у священника, который просит, чтобы она его поцеловала. В этой песне есть два выражения: *faire un fromage* и *laisser le chat aller au fromage*, которые во французском языке того времени означали «потерять невинность до свадьбы».

«При свете луны»

Песня была сочинена в XVIII веке. Здесь мы находим выражения с двойным смыслом от начала до конца. Прежде всего, речь идет о молодом человеке по имени Любэн, у которого погасла свеча, и он не может больше писать. Он спрашивает у Пьеро, нет ли у того огня. Пьеро отвечает, что он уже спит, и советует ему пойти к соседке, у которой есть огниво. Слова кажутся безобидными, но если рассматривать свечу и огонь как фаллические символы, то ясно, что погасшая свеча означает проблему сексуального бессилия героя. Метафора огня говорит о сексуальной страсти, а выражение *battre le briquet* «высечь огонь с помощью огнива» в языке эпохи Просвещения означало «заниматься любовью». В конце песни слова *Pour l'amour de Dieu* «Во имя любви Бога» заменяются словами *Pour le Dieu d'amour* «Во имя Бога любви». И даже само имя героя песни — Любэн — является отсылкой к имени средневекового монаха-извращенца, которого упоминали и критиковали Клеман Маро и Мольер.

«Матушка Мишель потеряла своего кота»

Эта песенка появилась примерно в 20-е годы XIX века и стала очень популярной. Текст песни намекает на шантаж: сосед говорит, что кота вернут хозяйке за вознаграждение. Она согласна заплатить за возврат своего любимца поцелуем. Но смысл кардинально меняется, если учесть, что выражение *perdre son chat* «потерять кота» в те времена означало «потерять невинность», а словом *chatte* называли женский половой орган.

«Мы больше не пойдем в лес»

Эта песенка становится особенно интересной, если рассматривать слова *les lauriers sont coupés* «с лавровых кустов срезаны листья». Созданная в 1753 году госпожой де Помпадур, любовницей короля Людовика XV, она намекает на событие, которое произошло во Франции при Людовике XIV. Под влиянием мадам де Ментенон, важной особы при дворе, король 20 апреля 1684 года подписал указ о том, что проституция является уголовным преступлением, в связи с распространением венерических заболеваний. Но как связаны листья лавровых кустов и проституция? Дело в том, что в Версале очень часто девушки легкого поведения ублажали знатных мужчин именно в кустах Версальского сада. После выхода указа эти кусты были срезаны. Проститутки стали принимать клиентов в домах, для обозначения которых к дверям прикрепляли лавровый листик, являвшийся тайным знаком.

Как можно объяснить, что эти песни дошли до наших дней через столько лет и сохранились как детские? Во времена их создания они предназначались и взрослым и детям, исполнялись вечерами, когда все собирались дома и занимались, например, вышиванием, плетением кружев. Под эти песни дети засыпали, и поэтому были им хорошо известны. Сейчас взрослые редко поют все вместе старинные песни, и они воспринимаются только как детские, тем более что в отсутствие исторического контекста их двойной смысл утрачен и может восстанавливаться только при специальном исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Duneton C. Histoire de la chanson française (coffret — 2 volumes : Vol. 1 — *Des origines à 1780*; Vol. 2 — *De 1780 à 1860*), 2 200 pages, Paris : éd. du Seuil, 1998.

2. Hureau S., Hussenet O. Ce qu'on entend dans les chansons — des berceuses aux grands succès du répertoire. Ed. «Points», collection «Le goût des mots». — Paris, 2006.

3. Sabatier C., Sabatier R. Le livre des chansons, Chansons de France et d'ailleurs, Editions Gallimard jeunesse, 2003.

УДК 372.881.1

Ю.В. Буль,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
j.bool@mail.ru

ИЗ «COCONUTS» В «PEACHES»: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЕВРОПЕЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация: В данной статье рассматриваются различные методы коммуникативного, интерактивного обучения иностранному языку, позволяющие адаптировать русско-говорящего студента к иной языковой реальности.

Ключевые слова: экстраверт, интроверт, ментальность, коммуникация, бизнес-кейс, светская беседа, метод 6 шляп мышления, «карусель», контекстуальное ударение, язык жестов.

J.V. Bool,
Saint-Petersburg State University of Economics,
Saint-Petersburg, Russia
j.bool@mail.ru

FROM «COCONUTS» TO «PEACHES»: CROSS-CULTURAL ASPECTS OF EUROPEAN AND RUSSIAN MENTALITY WHILE TEACHING ENGLISH IN UNIVERSITIES

Abstract: The article considers various foreign language teaching methods, applying communication and interaction approach which allow Russian-speaking students adapt to another language reality.

Keywords: extravert, introvert, mentality, communication, business-case, small talk, 6 thinking hats method, Roundabout, context stress, body language.

Ни для кого из преподавателей английского языка не является секретом тот факт, что, пожалуй, наибольшей сложностью в обучении английскому, да и любому другому иностранному языку является способность преподавателя научить студента «думать» по-английски. Иными словами, студенту для адекватного освоения иностранного языка необходимо не только знать грамматический и лексический материал, но и обладать недюжинными знаниями о понятиях и реалиях, употреблять правильную интонацию,

современные, соответствующие конкретному контексту идиоматические выражения, контролировать язык жестов, улыбаться и уметь вести small talk.

Каждый преподаватель иностранного языка, несомненно, обладает набором как универсальных, так и уникальных средств, способных помочь студентам овладеть этими навыками.

В данной статье будут рассмотрены средства, применяемые мной на занятиях со студентами 1 и 2 курсов экономического ВУЗа. Хотела бы отметить, что данные средства демонстрируют свою наибольшую эффективность при условии их комплексного применения и регулярного повторения.

Таким образом, я использую их в течение всего года обучения, выделяя на их усвоение и отработку время в течение каждого занятия.

Глобально, всех людей можно разделить на две категории по типу коммуникации — на «coconuts» и «peaches». Это по сути своеобразный аналог интровертов и экстравертов в смысле коммуникации.

К применяемым мною средствам относятся:

- Чтение поэзии как на английском, так и на русском языках.

Данный пункт требует пояснения. Среди моих студентов существуют группы, проходящие обучение по направлениям, связанным с информатикой и информационной безопасностью. Как известно, представители компьютерных специальностей в принципе являются более «закрытыми» людьми по сравнению с «гуманитариями». В начале моего знакомства с группой мне необходимо зачастую потратить несколько занятий на то, чтобы студенты научились со мной общаться. Поэзия в этом смысле является универсальным и доступным всем средством. Стихи невозможно читать без выражения и интонации, не обращаясь к слушающей аудитории.

- Small talk, или светская беседа

Светская беседа представляет собой навык делового общения с российскими или зарубежными партнерами на общие темы с целью наладить контакт, найти общие точки соприкосновения, познакомиться друг с другом поближе для дальнейшего успешного ведения совместного бизнеса.

Особое внимание при этом уделяется трудностям, сопровождающим ведение такой светской беседы, а именно: выбор нейтральной темы, умение применять техники активного слушания, правильное

применение языка жестов и интонации, умение делать смысловые паузы, задавать уточняющие вопросы и так далее.

