

Министерство образования и науки Российской Федерации

Научно-методический совет по иностранным языкам  
Министерства образования и науки Российской Федерации

Национальное общество прикладной лингвистики  
Учебно-методическое объединение по направлениям  
педагогического образования (на базе РГПУ им. Герцена)

Центр дистанционного образования  
на факультете иностранных языков

МГУ им. М.В. Ломоносова

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования

«Пермский государственный технический университет»

## **ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

Материалы

IV Международной научно-практической конференции  
(г. Пермь, 26–28 апреля 2011 г.)

Издательство

Пермского государственного технического университета

2011

ББК Ч484(2)76 + Ч481.6 + Ш12–91

И 68

Представлены статьи участников IV Международной научно-практической конференции «Иностранные языки и новые образовательные технологии», которая состоялась 26–28 апреля 2011 года в Пермском государственном техническом университете. Статьи, вошедшие в сборник, посвящены широкому кругу вопросов: теории и методологии иноязычного образования, интеграции современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий, анализа тенденций эволюции открытого, дистанционного и смешанного обучения с учетом специфики модернизации и интернационализации российского образования.

Предназначено для специалистов, работающих в области гуманитарных наук.

**Редакционная коллегия:** д-р пед. наук, профессор *Л.К. Гейхман* (научный редактор); академик РАЕН, д-р филол. наук, профессор *Л.Н. Беляева*; канд. филол. наук, доцент *Е.В. Демидова*; канд. пед. наук, доцент *Э.И. Клейман*; *В.С. Кабанов*.

**Рецензенты:** д-р пед. наук, профессор *Т.С. Серова* (Пермский государственный технический университет); канд. филол. наук, доцент *И.А. Баранова* (Пермский филиал Нижегородской академии МВД России)

ББК Ч484(2)76 + Ч481.6 + Ш12–91

ISBN 978-5-398-00583-7

© ГОУ ВПО

«Пермский государственный  
технический университет», 2011

## СОДЕРЖАНИЕ

### СЕКЦИЯ I ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Dr. Parikshat Singh Manhas*

Emerging Paradigms in Online Branding: Redefining Destination Promotion.....	10
---	----

*Белкина О.В.*

Использование ИКТ при обучении иностранному языку на базе социального сервиса Веб 2.0.....	21
---	----

*Беляева Л.Н.*

Лингвистические ресурсы и потенциал информационной образовательной среды .....	25
---	----

*Беляков А.Ю.*

Познавательная активность студента в условиях использования информационно- коммуникационных технологий.....	29
---	----

*Бойко Е.Н.*

Формирование ключевых компетенций в студенческом социокультурном образовательном интернет-пространстве .....	33
--	----

*Бушманова Ю.А.*

Мультимедиа технологии в обучении английскому языку .....	38
--	----

*Гучетль С.К.*

Современные компьютерные технологии при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.....	45
---	----

<i>Захаров Е.И.</i>	
Социальная сеть как инструмент интерактивности в системе дистанционного обучения.....	49
<i>Кондратенко Л.И.</i>	
Использование интернет-ресурсов в обучении английскому языку .....	53
<i>Кудрявцева Ю.Д.</i>	
Совершенствование умений письменной речи старшеклассников в рамках дистанционного обучения английскому .....	57
<i>Лянгасов С.И., Строчков Ю.А., Тен Т.А.</i>	
Использование лингвотренажера EN101 в системе дополнительного образования.....	62
<i>Миклашевич А.Г.</i>	
План содержания полисемантемы «право» в аспектах общего и специального употребления.....	69
<i>Нымм В.Р., Пономарева К.А., Сысоева Н.А.</i>	
Программирование в системе подготовки специалистов в области компьютерной лингводидактики.....	74
<i>Петрова Т.С., Чайка К.В.</i>	
Электронное пособие как средство обучения грамматике (французский язык).....	81
<i>Половец М.В.</i>	
Использование грамматических средств в интерактивном дидактическом интернет-диалоге .....	85
<i>Рогознева Е.М.</i>	
Об информационной компетентности будущих юристов как составной части их профессиональной компетентности.....	90

<i>Романов П.С.</i> Веб-технологии и преподавание иностранных языков в неязыковом вузе: недостатки метода .....	93
<i>Санина В.В.</i> Аудирование при помощи интернет-ресурсов (подкастов) в обучении иностранным языкам в медицинском вузе .....	98
<i>Смирнов В.М.</i> Опыт создания практического средства обучения языку в Интернете .....	103
<i>Тетерина О.А.</i> Использование цифровых образовательных ресурсов для оптимизации процесса обучения английскому языку .....	106
<i>Хорошева Н.В.</i> Опыт использования блога как лингводидактического инструмента.....	113

## СЕКЦИЯ II

### ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

<i>Белкина Е.П.</i> Мотивационный потенциал личности как основа формирования иноязычного речемышления студентов.....	117
<i>Ворожцова И.Б.</i> Из практики работы студентов-филологов с образовательными сайтами по иностранным языкам .....	121
<i>Зернина Е.В.</i> Дидактические принципы использования мультимедиа технологий для обучения иноязычному аудированию в неязыковом вузе .....	125

*Камшилова О.Н.*

Чужой язык, своя грамматика: базовые структуры  
в интерпретации EFL-пользователя ..... 130

*Климентьев Д.Д., Климентьева В.В., Брайан А.*

Внедрение элементов сетевого общения  
в курс по межкультурной коммуникации..... 137

*Курман Н.Ж., Курманова Б.Ж.*

Лингводидактические проблемы  
использования информационных технологий  
в преподавании казахского языка как государственного ..... 141

*Малинина Ю.А.*

Фреймовый подход  
к интерпретации описательного дискурса..... 147

*Сафонова В.В.*

ИКТ в поликультурном образовании  
средствами соизучаемых языков:  
европейские тенденции и российские  
национальные приоритеты..... 150