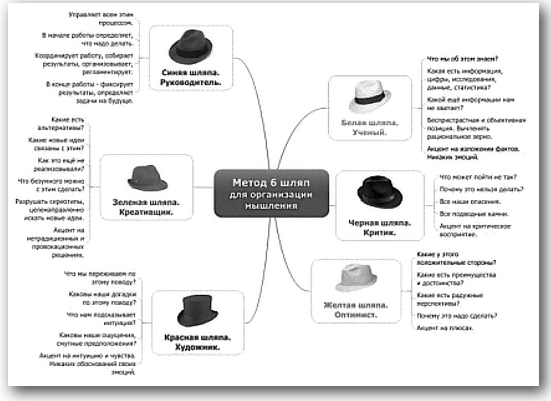
С целью отработки техники «small talk» на занятиях изучается теоретическая часть. А именно, какие вопросы можно считать нейтральными темами, какие темы лучше избегать, как научиться контролировать язык тела и жестов, какой лексический запас может помочь в освоении техник активного слушания и так далее. Также во время практической отработки навыков «small talk» преподавателю приходится ставить студентов в экстремальные условия, создавая на занятиях ощущение «реальности» языковой ситуации. Например, студентам дается ситуация, когда они застряли в лифте большого офисного здания с еще 4–5 незнакомыми им людьми. Время идет, лифт стоит, смартфоны не работают, таким образом, приходится начать общение на нейтральные темы, чтобы познакомиться и разрядить обстановку. Или, к примеру, такую же ситуацию можно смоделировать в очереди к дантисту, в ожидании приема с питомцем в ветеринарной клинике, на автобусной остановке и так далее. При этом интересно, когда на занятия на время моделирования таких речевых ситуаций приглашаются другие, незнакомые вашим студентам преподаватели или студенты старших курсов, свободно владеющие иностранным языком.

• Метод 6 шляп мышления Эдварда де Боно

Суть данного метода заключается в том, чтобы при обсуждении какого-либо кейса структурировать как коллективную, так и личную умственную деятельность, сделать ее более продуктивной и понятной.

Метод шести шляп мышления позволяет развить гибкость ума, креативность, отлично помогает преодолеть творческий кризис, помогает правильно принять решение и более точно соотносить свой образ мыслей с поставленными целями и стоящими задачами. Особенно хорошо он подходит для оценки необычных и инновационных идей, когда важно учесть любое мнение и рассмотреть ситуацию в разных плоскостях.

Данный метод особенно удачен при обсуждении разного рода бизнес-кейсов. В частности, в рамках нашей учебной программы мы изучаем довольно большое количество кейсов, связанных с «проблемными» вопросами — перевод части сотрудников предприятия на работу в условиях хоум-офиса, перенос завода в другую локацию с целью снижения издержек, принятие решения по вынужденному увольнению



о сокращении части персонала и так далее. Известно, что для принятия рационального, взвешенного решения хорошему руководителю требуется рассмотреть все точки зрения, изучить данный вопрос во всех его аспектах. При принятии именно таких «сложных» решений прекрасно работает метод 6 шляп. Он позволяет студентам не только развить свои коммуникативные навыки, но и за счет «переодевания» разных шляп, данный метод помогает студентам раскрепоститься, почувствовать себя другим человеком, заговорить по-другому.

- «Карусель»

Данный метод может использоваться как отдельно, так и в дополнение к методу 6 шляп мышления. Суть его состоит в том, чтобы сформировать при обсуждении какого-либо кейса два круга студентов — внутренний и внешний.

Внутренний круг предполагает довольно «закрытое» обсуждение группы людей, объединённой по формальному признаку, однако, имеющих разные мнения, например, членов совета директоров какого-либо крупного предприятия. Внешний круг при этом разнообразен по своему составу и динамичен. Иными словами, студенты, входящие во внешний круг являются представителями разных позиций, таких как, подрядчики, сотрудники, представители прессы, чиновники, застройщики и так далее. Кроме того, в процессе обсуждения, они физически двигаются по кругу, слыша при этом мнения всех членов совета директоров и после нескольких

кругов прохождения такой «карусели», они формируют свой внутренний круг и в процессе дискуссии приходят к какому-то единому мнению. Или не приходят.

Примером удачного бизнес-кейса, рассматриваемого на основе метода «Карусели», является кейс о перемещении крупной производственной площадки из мегаполиса в пригород с целью оптимизации производственных издержек.

Внутренним кругом при этом могут быть владельцы бизнеса и члены совета директоров, топ-менеджмент.

Внешний круг могли бы составить сотрудники, контрагенты, клиенты, местные жители, муниципальные чиновники и так далее.

• «Контекстуальное» ударение

I know you did it.

I **KNOW** you did it.

I know **YOU** did it.

I know you **DID** it.

Интересно, когда контекст меняется в процессе. Например, если студенту сказать: «А теперь представьте, что вы хотите намекнуть на то, что вы знаете, КТО это сделал».

• Смена гендерных ролей.

Не только метод 6 шляп мышления Эдварда де Боно позволяет студентам перевоплотиться в другого человека, таким образом, раскрепостившись. Аналогичный эффект дает и смена гендерных ролей.

Например, я даю студентам задание отдельно девушкам и отдельно молодым людям составить перечень типичных женских и мужских профессий. При этом список типичных женских профессий составляют молодые люди, а список мужских — девушки.

Посредством данного задания мы решаем несколько важных задач: изучаем наименования профессий на английском языке, пытаемся мыслить вне привычных рамок и, наконец, учимся понимать и уважать друг друга.

• Sweet talk

Умение делать комплименты является не только неотъемлемой частью классической светской беседы, но и необходимым навыком делового и общечеловеческого «европейского» общения. При этом, комплименты должны быть искренними, адекватными, интонационного насыщенными и сопровождаться улыбкой.

• Язык жестов

Язык жестов — это, пожалуй, одно из самых трудно контролируемых умений человека. При этом, чем эмоциональней студент, тем сложнее ему контролировать язык тела. Однако, особенно важно уметь контролировать невербальные проявления во время проведения деловых переговоров: не показать готовность к отступлению, когда еще есть шансы на переговоры win-win, не продемонстрировать свой интерес слишком рано, чтобы не проиграть и так далее. Аналогичным образом, необходимо получить навыки распознавания так называемых «signals for movement», чтобы вовремя перейти в наступление или продемонстрировать готовность к достижению компромисса.

• The art of being precise

После того как, применяя на регулярной основе все вышеуказанные методы, мы смогли «разговорить» наших молчаливых студентов, зачастую приходится применить обратный метод — а именно, научить их быть краткими и конкретными в изложении своих мыслей, особенно, на письме.

Данную задачу можно выполнить, изучая правила и этику написания деловых писем, рекомендаций, резюме, разного рода отчетов, протоколов и так далее.

Современные студенты, как «coconuts», так и «peaches», являются активными пользователями социальных сетей, частью глобального мирового сообщества, и им интересны те же темы и проблемы, которые обсуждают их сверстники в других странах. По этой причине на занятиях в рамках развития коммуникативных навыков мы затрагиваем темы, актуальные в наше время для глобального мирового сообщества:

- Tolerance
- Ethics and moral dilemmas
- Self-branding
- Ethical consumerism and fair trade
- Business social responsibility
- Human design (Manifestators as new type of leadership)
- Values (and how they may change with age)
- Law-abiding

и многие другие.

В заключении хотелось бы отметить, что с моей точки зрения роль преподавателя иностранного языка состоит не только в том, чтобы

научить студента грамотно говорить и писать по-английски. Важной задачей для преподавателя является способность быть коучем, куратором, наставником, активным посредником в другой для студента реальности. Реальности, в которой он должен научиться думать, коммуницировать и жить по законам чужого для него языка. Того языка, который может стать для него не родным, но близким и понятным с нашей с вами помощью.

УДК 372.881.1

Е.Г. Андреева,
Канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
e.andreeva@yahoo.com

КУЛЬТУРНО-ЗНАЧИМЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ СТРУКТУРЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье рассматриваются основные компоненты языковой структуры, в которых в наибольшей степени отражается культура английского языка по сравнению с русским. Проводится сравнение лексических и грамматических (модальность) культурно-значимых черт, а также этикетных норм двух языков, таких как категоричность высказываний и использование юмора.

Ключевые слова: сопоставление, культурно-значимые элементы, этноспецифичность, речевой этикет, категоричность, профессионально-ориентированное обучение.

E.G. Andreeva,
PhD, Saint-Petersburg State University,
St. Petersburg. Russia
e.andreeva@yahoo.com

CULTURALLY SIGNIFICANT ELEMENTS OF THE LANGUAGE STRUCTURE AND TEACHING ESP

Abstract: The paper deals with the major components of the language structure primarily reflecting the culture of English as compared to Russian. A number of lexical and grammatical (modality) features of English which are culturally significant are contrasted with Russian. Some speech etiquette norms (down-toning, understatement, self-disclosure) are also touched upon.

Keywords: culturally specific language elements, ethno-specific structures, speech etiquette, down-toning, self-disclosure, ESP teaching.

Цель данного сообщения — сопоставление английского и русского языков с точки зрения культурно-значимых элементов языковых структур, проявляющихся на разных уровнях языковой системы от фонетики до стилистики и речевого этикета. Общепризнано, что каждый язык обладает определенным набором этно-специфических черт и особенностей, которые могут оказаться, в некотором смысле, характерными исключительно для данного языка. По этой причине такое сопоставление английского и русского языков, при котором в центр внимания попадают не столько функционально-значимые, сколько культурно важные элементы, значительно различающиеся в рассматриваемых языках, дает возможность продемонстрировать те компоненты, учет которых может значительно способствовать эффективности и результативности проводимых межкультурных диалогов, как профессиональных и/или деловых, так и межличностных, а также установлению рабочих контактов с представителями иных культур.

Профессионально-ориентированное владение иностранным языком подразумевает умение адекватно передавать выраженное на одном языке средствами другого, строя при этом прагматически верное высказывание и в максимальной степени достигая поставленной коммуникативной задачи. В свою очередь эффективная межкультурная профессиональная коммуникация и достижение целей делового общения невозможны без: (1) точного выбора лексических единиц; (2) соблюдения грамматической правильности выстраиваемого высказывания на английском языке; (3) его фонетически правильного оформления; (4) соответствия порождаемого текста нормам речевого этикета, принятого в англоязычной среде. Можно сказать, что «культура» языка проявляется на всех четырех уровнях. Таким образом, включение культурно-значимых компонентов языковой структуры в профессионально-ориентированное обучение английскому языку может и в определенной степени должно осуществляться при обучении фонетике, специальной лексике, грамматике английского языка и элементам английского речевого этикета. В силу ограниченного объема данной публикации все указанные выше моменты будут охарактеризованы весьма кратко.

Что касается фонетики, то здесь самым актуальным с точки зрения культуры оказывается обучение интонации, хотя и замена английских фонем на русские (замена межзубных щелевых на апикально-дентальные или губно-зубные щелевые) может привести к тому, что говорящий будет восприниматься собеседниками как человек, принадлежащий или вышедший из низших слоев общества, а не равный им по статусу и положению. Тем не менее, именно неверно выбранная интонация нередко оказывается тем камнем преткновения, который не позволяет сторонам, ведущим переговоры, прийти к требуемому решению или достичь поставленной цели, поскольку благодаря ей высказывание обретает то или иное прагматическое содержание и решает или, напротив, тормозит решение поставленной коммуникативной задачи.

К числу наиболее заметно различающихся в двух языках сторон лексического уровня относится, в частности, то, как именно языки структурируют окружающий мир, так что на первый взгляд, полные словарные эквиваленты оказываются в ситуациях общения носителями существенно различающихся значений, как в случае, например, с ***morning/night***, с одной стороны, и ***утро/ночь***, с другой. Полный перенос «русского» ощущения частей дня на английские словарные эквиваленты может привести к серьезным недоразумениям между общающимися на английском языке. Не менее ярким является и ***good day,*** которое ни в коей мере не служит аналогом русскому приветствию ***добрый день.*** Совершенно очевидно, что такого рода расходящихся в двух языках единиц (при их кажущейся идентичности) достаточно много и говорящий на иностранном языке должен быть с ними знаком.

В определенной мере важными в отношении выражения культур двух языков представляются и случаи «асимметрии» словарных эквивалентов, правильный перевод и использование которых требует знаний культуры и истории. Так, британские графства ***counties*** не должны быть спутаны с американскими округами, тоже ***counties,*** и говорящий на английском языке должен четко их различать и правильно переводить. Еще одной языковой «иллюзией», нередко приводящей к сбоям в межкультурной коммуникации, является представление о взаимнооднозначном соответствии между русским словом и его английским эквивалентом, как в случае с ***argue,*** когда это не ***спорить***, а ***утверждать***, или с ***believe***, которое вопреки сложившемуся у многих изучающих английский язык представлению, зачастую означает не ***верить***,

а ***считать.*** Список подобных единиц, которые отражают различия между языками, можно продолжать почти бесконечно.

Не менее существенным моментом в межкультурной коммуникации являются различия в градации категоричности высказываний, которые отражают не только принадлежность говорящего к определенному гендеру, но и к более или, напротив, менее «жесткой» в отношении выражения мнений культуре. Со степенью категоричности тесно переплетены и особенности английского речевого этикета, нередко требующего смягчения модальности высказывания, по сравнению с русским. Down-toning является важной чертой английского языка, особенно по сравнению с «жестким» и категоричным русским. В связи с этим наиболее заметны расхождения между русским и английским языком в отношении использования модальных глаголов. Полное калькирование русских предложений типа ***вижу что-то, не слышу, я думаю, что это не так, я не понимаю*** и передача их на английском языке как ***I see something (***вместо ***I can see), I don't hear (***вместо ***I can't hear), I think you are not right (***вместо ***I don't think you are right), I don't understand (***вместо ***I can't understand)*** приводит к излишней жесткости английского высказывания и мешает успешному ведению переговоров. Обучение такого рода «особенностям» английского языка требует от обучаемого осознания различий в культуре изучаемого языка.