*Смагина С.А.*

Организация учебного процесса студентов  
дистанционной формы обучения с использованием  
электронного учебно-методического комплекса  
по иностранному языку ..... 163

### **СЕКЦИЯ III**

#### **КАЧЕСТВО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ, МОДЕЛИ, СРЕДСТВА, КРИТЕРИИ**

*Баканова Ю.В.*

Формирование коммуникативной компетенции  
у студентов в процессе обучения иностранным языкам ..... 167

<i>Булатова А.А.</i> Особенности написания деловой корреспонденции на английском и русском языках при обучении экономистов неязыковых вузов.....	171
<i>Ганачевская М.Б.</i> Основные закономерности моделирования иноязычной подготовки студентов .....	176
<i>Гейхман Л.К.</i> Иноязычное образование в полипарадигмальном контексте .....	182
<i>Горностай Т.А.</i> Социальная коммуникация и машинный перевод .....	190
<i>Демидова Е.В., Кайдалова Ю.В., Радостева В.С.</i> Стратегическая компетенция как целевая и содержательная компонента иноязычного образования .....	194
<i>Долгополова Е.Г.</i> Значение регионального социокультурного пространства в процессе профессиональной подготовки студентов .....	201
<i>Ивлева Н.В.</i> Методы исследования языковой образовательной самостоятельности у студентов неязыкового вуза .....	205
<i>Ильнер А.О.</i> Роль речевого слуха в формировании иноязычных слухопроизводительных навыков у студентов неязыковых специальностей .....	212
<i>Клейман Э.И., Гейхман Л.К.</i> Воспитательные аспекты иноязычного образования.....	214
<i>Мамаева И.И.</i> Формирование навыков иноязычной письменной коммуникации у студентов специальности «Связи с общественностью» .....	220

*Мельникова Е.М.*

Психолого-педагогический аспект обучения  
будущих учителей музыки иностранному языку..... 224

*Митина М.В.*

Критериальная оценка сформированности навыков  
и умений иноязычного устно-речевого общения..... 229

*Назаренко А.Л.*

Формирование ключевых компетенций личности  
в контексте иноязычного образования..... 233

*Хомутова Т.Н.*

Межкультурная научная коммуникация  
и концептуальное обучение иностранным языкам ..... 244

*Шафикова А.В.*

Реферативная деятельность в обучении английскому языку  
в неязыковом вузе ..... 249

*Шония И.М.*

Реализация коммуникативного подхода  
на уроках английского языка  
(из опыта освоения УМК New Matrix Relod)..... 254

#### **СЕКЦИЯ IV** **СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ** **В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ,** **ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Бекетова А.П.*

Роль преподавателя в развитии  
студенческой толерантности  
в поликультурном контексте. .... 259

*Захарова М.А.*

Трудности обучения иностранным языкам учащихся,  
страдающих нарушением опорно-двигательного аппарата ... 262



*Колова С.М.*

Язык – диалог культур – ментальность.

К вопросу преподавания иностранного языка в вузе  
у студентов неязыковых специальностей ..... 268

*Костарева Е.В.*

Повышение профессиональной компетенции  
школьного педагога в рамках работы

Университетско-школьного кластера ..... 272

*Санникова С.В.*

Векторы языкового

поликультурного образования в России ..... 278

*Ставцева И.В., Ярославова Е.Н.*

Развитие мотивации к овладению  
профессионально ориентированной иноязычной  
коммуникативной компетентностью

у студентов исследовательского университета  
средствами ИКТ ..... 282

*Хусаинова Г.Р.*

Целевая психолого-педагогическая  
и методическая подготовка преподавателей

иностранного языка ..... 287

**СЕКЦИЯ I**  
**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ**  
**ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Dr. Parikshat Singh Manhas**

The Business School and School of Hospitality  
and Tourism Management University of Jammu, India

**EMERGING PARADIGMS IN ONLINE BRANDING:  
REDEFINING DESTINATION PROMOTION**

**Abstract**

The present study is based on theorizing the scope of online branding in promoting the tourism destination. In recent years, destination branding by using the online media has drawn extensive attention with ample amount of opportunities. The role played by internet and online technologies in the promotion of tourism destination across the globe has been catching the attention of researchers to fully explore this segment and utilizing it to earn the desired results. Online branding helps the tourism destinations to secure the sustainable competitive advantage. There are several case studies of the tourism destinations which preferred and utilized the latest online technologies as their main conduit to promote and nourish their destinations to reach their potential markets and able to promote it and also creating the wider scope for future online branding strategies.

**Keywords:** Online branding, Tourism destination, Sustainable competitive advantage, Online technologies

**Introduction**

Tourism as an international industry and as the biggest provider of jobs on the planet boasts a greater array of heterogeneous stakeholders than many other industries. There have been many new entrants among the players on the tourism stage, shifts in market share

and balance of power, changes in political perceptions of tourism, and a growing recognition of the importance of tourism to an ever-increasing number of national and regional economies.

In the present era of globalization and digital technologies, the role of brands as well as branding are already attracting considerable attention. With the advent of World Wide Web (www) in 1993, the internet has revolutionized the businesses and commercial organizations and new dimensions have begun in the online markets across the globe. Internet shown the potential of grown explosively beyond the national boundaries and it proved to be the vital tool in terms of online branding of products and also helpful in generating the curiosity amongst the present and potential customers. Internet also one of the inexpensive medium as compared to the traditional ones and it also facilitates the two-way communication between providers and consumers. Due to these new paradigms, the online brand development strategies came out and several guidelines has been followed in steps to achieve the excellence in online branding. These strategies includes setting the context for the brand; deciding on brand objectives and message; developing a brand specification; developing a brand design; creating the Web site and other communications using the brand; launching and promoting the brand; building the brand experience and finally reviewing, evolving and protecting the brand.