Не будет преувеличением сказать, что для эффективной межкультурной коммуникации также необходимо знакомство и понимание (хотя бы частичное) иностранного юмора и шутки. Сами англичане признают свой юмор неотъемлемой частью языка, пронизывающей фактически все высказывания (*In other cultures, there is 'a time and a place' for humour; In English conversation there is always an undercurrent of humour (teasing, irony, self-deprecation, mocking, etc); Humour is a default mode — the English do not have to switch it on deliberately, and they cannot switch it off*) [2; 61–62]. Приведенные выше цитаты из книги К.Фокс недвусмысленно демонстрируют огромное значение юмора для английской культуры, одним из проявлений которого опять-таки являются down-toning и understatement, поскольку считается, что чрезмерное выражение эмоций, будь то отрицательные или положительные чувства, попросту неуместно, и именно поэтому вместо ***breathtaking beauty*** англичанин скажет ***quite pretty***; в случае ***unforgivably stupid misjudgement*** охарактеризует его как ***not very clever***; назовет ***debilitating and painful chronic illness*** чем-то вроде ***a bit of a nuisance***; Антарктика будет всего лишь «немного

холодновата» (***the Antarctic is rather cold***); тогда как Сахара — всего лишь «чуть жарковата на мой вкус» (***the Sahara is too hot for my taste***) [2; 61–75]. Умение понимать и использовать этот языковой прием также видится весьма важным для достижения эффективной межкультурной коммуникации.

Наконец, одной из сложнейших для обучения сторон английского языка, но также весьма важной в общении, является то, насколько говорящий стремится раскрыть себя в диалоге (***self-disclosure***). «Самораскрытие» определяется Д.Дайтер как «any information exchange that refers to the self. It can be defined as any verbal message about the self (in particular — the one that formally begins with I)» [1; 38–39]. Несмотря на то, что данное языковое явление еще мало изучено, определенные правила в отношении того, что и в какой степени следует рассказывать о себе, уже сложились: не сообщать слишком частную информацию (do not disclose intimate information); не давать отрицательных оценок (do not disclose negatively-valued information); не раскрываться в излишней степени (do not disclose excessively) [1; 38–39]. Сопоставление того, какая степень самораскрытия допустима в русском языке и какая в английском, заслуживает отдельного исследования с привлечением значительного массива данных и опросов информантов с учетом социальных факторов, характеризующих говорящих (образование, профессия и т. п.). Здесь же можно лишь дать приблизительную и очень грубую чисто интуитивную оценку различиям между английским и русским, которая звучит весьма очевидно — в силу большей сдержанности типичного носителя английского языка по сравнению с русским человеком (пусть даже это всего лишь стереотипы) можно ожидать, что степень самораскрытия говорящих будет различаться, при этом в речи русского собеседник, скорее всего, обычно намного больше информации, рассказывающей о нем/ней, нежели в репликах английского.

Все вышеуказанные компоненты, воплощающиеся в разнообразных языковых формах и структурах, анализируются, классифицируются по сложности их усвоения изучающими английский язык на «живом» языковом материале и должны учитываться при обучении английскому языку, в не меньшей степени — профессионально-ориентированному. В числе предварительных шагов по выявлению культурно-значимых элементов двух языков представляется необходимым использовать коммуникативно-сопоставительный подход,

предполагающий сравнение моделей поведения носителей данных языков в различных ситуациях общения; создать корпус специальных лексико-грамматических упражнений, в центре внимания которых перечисленные выше стороны различающихся в языках моделей речевого поведения (русский-английский); разработать ролевые упражнения, нацеленные на выработку речевых стратегий, принципиально отличающихся в двух языках; при этом создание корпуса и разработка упражнений должны строиться на основе профессионально-ориентированной лексики, грамматики и тематики ситуаций, обусловленной изучаемой профессией.

Подобный подход представляется особенно важным в преподавании английского языка студентам, изучающим страны Азии и Африки, поскольку это становится первой ступенью в осознании будущими востоковедами этно-специфичности языков как элементов культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dayter, Daria. Discursive Self in Microblogging. John Benjamins Publishing House: Amsterdam/Philadelphia, 2016.

2. Fox, Kate. Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour. Hodder & Stoughton, 2004.

УДК 811.133.1

Т.Б. Витман,
Канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
taniavitman@yandex.ru

РУССКИЕ И ФРАНЦУЗСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОЦИАЛЬНОЙ ИЕРАРХИИ

Аннотация: Сопоставление русской и французской лексики, относящейся к положению в обществе, позволяет выявить специфику и различия в представлениях о социальной иерархии. Место человека в обществе определялось, исходя из разных признаков, в зависимости от времени и страны. Положение, занимаемое на социальной лестнице, всегда было значимым в обеих странах, особенно для представителей привилегированных слоев. В России долго существовало «местничество», которое сменила иная система («табель о ран-

гах»). Лексический анализ подтвердил связь языковой картины мира и менталитета, выявил особенности французских и русских представление по данной теме. Ключевой особенностью русского языкового сознания является органическое совмещение исконно русских и заимствованных понятий и слов.

Ключевые слова: иерархия, сословие, достоинство, звание, ранг.

T.B. Vitman,
PhD, Associate Professor,
Saint-Petersburg University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
taniavitman@yandex.ru

RUSSIA, SAINT PETERSBURG, RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGE REPRESENTATIONS OF THE SOCIAL HIERARCHY

Abstract: A comparison of Russian and French vocabulary related to social status allows us to identify the specifics and differences in ideas about the social hierarchy. A person's place in society was determined on the basis of various signs, depending on time and country. The position occupied on the social ladder has always been significant in both countries, especially for representatives of the privileged classes. In Russia, such a thing as «mestnichestvo» (parochialism) has long existed. Gradually, a different system came into being (the « ranking card »). The lexical analysis confirmed the connection between the linguistic picture of the world and mentality, revealed the peculiarities of the French and Russian ideas on this topic. A key feature of Russian linguistic consciousness is the organic combination of primordially Russian and borrowed concepts and words.

Keywords: hierarchy, estate, dignity, rank.

Статья посвящена языковым представлениям о неравномерности распределения власти в обществе. В работе рассмотрены семантические поля данных понятий. Источниками были французские и русские словари.

Неравенство выражается в социальной *иерархии*. *Hiérarchie* «иерархия, субординация, подчиненность, порядок» известно с XIV в., *религ.* «порядок и подчинение различных чинов ангелов; различных степеней духовенства»; «порядок и подчинение чинов, власти в обществе» (XIV в.), затем «классификация» (XVIII в.). Слово *hiérarchie* пришло из церковной латыни *hierarchia,* от греч.*hierarkia*, из *hieros* «священный» и *arkê* «управление» [7]. Слово *иерархия* до революции имело схожие значения «чиноначалие в духовенстве» [3, 11]; «степени чинов; степени неравной власти и разных отличий» [9]; «преемственность старшинства» [10]. Сегодня слово *иера́рхия* помечено как *книжн.*,

имеет более широкое значение: «порядок подчинения низших (чинов, должностей) высшим; вообще расположение от низшего к высшему или от высшего к низшему» [4].