Technological progress and tourism have been going hand in hand for years (Poon, 1993; Sheldon, 1997). The use of internet is mounting and people continue turning to it for more information about tourism destinations. The one of the significant definition of tourism destinations by Buhalis (2000, p. 97), he defined the tourism destinations as geographical areas and can be interpreted as amalgams of tourism products and services. They offer an "integrated experience to consumers". A tourism destination is defined by the World Tourism Organization (WTO) as "a physical space in which the visitor spends at least one night. It includes tourism products such as support services and attractions, and tourism resources within one day's return travel time" (WTO 2009, Handbook on Tourism destination Branding).

The area of tourism destination branding already attracted lot of attention and lot of researchers given the definitions. Destination branding can be defined as the development and active management of destination brands. The development of brand names, logos or symbols may push a destination's competitive edge, although the destination management needs to plan carefully because branding decision are of a strategic and long-term nature (Caldwell & Freire, 2004; Okoroafo, 1989).

Although branding is not a new concept, the study of destination branding is a relatively recent addition to the field of tourism research (Ricardo, 2009). The notion of branding has only recently started to expand into the tourism industry and apparently became a topic of examination in the late 1990s (Pike, 2002; Tasci & Kozak, 2006). According to Kerr (2006, p. 277), a destination brand is defined as a "...name, symbol, logo, word or other graphic that both identifies and differentiates the destination; furthermore it conveys the promise of a memorable travel experience that is uniquely associated with the destination; it also serves to consolidate and reinforce the recollection of pleasurable memories of destination experience". Another most recognized definition of destination branding is presented by Cai (2002, p. 722), who claims destination branding is "...selecting a consistent element mix to identity and distinguish it through positive image building; unlike typical goods and services, the name of a destination brand is relatively fixed by the actual geographic name of the place". Over the years, further definitions of destination branding were developed by a number of authors (Blain, Levy, & Ritchie, 2005; Gnoth, 2008; Morgan et al., 2004), leading to a greater complexity in the literature about destination branding. In the tourism destination context, six benefits of branding were identified by Clarke (2000): (1) tourism is typically a high involvement activity, branding helps to reduce the choice; (2) branding helps in reducing the impact of intangibility; (3) branding conveys consistency across multiple outlets and through time; (4) branding can reduce the risk factors attached to decision making about a holiday; (5) branding facilitates precise segmentation; (6) branding helps to pro-

vide a focus for the integration of producer efforts, helping people to work towards the same outcome. Tasks of DMOs cover numerous management and marketing activities: DMOs attempt to enhance long-term prosperity of locals and maximize profit of local businesses. In addition, destination managers should maximize positive multiplier effects and optimize tourism impacts. The latter includes the creation of sustainable balance between economic profit and socio-cultural and environmental costs. Buhalis (2000, p. 100) defines destination marketing tasks which goes beyond traditional business marketing approach. Destination promotion has to operate as a mechanism to facilitate regional development objectives and to rationalize the provision of tourism; ensures equitable returns-on-resources-utilized for the production, delivery of tourism services; needs to care for the regeneration of resources used in the destination. Therefore, destination promotion is a strategic mechanism and not only a sales tool. As such, it requires a certain way of strategic thinking with a particular focus on local stakeholders and destination resources.

It is obvious that online communication is one of the major pillars of destination promotion and includes all communication channels, instruments and strategies used by DMOs to transfer brand issues. On a primary level online communication is driven by local governments to different stakeholders, secondarily it includes tourism promotion to business and leisure groups and on a tertiary level word of mouth can have strong impact on the destination brand (Trueman et al., 2004). Brand promises have to be communicated to various groups of stakeholders in the tourism destination. These co-producers need to be aware that they play a significant role in creating tourist experiences. Without awareness, a destination brand identity can hardly be created (Burmann & Zeplin, 2006). E-communication of destination brands can be interpreted as a process that starts with an activity by a sender who usually has actively developed a brand. Within the communication process another individual or group of individual receives the brand message. The brand itself is message and medium at one time (Adjouri & Büttner, 2008,

p. 70). The sender creates the brand whilst communicating it: in a destination context brand communication can play an important role in satisfying stakeholder needs. The brand communicator can create a strong corporate attitude by convincing local stakeholders of the destination's value and unique resources. Brand communication has a strong impact on the brand itself and thus, on the brand identity. Online communication patterns (e.g., modes, sources, channels) can be manifold and it can be assumed that we find various communication characteristics in different tourism destinations.

### **Literature Review**

The majority of the literature on e-branding and tourism promotion focuses on the usage of new age technologies like virtual touring and decision making process regarding the choice of destination. The persual of the literature brings out the mind set of the next millenium travelers who are time constraint and most of the time relies on the virtual search for making their vacation decisions.

Although the branding literature commenced during the 1940s, the first publications related to destination branding did not emerge until half a century later. A review of 74 destination branding publications by 102 authors from the first 10 years of destination branding literature (1998–2007) found at least nine potential research gaps warranting attention by researchers. In particular, there has been a lack of research examining the extent to which brand positioning campaigns have been successful in enhancing brand equity in the manner intended in the brand identity. Steven Pike (2009) in his study reports the results of an investigation of brand equity tracking for a competitive set of destinations in Queensland, Australia between 2003 and 2007. A hierarchy of consumer-based brand equity (CBBE) provided an effective means to monitor destination brand positions over time. A key implication of the results was the finding that there was no change in brand positions for any of the five destinations over the four year period. This leads to the proposition that destination position change within a competitive set will only occur slowly over a long period of time. The tabulation of 74 destination branding case studies, research papers, conceptual papers and web content analyses provides students

and researchers with a useful resource on the current state of the field. Gyehee Lee, Liping A. Cai & Joseph T. O'Leary (2005) explore the role of internet in attracting visitors and facilitating their trip planning and reservations. The website of a destination has become a crucial branding channel. However, electronic branding has yet to be adequately conceptualized, particularly in the context of destination marketing. The current study aims to fill this gap through the analysis of the 50 states' official tourism websites. Specifically, the researchers attempt to delineate the unique selling propositions (USPs) and positioning strategies of destination organizations at the state level through a content analysis of slogans, graphic projections, verbal expressions, and other explicit or implied messages. The state tourism slogans are categorized and analyzed in terms of USP building and market targeting. Among other findings, five types of slogans emerge: (1) buy us because we are good; (2) common attributebased; (3) unique attribute-focused; (4) exclusive appeal; and (5) average Joe. Results also show that almost all the states emphasize nature and culture/heritage, and that many of the states' official websites do not maximize their utility as marketing tools due to lack of consistency among the website elements. Robert Govers, Frank M. Go & Kuldeep Kumar (2007) in their study discuss the utilization of enabling internet and computerized content analysis technologies to measure destination image from a phenomenographic post-positivist perspective. In an online survey, respondents were asked to describe their image of one of seven case study destinations that they had never visited before, in a narrative format. The large amount of qualitative data was content analyzed using artificial neural network software. The results produce a vivid three-dimensional picture of the differences and commonalities among the images of selected destinations. It is concluded that an interactive narrative approach presents an alternative measurement technique that can contribute significantly to future image research. Bing Pan & Xiang (Robert) Li (2011) in their study examine the linguistic structure of destination image using China as an example. The phrases the tourists use to describe China's image follow the power-law distribution and exhibit the long tail pattern. The destination image is domi-

nated by a few very popular phrases, but contains a large amount of phrases in small niches. Analysis on Google keyword search volumes shows that those phrases are likely to be the keywords tourists use when searching destination information online. In addition, the tourists who use those niche phrases are more likely to travel to China. Thus, Destination Marketing Organizations should promote the niche images as well as the commonly held images in their online marketing effort. Jeou-Shyan Horng & Chen-Tsang (Simon) Tsai (2010) discuss the content of government tourism websites as a very important source for promoting a tourist destination's exciting cuisine and food culture. These websites help to shape a country's, region's or locality's culinary cultural image; they create a virtual experience for culinary tourists. This study explores the contents of the cuisine and gastronomy websites of Hong Kong, Japan, Korea, Singapore, Taiwan and Thailand, analyzing the techniques used to introduce and promote these East Asian tourist destinations' cuisine and food culture. Specifically, the researchers examined the capacity of government websites to introduce and advertise traditional and local foods, restaurants, gastro-nomic tours, recipes and culinary cultures (including table manners and other dining customs). They also looked more generally at culinary tourism marketing strategies, including the use of restaurant guides and certifications.

### **Discussion and Conclusion**

A brand can be defined as “a name, term, sign, symbol, or design, or combination of them which is intended to identify the goods and services of one seller or group of sellers and to differentiate them from those of competitors” (Kotler, 1991). The present global scenario in the tourism industry is competitive in nature. Due to this, the tourism destinations worldwide make several efforts toward projecting their destinations with the latest advent of online technologies. In such case, the online branding plays major role and also provides the wider scope for marketing the tourism destinations inexpensively with broader reach. Tourism destination branding has been viewed as the most powerful tool for destination marketers.



In an international arena, several nations applied the branding concept to promote their destination worldwide. The case of brand identity building of the Cruise Baltic network member destinations chronicles how the paradigm of competition which traditionally caused intense rivalry amongst individual destinations, in the Cruise Baltic network context, recently, shifted an agreement to adopt the cooperation paradigm. Furthermore, it follows a two-pronged analysis, first, to identify network members' perceived challenges caused by online branding implementation, both on the individual – and collective level; secondly, to deconstruct narratives-in-use, following Boje's guidelines as research method. Study findings yield accounts of network members that shed light on options available to decision makers to deal with the challenges arising as a consequence of a joint brand identity in Cruise Baltic's online presence; also enable them to 're-position' the Cruise Baltic web site story as a multi-authored narrative (Arja Lemmetyinen, 2008). In the European Alps, where we find many community-based tourism destinations, other stakeholder groups, such as locals or small non-tourism businesses, are important for new tourism development initiatives. But in destination marketing or branding they seem to play only a minor role in the eyes of the DMO and TTB managers. From a sustainable development perspective, destinations must carefully manage their relationships to corporate stakeholders if they want to control the (brand) identity of their place (Clifford, 2002). Tourism research should focus on the analysis of stakeholder power in tourism destinations: it remains unclear whether power structures in Alpine tourist destinations are based on financial, on political or on social power. Further studies could have a closer look at destination stakeholder relationships and behavior (e.g., based on stakeholder a matrix) (Polonsky 1996).

To summarize, online branding may be characterized as a domain that is currently very much practitioner-led and where academic research has been comparatively slow to follow, although high levels of academic interest in the topic are now beginning to materialize. The technological revolution experienced through the development of the Internet has changed dramatically the market condi-

tions for tourism online branding strategies. The branding process is a long-term systematic involvement but online branding proved to be the strongest medium and, therefore, a sustained effort will take the place further along the learning curve. The present theoretical framework for successful place marketing discussed above emphasizes the potential through online branding. The framework presents a challenge to places to move on to a new systematic and more efficient phase in their place marketing and also highlights the potential of online branding. Online branding will be one of the new techniques in the promotion of tourism destination and will be the most rapidly expanding area of place marketing during the next two decades. The best practices in destination promotion and branding have not yet appeared, and only a place's imagination sets the limits as to how innovative destination promotion programmes can be created.