Важным является понятие «социальное положение»: *condition* (XII в.)*, position* (XIII в.), *situation* (XV в.). Слово *condition* «состояние, звание, положение; качество (товара); условие» появилось в XII в. с *юр.* значением «обязательное условие». Оно образовано от лат. *condicio* «обстоятельства; условие, договор», от *cum* «с» и *dicio* «власть», от корня *deik-; dik-* «показывать». *Condicio* есть формула согласия между двумя людьми, т. е. «ситуация, являющаяся результатом соглашения», далее, просто «ситуация». В XIII в. *condition* значит «состояние, положение», «положение человека в обществе» (по рождению)»; далее «положение, вытекающее из обстоятельств» (XV в.) и «положение знатного человека» (XIV в.) [7]. В русском языке слово *кондиция* (1703) первоначально значило «уговор, условие, сделка»; «уроки учителя в частных домах» [2]. Актуальные значения: «условие, требование, обязательство договаривающихся сторон; «*устар. един.* Звание, состояние; «*спец.* Условие, норма, качество, которым должен соответствовать материал или товар» [4]. Налицо сужение значений.

Форма *position* «положение, место; позиция; должность, звание, положение (в обществе); точка зрения», от лат. *positio* «постановка, положение, состояние», от *ponere* «класть», датируется XIII в. Сначала речь шла о месте вещи («положение, место вещи»; «положения в судебном деле»), затем о способе расположения («манера расположения вещи»; «расположение здания», *спец. астр., жив., хореогр., муз, тех.,* XVII–XVIII вв.). Далее значения *position* меняются: «совокупность обстоятельств, в которых человек находится»; «положение в обществе, в мире» (XVIII в.); «оплачиваемая должность»; «точка зрения» (XIX в.) [7]. Форма *позиция* появилась при Петре I и имеет значения: «положенье, расположенье, постановка, размещенье; точка зрения, принцип, положенные в основу поведения, действий» [1].

Слово *situation* «местоположение; положение; состояние, ситуация, обстановка; обстоятельства; должность, место; занятие; финансовая ситуация» образовано от *situer* «располагать, помещать», от лат. *situare* «устанавливать», *sinere* «ставить», от *situs* «положение, расположение». Первым было значение «расположение здания» (XV в.), затем «положение, позиция» (XVI в.) и «совокупность вещей»; «совокупность обстоятельств (в стране, в общности людей, в жизни отдельного челове-

ка»), (XVII в.) и «стабильная, оплачиваемая должность» (XIX в.) [7]. Слово *ситуация* отмечено с 1718 [5]. Сегодня *ситуация* есть «обстановка, положение, возникшие на основе стечения, совокупности каких-л. условий и обстоятельств» [1]. В словах *позиция* и *ситуация* значения «должность, место» отсутствуют. То есть, в русском языковом сознании положение в обществе не связано непосредственно с должностью. Причем слово *положение* вобрало все французские значения *position* и *situation*, но понятие *позиция* еще обосновывает действия, а *ситуация* определяется обстоятельствами.

Определенным социальным положением обладают *сословия* и *классы*. Французское слово *état* «(*Etat*) государство; штат; состояние, положение; звание; профессия; сословие; общественное положение; гражданское состояние» пришло от лат. *status* «стояние», «положение; сословие, звание», от *stare* «стоять», «длиться». Первыми были значения «способ человека или вещи существовать в данный момент» и «социальное, профессиональное положение» (XIII в.). Далее *état* значит «сословие», «политическое и социальное положение» (XIV в.), «отличительные качества человека» (XVI в.), *état civil* «гражданское состояние» (XVIII в.). *Etat* с XVI в. означает «государство» [7]. Во Франции при королевской власти было три сословия (духовенство, знать, третье сословие). Итак, понятие *état* подразумевает стабильное существование (отдельного человека, профессиональной и социальной группы, государства). Русское слово «*сословие,* цслав. *съсловие*. рассматривают как кальку греч. *σὺγκλητος* «созванный». Больше подходит в качестве источника греч. σὺλλογος «сонм, собрание» [5]. Заимств. из ст.-сл. яз., где оно является калькой греч. *syllogos*, в котором *syl* < *syn* «со», а *logos* — «слово». Буквально — «люди, объединенные друг с другом одним званием, словом, славой» [12]. *Сословие,* «люди общего им занятия, одних прав; звание, состояние, разряд, каста» [2]. Подробно историю слова *сословие* исследовал В. В. Виноградов [8]. Сегодня *сословие* — это «социальная группа с закреплёнными законом наследственными правами и обязанностями; *ист*. Широкая группа лиц, объединённая профессиональными интересами; корпорация» [1].

Социальная группа имеет градацию, т. е. разряды, классы. Слово *classe* «класс (общественный); *биол*. класс; разряд, сорт; класс (учебная комната, учащиеся); урок; время учения» пришло от лат. *classis* «разряд, класс (каждая из шести цензовых категорий, на которые при Сервии

Туллии было разделено римское население; *позд.* группа, категория»). Французское слово сохранило историческое значение «совокупность граждан, распределенных по категориям, исходя из ценза» (XIV в.). Позже слово *classe* означало «ученики, учащиеся вместе» (XVI в.); «ранг, порядок, исходя из важности и значимости»; «категория лиц или предметов, имеющих общие признаки» (XVII в.) и «совокупность людей, схожих по должности, социальным условиям» (XVIII в.) [7]. Форма *класс* пришла, начиная с Петра I, из франц. *classe,* от лат. *classis* (*Фасмер*), и означала «отдел, раздел, разряд, порядок однородного»; «степень»; «сословие»; «Ученики в заведеньях делятся на *классы*, как время ученья, так и самые учебные комнаты называются *классами*» [2]. Сегодня понятие *класс* сохраняет идею единицы классификации и степени проявления, уровня ч-л.

Идею «места» в обществе передают слова *rang, degré* и *lieu, place. Rang* «ряд, шеренга; строй; *воен.* место; чин; звание; (общественное) положение; *мор.* ранг, разряд» появилось от франкского *hring* «круг, кольцо». Первым было военное значение (XII в.) — «линия воинов»; «ряд, строй (людей, предметов)»; далее «привилегия» (XV в.), «место в классификации» (XVI в.) и «место в обществе» (XVII в.). Превалирует идея расположения собравшихся людей, в конкретном и символическом значении, затем в иерархическом порядке. Формы *ранг, ранк*, впервые отмечены в 1705 г. [5]. *Ранг* «чин, степень, класс». *Табель о рангах*, «расписанье всех чинов по классам» [2].

От лат. *gradus* «шаг», «ступень, степень», «достоинство, звание, ранг в иерархии» родились формы *degré* и *grade.* Слово *degré* «ступень(ка); степень; *уст.* звание, учёная степень; градус» сначала означало «степень достоинства, звания» (XVI в.), позже «звание, учёная степень»; «военное звание» (XVIII в.); «градус» (XIX в.). Форма *grade* «чин; звание (воинское); степень (ученая); градус» возникла в значении «степень достоинства, звания» (XVI в.), далее *спец.* «степень (ученая)» (XVIII в). Изначально речь шла о священниках, что подтверждает глагол *dégrader* (XII в.) «смещать с должности», от лат. *degradare* «лишить сана священника» [7].

Лексика, передающая идею «места», обширна: *lieu, local*, *localité, place*, *endroit*, *site*. Производными от *locus* («место», «служебное, общественное положение»; «местность»; «жилье»; «тема»; «раздел сочинения»; «момент, время»; случай»; «положение, условия») являются *lieu* (X в.)*, local* (XVI в.), *localité* (XVI в.). Слово *lieu* «место, местность; по-

мещение» передавало идею пространства (X в. — «определенная часть пространства»; XII в. — *lieu saint* «храм»; XVI в. — *lieu public* «общественное место»; *юр.* XVI в. — «точное место, где ч-л. произошло»; XVII в. — «дом»); положения в социуме (XII в. — «место (лица, группы) в социальной иерархии»; *de haut lieu* «благородного рождения»; XIX в. *en haut lieu* «во влиятельных кругах»); раздел книги (XIII в.) и «банальность» (XVI в.) [7]. Более узкие значения имеют слово *localité, local. Localité* означает «место, местность» (XVI в.); «*уст*. местная особенность» (XVIII в.); «населенный пункт» (XIX в.). *Local* «*прилаг*. «локальный, местный»; *сущ.* «помещение» (XVIII в.).

Слово *place* «место; билет на место; должность, служба; площадь; рынок», от лат. *platea* «широкая улица», от *plattus* «широкий», появилось в XII в. и означало «место, где происходит действие»; «определенная (неопределенная) часть в пространстве, где ч-л. может быть сделано, помещено»; XIII в. — «открытое общественное место»; *place publique*; XIV в. — «жилище человека»; *перен*. значение родилось в XV в.: «положение по отношению к другим, степень»; социальное положение: «титул, звание, должность» (XVI в.) [7]. Значения меняются от места в пространстве, места действия и нахождения до места в обществе.

Синонимы *endroit* (XII в.) и *site* (XIV в.) выделяют особые признаки. *Endroit* «место; небольшой населённый пункт; лицевая, видимая сторона» пришло от ст. фр. *endreit,* наречия «справедливо, точно», из предлога *en* и наречия *droit* «точно». В XII в. *endroit* значило «определенное место»; «видимая сторона вещи»; затем «часть вещи» (XIII в.); «отрывок текста » (XVI в.); «местность рождения и проживания человека» (XVIII в.). *Site* «ландшафт, местность; местоположение; *воен*. позиция; *мех*. объект» образовано от ит. *sito* «ситуация, место» или из лат. *situs* «положение, постройка», от *sinere* «ставить». Слово значило «расположение, ситуация» (XIV в.); «ранг» (XIV в); «конфигурация места» (XVI в.) [7]. Подчеркивается эстетический аспект.

Понятие место включает все значения французских слов, обозначающих «место». По М. Фасмеру, место, др.-русск. мѣсто «место, поле, площадь, селение», ст.-слав. мѣсто. Отсюда вместе, вместить, поместить, помещение. Знач. «город» представлено у Куракина (1705 г.), местечко «городок» — у Долгорукова (1702 г.); из зап.-слав., калька из ср.-в.-н. stat «место, город» [5]. Дополнения вносит П.Я. Черных: «Др.-рус. (с XI в.) и ст.сл. мѣсто «место», «вместилище», «земля», «время»,

«должность». О.-с. mesto, и.е. корень mei «подкреплять», «поддерживать» [6]. Место «пространство, занимаемое к-л. телом или предметом; известное пространство вообще, занятое либо порожнее; ширь, простор, пустота»; В клади, грузе: кипа, штука»; «округ или область, известное пространство земли»; «должность в казенной и частной службе»; «место в книге»; «живописные места, местность». Иногда место означает время, а иногда много. Местность состоянье, положенье места. Местоположенье, местность, отношения участка земли к соседству. Местопребыванье, жительство чье, корень, оседлость. Месторожденье, родина человека, животного, растенья; место, где находят к-л. ископаемое» [2]. Значимым для русских было местничество: «старинный обычай считаться местами предков и занимать должности по этому, а не по заслугам своим». С местом связаны и правители. Местоблюститель, церк. экзарх, наместник; временно. Местодержатель наместник правителя. Местоначальник правитель города, области [2].

Выводы. Данная проблематика важна для обеих культур. В русской культуре наблюдается сосуществование двух типов слов (русского и заимствованного): *иерархия* = подчиненность, порядок. Периодом заимствования является эпоха Петра I. Значение заимствованных слов более узкое (*кондиция*) и они стилистически окрашены (*книжн.* «иерархия»). В основе понятий лежат разные основания: *état* от *stare* «стоять»; «сословие» — объединение по общим признакам. Русские слова характеризуются большим объемом понятия, синтезом многих элементов: «положение» = *position*, *situation*; «место» = *lieu, endroit, place*. Значения могут совпадать (*classe* «класс», *rang* «ранг»). Некоторые слова присущи только одной культуре: французские (*degré, grade*), русские (*чин, сан*). Русским свойственно более целостное, объемное восприятие, французам — более «дробное», «специализированное». Русский язык отличается синтезом собственно русских и заимствованных слов и понятий. Исследуемое семантическое поле (отношения в социальной иерархии) подтвердило наличие культурной самобытности языковой «картины мира»

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка. / РАН Ин-т лингвистических исследований. Под ред. С.А.Кузнецова — СПб: «НОРИНТ», 2003. — 1535 с.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4тт. — СПб.: ТОО «Диамант», 1996.

3. Михельсон А. Д. Объяснение всех иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с объяснением их корней. По словарям: Гейзе, Рейфа и др. / А. Д. Михельсон. — М., 1875. –559 с.

4. Ожегов С.И.и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4–е изд. Доп.. — М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. — 940 с.

5. Фасмер. М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. — СПб: «Азбука», 1966.

6. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. — М.: Русский язык, 2001.

7. Dictionnaire historique de la langue française / Sous la direction d'Alain Rey. — Paris : Dictionnaires Le Robert, 2010 — p. 2614.

Электронные ресурсы

8. История слов. В.В. Виноградов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://gufo.me/dict/vinogradov/СОСЛОВИЕ (Дата обращения: январь 2020)

9. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. — Попов М., 1907. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-popov/index.htm (Дата обращения: январь 2020)

10. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Составитель: Чудинов А.Н., 1910 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-chudinov/index.htm (Дата обращения: январь 2020)

11. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. — Павленков Ф., 1907. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-pavlenkov/index.htm (Дата обращения: январь 2020)

12. Школьный этимологический словарь русского языка. Составители: Н. М. Шанский, Т. А. Боброва, 2004 год. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rus-yaz.niv.ru/doc/school-etymological-dictionary/index.htm (Дата обращения: январь 2020)

УДК 81.111

Г.А. Клименко,
Петербургский государственный
университет путей сообщения,
Санкт Петербург, Россия
grenada61@mail.ru

УПОТРЕБЛЕНИЕ ОНОМАТОПОВ В АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТАХ

Аннотация: Статья рассматривает ономатопею как лексическое выразительное средство прямо связанное с источником неречевого звука на основе фонетического повторения. Практическую часть работы составили примеры функционирования звукоподражательной лексики, ее актуальность и современное применение.