## References

1. Adjourri N., Büttner T. (2008). *Marken auf Reisen – Erfolgsstrategien für Marken im Tourismus.* – Wiesbaden: Gabler, 2008.
2. Arja Lemmetyinen (2008). TCruise Baltic Web Site Story A network of destinations branding online – what makes it challenging? – URL: [http://www.google.co.in/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.impgroup.org%2Fuploads%2Fpapers%2F7211.pdf&ei=Q-1kTa\\_0PMTtrQfxj-STBw&usg=AFQjCNHh1iGVm6AtP6n38InEo00S\\_VpTAg](http://www.google.co.in/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.impgroup.org%2Fuploads%2Fpapers%2F7211.pdf&ei=Q-1kTa_0PMTtrQfxj-STBw&usg=AFQjCNHh1iGVm6AtP6n38InEo00S_VpTAg), accessed on 23.02.2011.
3. Bing Pan & Xiang (Robert) Li (2011). The long tail of destination image and online marketing // *Annals of Tourism Research.* – 2011. – Vol. 38, No. 1. – P. 132–152.
4. Blain C., Levy S. E., Ritchie J. R. B. (2005). Destination Branding // *Insights and Practices from Destination Management Organizations Journal of Travel Research.* – 2005. – № 43(4). – P. 328–338.
5. Buhalis D. (2000). Marketing the competitive destination of the future // *Tourism Management.* – 2000. – № 21(1). – P. 97–116.
6. Burmann C., Zeplin S. (2006). *Innengerichtetes Markenmanagement.* – Hamburg: Lit Verlag, 2006.

7. Cai L. A. (2002). Cooperative branding for rural destinations // *Annals of Tourism Research*. – 2002. – № 29(3). – P. 720–742.
8. Caldwell N., Freire J. R. (2004). The differences between branding a country, a region and a city – applying the brand box model // *Brand Management*. – 2004. – № 12(1). – P. 50–61.
9. Caldwell N., Freire J. R. (2004). The differences between branding a country, a region and a city – applying the brand box model // *Brand Management*. – 2004. – № 12(1). – P. 50–61.
10. Clarke J. (2000). Tourism brands – an exploratory study of the brands box model // *Journal of Vacation Marketing*. – 2000. – № 6(4). – P. 329–345.
11. Clifford H. (2002). *Downhill Slide: Why the corporate ski industry is bad for skiing, ski towns and the environment*. – San Francisco: Sierra Club Books, 2002.
12. Gnoth J. (2008). Branding Auckland // *NZ Marketing Magazine*. – 2008. – № 27(11). – P. 15.
13. Gyehee Lee, Liping A. Cai & Joseph T. O’Leary (2005). *WWW.Branding.States.US: An analysis of brand-building elements in the US state tourism websites* // *Journal of Tourism Management*. – 2005. – № 27. – P. 815–828.
14. Jeou-Shyan Horng & Chen-Tsang (Simon) Tsai (2010). *Culinary tourism strategic development: an Asia-Pacific perspective*. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jtr.834/full>, accessed on 23.02.2011.
15. Kaplanidou K. & Vogt K. (2003). *Destination Branding: Concept and Measurement*. – Michigan State University, 2003.
16. Kerr G. (2006). From destination brand to local brand // *Brand Management*. – 2006. – № 13(4/5). – P. 276–283.
17. Kotler P. & Armstrong. G. (2001). *Principles of marketing*. Upper Saddle River // NJ: Prentice Hall. – 2011.
18. Kotler P. (1991). *Marketing Management* (7th ed.). – New Delhi: Prentice-Hall, 1991.
19. Laksiri W. M. R. and Falkenburg A. (2009). *Marketing Sri Lanka as an International Tourist Destination*. – Saarbrücken: VDM Verlag, 2009.

20. Morgan N. J., Pritchard A., Piggott R. (2004). Destination branding and the role of the stakeholders: The case of New Zealand // *Journal of Vacation Marketing*. – 2004. – № 9(3). – P. 285.

21. Okoroafo S. (1989). Branding in tourism. In S. F. Witt, and L. Moutinho (Eds.), *Marketing and Management Handbook*. – London: Prentice Hall, 1989. – P. 23–26.

22. Pike S. (2002). Destination image analysis – a review of 142 papers from 1973 to 2000 // *Tourism Management*. – 2002. – № 23(5). – P. 541–549.

23. Pike Steven (2009). Destination brand positions of a competitive set of near-home destinations // *Journal of Tourism Management*. – 2009. – № 30. – P. 857–866.

24. Polonsky M. J. (1996). Stakeholder management and the stakeholder matrix: Potential strategic marketing tools // *Journal of Market-Focused Management*. – 1996. – № 1(3). – P. 209–229.

25. Poon A. (1993). *Tourism, technology and competitive strategies*. – Oxford: CAB International.

26. Ricardo F. J. O. (2009). "Local People" as a critical dimension for place brands // *Journal of Brand Management*. – 2009. – № 16(7). – P. 420–438.

27. Robert Govers Frank M. Go & Kuldeep Kumar (2007). VIRTUAL DESTINATION IMAGE A New Measurement Approach // *Annals of Tourism Research*. – 2007. – Vol. 34. – No. 4. – P. 977–997.

28. Sheldon P. (1997). *Tourism information technologies*. – Oxford: CAB.

29. Tasci A. D. A., Kozak M. (2006). Destination brands vs. destination image – do we know what we mean? // *Journal of Vacation Marketing*. – 2006. – № 12(4). – P. 299–317.

30. Trueman M., Kemm M., Giroud A. (2004). Can a city communicate? Bradford as a corporate brand. *Corporate Communication // An International Journal*. – 2004. – № 9(4). – P. 317–330.

31. WTO (2009). *Handbook on Tourism destination Branding*. – URL: [www.thefreelibrary.com/Destination+branding%3A+the+ comparative+case+study+of+Guam+and+Vietnam.-a0246450128](http://www.thefreelibrary.com/Destination+branding%3A+the+ comparative+case+study+of+Guam+and+Vietnam.-a0246450128) accessed on 21.02.11.

**О.В. Белкина**

Южно-Уральский государственный университет,  
г. Челябинск

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА БАЗЕ СОЦИАЛЬНОГО СЕРВИСА ВЕБ 2.0**

На современном этапе информатизации общества важность обмена актуальной информацией для достижения образовательных целей, доступ к быстрым и прямым коммуникациям в интерактивном режиме трудно переоценить.

Традиционные педагогические технологии сегодня уже не обеспечивают полного усвоения все возрастающего объема знаний, а быстрое обновление учебного материала не успевает за современным информационным потоком. Становится актуальным уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, обрабатывать полученную информацию, делать выводы и аргументировать их, располагая необходимыми данными, и, если необходимо, вступать в эффективные межличностные взаимодействия в рамках данного социума для обмена информацией с целью ее последующего анализа и соответствующего применения.

С помощью информационно-коммуникационных технологий обучения (ИКТ), интегрирующих аудиовизуальную информацию любых форм (текст, звук, графика, анимация и т.д.) в формате работы с социальными сервисами, появляются разнообразные формы деятельности по сбору и обработке информации и легко решаются проблемы обучения в сотрудничестве, а также дифференциации и индивидуализации обучения.

Британская газета «the Telegraph» пишет, что глагол «google» (искать информацию в Интернете) признан американскими лингвистами словом десятилетия. Словом 2009 года назван глагол «tweet» (отправлять короткое сообщение в социаль-

ной сети Twitter). По словам Гранта Барретта, представителя лингвистического комитета, оба слова являются продуктом века информации [www.telegraph.co.uk].

Социальные сервисы Веб 2.0 позволяют студенту выбрать свой стиль обучения, наметить свою образовательную траекторию для самостоятельного изучения материала, выполнения заданий в удобное для него время и самостоятельного определения длительности выполнения задания. Кроме того, технологии Веб 2.0 дают возможность сочетать индивидуальное и групповое обучение. Веб 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая любому пользователю получать, создавать и быть соавтором информации; это синхронное и асинхронное общение в сети, создание личной зоны в виртуальном пространстве и организация сетевых сообществ по интересам.

Социальные СМИ – это не традиционные СМИ, газеты и журналы, которые пишут на социальную тематику. Под этим термином понимают информационные площадки, сконцентрированные сети Интернет, где уникальная информация – не коллективный труд редакции издания, а комментарии, обсуждения, посты и ссылки, которые добавляются пользователями сервисов. Таким образом, многие популярные социальные сервисы можно отнести к понятию социальных СМИ: это и Живой Журнал, «Facebook», его российский клон «ВКонтакте», «Одноклассники», «Хабр», «Википедия», многочисленные онлайн-сообщества и многие другие сайты.

Применение интернет-ресурсов социальных сетей на основе технологий Веб 2.0 позволяет эффективно управлять самообразовательной деятельностью студентов. В частности, общение в данном формате осуществляется с помощью форумов и чатов, а работа с документами организуется через электронную почту, блоги; предусмотрена возможность для студентов самоорганизовываться в сообщества по интересам и выполнять совместные проекты.

Комбинируя возможности работы социальных сервисов, студенты могут фактически создавать свои персональные центры обучения, выполняя как индивидуальные задания, так и участвуя

в совместных проектах в рамках автономной работы. Блог становится формообразующим узлом такого центра, а дополнительные ссылки, подписка на подкасты и сервисы закладок общего пользования со ссылками на важные ресурсы формируют все необходимое информационное наполнение, причем это делается с точки зрения интересов самого студента. Также с помощью этих инструментов у студентов появляется возможность формировать персональные портфолио достижений в учебе и исследованиях, представляя их в электронном виде для обсуждения и комментариев сообществу своих сокурсников и преподавателей [Дубова 2008 : 3].

Приведем пример одного из способов совместного обучения, основанного на использовании технологии Веб 2.0, а именно на применении веб-квеста в рамках работы социального сервиса «ВКонтакте». Для начала нужно создать группу студентов. Затем разбить их на малые подгруппы (по 3–4 человека). Всей группе дается интернет-ссылка на определенный веб-квест, где детально прописана его исходная ситуация, указаны четкие роли участников, постановлена цель и обозначены сроки выполнения работы, задана последовательность действий, представлены ресурсы, необходимые для выполнения задания (ссылки на интернет-ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные материалы (примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т.п.), которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом.

В графе «обсуждения» модератор, то есть преподаватель или лидер каждой студенческой подгруппы, создает нужные темы, в зависимости от задания веб-квеста, например «Стереотипы и предрассудки в межкультурной коммуникации. Англичане». Соответственно, студенты подгруппы, которые занимаются изучением стереотипов именно о британцах, добавляют свои заметки в эту тему, оставляют комментарии, обмениваются мнениями, таким образом, формируя портфолио идей участников группы. Модератор при этом корректирует общую работу, убирает дублирующую информацию, дает свои рекомендации. В рубрике «аудио» или «видео» студенты могут загружать ау-

дио- или видеофайлы, иллюстрирующие тот или иной аспект проблемы, изучением которой занимается группа (не забывая при этом о таком понятии как авторское право).

При выполнении задания студенты поставлены в такие условия, при которых успех или неуспех одного отражается на результате всей подгруппы. Оценочный балл за выполнение общего задания ставится также один на всю подгруппу. В итоге возникает ситуация, в которой каждый участник подгруппы отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно, за результат работы всей подгруппы. При этом преподаватель как модератор, оценивая работу, применяет дифференцированный подход к каждому студенту, учитывая степень его языковой подготовки, вклад в решение общей проблемы, уровень коммуникативной активности.

Распределяя роли в веб-проекте, студенты оценивают свои знания и возможности с позиции их максимально эффективного использования в совместной деятельности, что в конечном счете должно привести к правильному решению поставленной проблемы. По результатам исследования формулируются выводы, указываются направления дальнейших поисков, готовится презентационный материал, оформленный либо как устное выступление, либо в формате презентации в электронном виде или веб-сайта [Дроботенко 2006 : 23].