Ключевые слова: звукоподражательная лексика, ономатопы, фоносемантика, фонотип.

G.A. Klimenko,
Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University,
Saint Petersburg, Russia
grenada61@mail.ru

USE OF ONOMATOPES IN ENGLISH TEXTS

Abstract: The article considers onomatopee as a lexical expressive means directly connected with the source of non expressive means on phonetical repetition. The practical part of the work is made of functioning of the onomatopoeic vocabulary as actual modern use.

Keywords: onomatopy words, phonosemantics, phonotype.

Звукоподражательная лексика активно употребляется в современной речи, выражая значимость речевого звука, его смысла и влияния на восприятие человека в неязыковой форме. Само слово *ономатопея* выражает свою суть, являясь производной греческих слов со значением «имя « и «творить».

Автор изобразительной теории происхождения языкового знака, основатель Петербургской фоносемантической школы С.В.Воронин первый обосновал принцип непроизвольной/произвольной природы языкового знака[1], разработал метод фоносемантического анализа, вводящего объективные критерии определения звукоизобразительного слова; сформулировал основные законы образования и эволюции языкового знака; выявил категорию фонотипа как основную категорию фоносемантики.

Ономатопы широко встречаются в художественной литературе, в неформальной речи, комиксах, детской речи. Большое количество слов образовано на основе звукоподражания. Такую литературу легко читать и понимать. Звукоподражательная лексика является одним из основных способов яркого выражения звучаний в речи. Она позволяет экспрессивно выражать эмоциональное состояние, воздействие. Мы считаем это мотивацией к изучению и пониманию языка.

В зависимости от культурных особенностей, звукоподражания могут отличаться друг от друга. Язык выбирает собственную имитацию звукового изображения. Одинаково подражать природным звукам невозможно, поскольку каждый язык пользуется своими определенными средствами, так как ассоциируются собственным архетипическим образом.

Прямое звукоподражание имитирует природные звуки (например, звуки ветра, скрипа, журчания, воды). В стихотворной или прозаической форме ономатопея создает аллитерацию и ассонанс, то есть повторение гласных и согласных звуков. Ассонансы и аллитерации создают собственные ассоциативные ряды:

holding hands, whispering wind, sweet and simple, forever free, burning bright, perfectly possible

The **ear**ly b**ir**d catches the w**or**m

The sq**uea**ky wh**ee**l gets the gr**ea**se.

В настоящее время звуковые примеры можно встретить даже в рекламных названиях : Coca-cola, Krispy Kreme, Captain Crunch, что позволяет копирайтерам создавать креативные названия и слоганы.

В популярных комиксах звуки не всегда точно переводятся. При переводе на кириллицу искажается их аутентичное звучание. Исследования подобного индивидуального авторского перевода передают социальный, эстетический смысл. Мы считаем, что произвольность звукоподражательных слов не является закономерностью, она ограничена звукоподражанием, акустическим денотатом.

Звукоподражание — это прием как художественной, так и разговорной речи. По словам Г. А. Гуковского, «каждый звук имеет, по Ломоносову, свою содержательную энергию. Но эта энергия сама по себе не рациональна, а эмоциональна. Более того, она несёт в себе явственный признак иррационального» [2] К примеру, возьмем эмоциональное стихотворение Эдгара По « The bells»

Hear the sledges with the bells —
Silver bells!
What a world of merriment their melody foretells!
How they tinkle, tinkle, tinkle,
In the icy air of night!
While the stars that oversprinkle
All the heavens, seem to twinkle
With a crystalline delight;
Keeping time, time, time,
In a sort of Runic rhyme,
To the tintinnabulation that so musically wells
From the bells, bells, bells, bells,
Bells, bells, bells —
From the jingling and the tinkling of the bells.

Сани с серебряными бубенцами и приятный звон колоколов появляются в первой части произведения — With a crystalline delight, bells, wells — с,л,з — звуки помогают выразить звонкость, легкость зарождения жизни.

Развязка приходит постепенно меняясь к последней части стихотворения.

‘How they clang, and clash, and roar!
What a horror they outpour
On the bosom of the palpitating air!
Yet the ear it fully knows,
By the twanging
And the clanging,
How the danger ebbs and flows;
Yet the ear distinctly tells,
In the jangling
And the wrangling,
How the danger sinks and swells, —
By the sinking or the swelling in the anger of the bells,
Of the bells,
Of the bells, bells, bells, bells,
In the clamor and the clangor
Of the bells!

Пройдя от рождения через бракосочетание и пожар к смерти, меняется даже звучание того же слова *bells* : roar, horror; jangling, wrangling. [3] Эдгар По в стихотворении The bells отразил глубину поэтического произведения с помощью приема звукоподражания. На сегодняшний день вопрос фоносемантики приобретает все более практическую направленность к новым явлениям звукоизобразительности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронин С.И. Основы фоносемантики. — Л., 1982.243с.
2. Г.А.Глуховский Ломоносов-критик // Исследования и материалы / Под ред П.Н.Беркова, И.З.Сермана. — М.Л.: Изд-во АН СССР, 1962. — С.96
3. Oxford dictionary of English/ Oxford: Oxford University Press, 2005

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Ирина Евгеньевна — доктор филологических наук, доцент, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

Акимова Ольга Владимировна — кандидат филоологических наук, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения», Санкт-Петербург, Россия

Алексеева Светлана Петровна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Андреева Екатерина Георгиевна — кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский Государственный Университет, Санкт-Петербург, Россия

Антонова Надежда Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 2, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», Чебоксары, Россия

Архангельская Алла Игоревна — кандидат филологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия

Архипова Оксана Владимировна — старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», Чебоксары, Россия

Бабич Янина Алексеевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет» (ЛЭТИ), Санкт-Петербург, Россия

Балкунас Мария Олевговна — студент, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Ставрополь, Россия

Баркова Альвина Ивановна — старший преподаватель кафедры иностранных языков**, ФГКОУ ВО «**Санкт-Петербургский университет МВД РФ», Санкт-Петербург, Россия

Богданова Елена Александровна — доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова», Санкт-Петербург, Россия

Бондарева Наталья Анатальевна — Санкт-Петербургский Государственный Университет, Санкт-Петербург, Россия

Борисова Юлия Вячеславовна — кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург, Россия

Булиан Сильви — преподаватель кафедра французского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург, Россия-Франция

Буль Юлия Валерьевна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Важенина Анна Святославовна — магистр филологии, Санкт-Петербург, Россия

Варлакова Екатерина Александровна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург, Россия

Василькова Алла Панфиловна — кандидат психологических наук, доцент зав. кафедрой иностранных языков ФГБО ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П.Павлова», Санкт-Петербург, Россия

Вессарт Ольга Викториновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», Санкт-Петербург, Россия

Виноградова Екатерина Вадимовна — ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург, Россия

Витман Татьяна Борисовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков и перевода ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Владимирова Наталья Михайловна — старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБО ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П.Павлова», Санкт-Петербург, Россия

Вольфберг Даниил Маркович — кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики и права факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия

Воробьева Ирина Александровна — кандидат психологических наук, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия

Воротилина Елена Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», Петрозаводск, Россия

Гончаров Артём Сергеевич — студент, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Ставрополь, Россия.

Гордова Татьяна Викторовна — кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный радиотехнический университет им В.Ф. Уткина», Рязань, Россия

Горохова Наталья Эдуардовна — кандидат психологических наук доцент кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Грибенник Дмитрий Владимирович — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия

Громова Диана Алексеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия

Громова Надежда Васильевна — кандидат искусствоведения, заведующая кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный институт сценических искусств», Санкт-Петербург, Россия

Гультяева Елена Геннадьевна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Гусейнова Беневше Руслановна — Санкт-Петербургский Государственный Университет, Санкт-Петербург, Россия

Димитрова Наталия Михайловна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Дружинина Римма Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений

ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», Псков, Россия

Еремян Мариам Саргисовна — ассистент кафедры английского языка естественных факультетов ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия

Жаплова Татьяна Михайловна — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой журналистики Оренбургского государственного университета, Оренбург, Россия.

Зенкевич Светлана Михайловна — кандидат филологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения», Санкт-Петербург, Россия

Иващенко Надежда Павловна — кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский университет МВД РФ, Санкт-Петербург, Россия

Карташова Валентина Николаевна — доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина», Елец, Россия

Картер Елена Валериевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург, Россия

Каталкина Наталья Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия

Киракозова Людмила Геннадиевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков АНО ВО «Университет при МПА ЕврАзЭС», Санкт-Петербург, Россия

Кириллова Виктория Виталиевна — кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Высшая школа технологии и энергетики, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (ВШТЭ СПбГУПТД), Санкт-Петербург, Россия

Клименко Гринада Арашаевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», Санкт-Петербург, Россия

Клишин Александр Иванович — доктор филологических наук профессор кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-

Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Колмакова Маргарита Владимировна — Новосибирский военный институт им. И.К.Яковлева войск национальной гвардии РФ, Новосибирск, Россия

Коморовска Эва — доктор филологических наук, профессор, Истиут языкознания Щецинского университа, Щецинь, Польша

Корнеева Галина Константиновна — *кандидат психологических наук, доцент,* ФГБОУ ВО «Рязанский государственный радиотехнический университет им В.Ф. Уткина», Рязань, Россия

Кралина Яна Сергеевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова», Санкт-Петербург, Россия

Крылова Екатерина Юрьевна — старший преподаватель кафедры английского языка и литературы ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

Крючкова Юлия Викторовна — кандидат филологических наук, Санкт-Петербургский университет МВД РФ, Санкт-Петербург, Россия

Куджиева Ольга Алексеевна — учитель, МБОУ «Школа № 67», Рязань, Россия

Курсанина Елена Евгеньевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Курченко Наталия Михайловна — – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург, Россия

Левченко Ольга Юрьевна — доктор педагогических наук, Сибирский университет потребительской кооперации. Забайкальский институт предпринимательства, Чита, Россия

Лукова Татьяна Григорьевна — кандидат педагогических наук, доцент, Санкт Петербургский университет МВД РФ, Санкт-Петербург, Россия

Маевская Анна Юрьевна — кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург, Россия

Маевская Вера Аркадьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петер-бургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Масыч Татьяна Леонидовна — кандидат филологических наук, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения», Санкт-Петербург, Россия

Медко Екатерина Анатольевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург, Россия

Мирошниченко Светлана Алексеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург, Россия

Михайлова Эльвира Рифкатьевна — кандидат философских наук, ФГБОУ ВО «Чувашский госуниверситет им. И.Н.Ульянова», Чебоксары, Россия

Моргун Елена Анатольевна — кандидат филологических наук, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия

Муслова Любовь Анатольевна — кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский университет МВД РФ, Санкт-Петербург, Россия

Мясников Алексей Анатольевич — кандидат педагогических наук, ГБОУ СОШ № 544, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики», Санкт-Петербург, Россия

Навицкайте Эдита Антоновна — доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург, Россия

Налётова Наталья Иннокентьевна — кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики», Санкт-Петербург, Россия

Осинцева Татьяна Николаевна — кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «*Санкт-Петербургский Государственный Морской Технический Университет», Санкт-Петербург, Россия*

Паневина Ирина Григорьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, Санкт-Петербург, Россия

Парнюк Наталия Витальевна — кандидат психологических наук, доцент, ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД РФ», Санкт-Петербург, Россия

Потепкина Валентина Вениаминовна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Путистина Ольга Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», Мурманск, Россия

Пушмина Софья Александровна — кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург, Россия

Радюшкина Анна Анатольевна — кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия*

Ребикова Любовь Дмитриевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, ФГБОУ ВО Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова, Санкт-Петербург, Россия

Самойленко Наталия Борисовна — доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Севастопольский государственный университет», Севастополь, Россия

Сахно Анна Витальевна — студент, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Ставрополь, Россия

Седунова Ольга Юрьевна — ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург, Россия

Сираева Марина Наилевна — кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Ижевск, Россия

Скорнякова Эльвира Ризаевна — кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург, Россия

Смолина Ольга Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова», Санкт-Петербург, Россия

Собакина Лариса Сергеевна — старший преподаватель кафедры немецкого и романских языков, НОУ ВПО «Санкт-Петербургский

Гуманитарный университет профсоюзов», Санкт-Петербург, Россия

Станулевич Данута — доктор филологических наук, профессор УГ, Институт английских и американских исследований Гданьского университета, Гданьск, Польша.

Строй Елена Анатольевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет» (ЛЭТИ), Санкт-Петербург, Россия

Токарева Вера Валерьевна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Трифонова Елена Валентиновна — старший преподаватель кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», Псков, Россия

Троицкая Мария Александровна — кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург, Россия

Тырхеева Надежда Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия

Умарова Акмарал Базархановна — докторант 2 курса кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы, Республика Казахстан

Федорова Наталия Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург, Россия

Федюковский Александр Анатольевич — кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия

Филатова Владислава Игоревна — кандидат искусствоведения, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный институт сценических искусств», Санкт-Петербург, Россия

Христолюбова Татьяна Павловна — кандидат искусствоведения, филолог, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная химико-фармацевтическая акаде-

мия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург

Хусяинова Юлия Наилевна — кандидат педагогических наук, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Россия

Цигулева Олеся Владимировна — кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», Оренбург, Россия

Чепурная Александра Сергеевна — студент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Ставрополь, Россия.

Шагиева Наталья Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, Санкт Петербургский университет МВД РФ, Санкт-Петербург, Россия

Шишмолина Елена Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

Юрова Ирина Вячеславовна — кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербург, Россия

Ярмухамедова Флюра Махмудовна — кандидат технических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург, Россия

Научное издание

ПРОФЕССИОНАРИТНЕИРО-ОНЬЛОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

СБОРНИК СТАТЕЙ

участников Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием

Санкт-Петербург
18–19 февраля 2020 года

Подписано в печать 15.05.2020. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 31,25. Тираж 500 экз. Заказ 478.

Издательство СПбГЭУ. 191023, Санкт-Петербург, Садовая ул., д. 21.

Отпечатано на полиграфической базе СПбГЭУ