Следовательно, подобный метод использования ИКТ в формате работы с социальным сервисом в практике обучения иностранному языку способствует

- быстрому поиску необходимой информации, которую задает преподаватель – модератор;
- развитию мышления на стадии анализа, обобщения и оценки информации;
- умению делать выводы, самостоятельно принимать решения;
- повышению мотивации к самообразованию;
- достижению качественно нового уровня коммуникативной компетенции студентов.



Таким образом, использование ИКТ на базе социального сервиса в процессе обучения означает переход к такой модели, когда в центре педагогического дизайна оказывается сам студент, который не только становится более автономным с точки зрения контроля за учебным процессом, но и более активным в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками обучения. [Дубова 2008: 5].

### **Список литературы**

1. Дроботенко Ю.Б. Новые информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза // Новые технологии в образовании. – Воронеж: Научная книга. – 2006. – № 1.

2. Дубова, Н. А. Web 2.0: Перелом в парадигме обучения // Открытые системы [Электронный ресурс]. – 2008. – № 9. – URL: <http://www.competentum.ru/articles/elearning/465>.

3. The Telegraph // [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/technology/google/6987107/Google-named-word-of-the-decade-by-American-speech-scholars.html>.

**Л.Н. Беляева**

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ И ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Образовательная среда как совокупность условий реализации учебного процесса является инновационной, когда в ней обеспечивается полноценная поддержка самостоятельной работы обучающихся и профессиональной и научной деятельности преподавателей. Следовательно, при создании такой среды особое внимание должно уделяться именно средствам, обеспечивающим поиск информации, ее извлечение из различных носи-

телей, а также хранение в базах данных и знаний. Саму образовательную среду целесообразно реализовать методами гуманитарных технологий.

Выбор конкретных технологических и информационных ресурсов при создании инновационной образовательной среды должен опираться на единый междисциплинарный подход, позволяющий учитывать особенности протекания процессов коммуникации в различных коммуникационных средах с различными участниками и различными социокультурными задачами.

В условиях создания общества, где лидирует экономика знаний, особую роль приобретает задача полноценного извлечения информации и знаний из различных источников: текстовых, мультимедийных, социологических и антропологических (экспертных). Уровень решения этой задачи и подготовка специалистов, владеющих соответствующими технологиями, позволяющими не просто извлекать и обрабатывать информацию, но и оценивать ее ценность и достоверность, определяют инновационность системы образования в целом.

Сегодня в условиях все возрастающей роли коммуникации и актуализации информационных технологий, необходимости создания инновационной образовательной продукции усиливается важность решения задачи дифференциации видов информации и учета различий путей и способов ее извлечения, обработки, оценки и использования.

Можно утверждать, что задача создания информационной образовательной среды коррелирует с теми задачами, решение которых необходимо для инновационного развития. Так, например, в соответствии с седьмой тематической программой Евросоюза базовыми направлениями исследований, предлагаемыми на 2011 год, являются следующие:

- ICT–2011.1.1 Future Networks – Сети будущего;
- ICT–2011.1.6 Future Internet Research and Experimentation (FIRE) – Проведение исследований и экспериментов в области Интернета будущего;

– SSH–2011.1.1–1 Lifelong Learning in Europe: appropriate skills for sustaining better jobs – Открытое образование в Европе: необходимые умения и навыки для подтверждения права на лучшие рабочие места.

Для обеспечения возможности коммуникации в системе Интернета и ее эффективного использования Евросоюз продолжает поддерживать направление, называемое Human Language Technologies (HLT) – Технологии в области естественного языка, лингвистические технологии. Это направление охватывает множество исследовательских задач, включая обработку текстов на естественном языке, технологии анализа и синтеза звучащей речи, машинный перевод, информационный поиск, системы компьютерного обучения и тестирования.

Информационные технологии в области естественного языка (лингвистические технологии), реализующие автоматизированную обработку текста, являются необходимым условием решения многих задач, относящихся к информационным технологиям в целом и обеспечивающих функционирование информационной образовательной среды.

Специалист, работающий в системе открытого образования, должен иметь возможность выбора конкретной информационной системы. Он может переходить от использования «простых» терминологических ресурсов, к которым можно отнести всевозможные учебные пособия, фонетические и обучающие системы, словари и глоссарии, находящиеся как в памяти компьютера, так и в сети, к привлечению более сложных систем, таких как системы поиска и обработки информации, машинного перевода, и т.д.

При подобной информационной поддержке можно создать комплекс средств обучения и самообразования для пользователя любого уровня. Кроме того, наличие подобных средств дает возможность любому преподавателю, организующему работу студента, выбирать те виды деятельности, которые могут осуществляться студентом самостоятельно, и те, которые требуют контакта с преподавателем. Тем самым обучение превращается в осознанно на-

правляемый процесс, допускающий контроль результатов на любом этапе и управление скоростью обучения в зависимости от успехов и интересов конкретного обучающегося.

Если рассматривать автоматизированное рабочее место (АРМ) как обязательную составляющую информационного образовательного пространства, элемент его системы, то по отношению к ресурсам АРМ должны быть решены организационные и методические задачи, определяющие способы использования и методы работы. Так, например, в организационном плане необходимо определить:

- как отдельные АРМ, установленные в рамках вуза, будут объединяться в локальную сеть, как при этом будут организовываться ресурсы, накапливаемые на различных факультетах и предназначенные для решения разных задач;

- как и на каких условиях будут присоединяться к этой информационной образовательной сети компьютеры, установленные вне структуры университета, как их пользователи смогут получать доступ к общему информационному и программному ресурсу;

- как будут соблюдаться и обеспечиваться авторские права на ресурсы, размещенные в сети: электронные учебники, обучающие и тестирующие программы, презентации к учебным дисциплинам;

- как и кем будут сертифицироваться разрабатываемые ресурсы и программы, как и кем будет вестись их каталогизация и определяться потребность в новых разработках.

К задачам методическим следует отнести необходимость разработки специальных дисциплин для формирования учебной компетентности студентов в условиях дистанционного образования и при использовании всего накапливаемого информационного ресурса. Подобная работа должна вестись не только со студентами, но и со всеми потенциальными участниками новой образовательной среды.

Сегодня уже абсолютно ясно, что для создания информационного пространства университета необходимо реальное сотрудничество между различными факультетами и научными на-

правлениями, на основе которого можно будет определить потребности в конкретных информационных ресурсах, средствах обработки и извлечения информации из текстов, терминологических ресурсов и баз данных. В рамках информационной образовательной среды возможна разработка программ обучения по созданию различного вида документации, подготовке текстов различного назначения – от научных статей и текстов квалификационных работ до отчетов и сопроводительной документации к программам и разрабатываемым устройствам.

**А.Ю. Беляков**

Нижегородская академия МВД России  
(Пермский филиал)

### **ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Традиционно познавательную активность студента формируют посредством описания ближайших и/или конечных целей обучения. При этом зачастую из рассмотрения упускается потребность, которая в большей или меньшей степени присутствует в диспозиции личности любого человека, а именно потребность в реализации себя, своих талантов и способностей.

Анализируя позицию студента в современном компьютеризированном образовательном процессе с точки зрения самоактуализации его личности, можно выделить ряд устойчивых положений и выводов.

1. Наиболее естественный и вместе с тем эффективный способ активизации позиции студента в образовательном процессе состоит в развитии коммуникационной составляющей между всеми его участниками. Развитие функциональных возможностей компьютеров позволяет перевести образовательный контент из объекта в субъект взаимодействия и формировать привлекательную среду

взаимодействия в структуре «студент – образовательный контент – преподаватель». Дальнейшего развития среды взаимодействия можно достичь при порождении таких коммуникативных структур, как «студент – образовательный контент – студенты» и «преподаватель – образовательный контент – студенты», инициируя тем самым работу в небольших группах с распределением ролей среди обучающихся.

2. Обучающие программы, предназначенные для индивидуальной работы со студентами, легче всего построить по классической схеме «теория – практика – контроль». К наиболее очевидным преимуществам подобных сценариев использования информационно-коммуникационных технологий, кроме простоты программной реализации, следует отнести высокий уровень контроля за процессом учения, возможность систематизированного изложения материала, передачу большего массива информации за отведенное время. В рамках лично-ориентированной организации образовательного процесса к недостаткам такого типа сценариев следует отнести предопределенную сценарием недостаточную степень активности позиции обучающегося. Возможен иной тип сценариев, предполагающий организацию процесса усвоения учебного материала в ходе последовательного преодоления усложняющихся учебных задач с контекстным изложением теоретических положений. Второй тип сценариев обладает более широким спектром мотивации обучающихся и активизации их позиции. Процесс при-своения знаний проходит в рамках активной познавательной деятельности. Следует заметить, что при переходе от первого сценария ко второму снижается количество программируемого к передаче обучающемуся фактического материала.

Зачастую этап усвоения теории в рамках первого типа сценариев оказывается пустым времяпрепровождением без концентрации на учении, так как обучающийся не осознает и не усваивает все необходимые ему для последующей деятельности проблемные вопросы, откладывая их на этап «практики». Восприятие сценариев, ориентированных на деятельность, имеет иной характер. Решение задач, как правило, утомляет и наскучивает

в меньшей степени, чем просто ознакомление, и это сказывается на длительности безотрывной работы. Кроме того, дополнительной мотивацией, пролонгирующей начальный азарт, является ситуация успеха от решенных промежуточных задач.

3. Субъективные факторы, снижающие познавательную активность студента при учебной деятельности с формализованным и лаконичным образовательным контентом, могут быть минимизированы за счет дополнительных затрат на интеллектуализацию программного продукта. В самом первом приближении это должно выражаться в реализации ряда требований к интерфейсу: адаптивность под познавательный стиль, интеллектуальный уровень и текущая готовность обучающегося; максимальная прозрачность структуры учебного материала и ясная последовательность его изложения; постоянное отображение позиции студента на пути к полному освоению материала; демонстрация примерного уровня сложности материала по ходу его изучения; создание таких условий, при которых пользователь ощущает уверенность в том, что даже если возникнут затруднения, то ему будет оказана контекстная поддержка.

4. Интеллектуализация обучающих программных продуктов, наличие виртуальных педагогов и систем поддержки диалога с обучающимся позволяет снять с преподавателя груз ответственности как с единственного носителя «правильных» знаний. Смещение локуса внимания обучающихся с преподавателя на образовательный контент, способный оказывать контекстную помощь и направлять траекторию познавательной деятельности, меняет роль педагога с транслятора знаний на тьютора. Сменившийся статус и высвободившееся время с успехом могут быть использованы для организации индивидуальной работы как со «слабыми» студентами, так и с «продвинутыми». Более того, замечен эффект переноса направленности негативного эмоционального состояния, возникающего у студента в связи со сложностями усвоения учебного материала, с реального на виртуального педагога или на учебный текст. В этом случае реаль-

ный преподаватель оказывается на одной стороне со студентом и ему легче найти контакт, наладить взаимодействие и направить студента на преодоление затруднений.

5. Индивидуальные целевые установки студентов в большинстве случаев не направлены напрямую на освоение заданного объема знаний и имеют довольно широкий спектр. Перечислим некоторые из целевых установок, не связанных непосредственно с познавательным мотивом: получение хорошей оценки; одобрение со стороны преподавателя; преодоление препятствия как такового в виде учебной задачи; интересное совместное времяпрепровождение, использование совместной учебной деятельности для реализации мотива аффилиации; приобретение желаемого статуса (лидера, аналитика, оратора и т.п.) в обществе студентов и непосредственная его реализация в ходе занятия; реализация альтруистических побуждений при затруднениях других студентов; избежание наказания, в том числе уход от негативных эмоций в случае неудачи или отставания от других студентов; ощущение новизны и любопытство при нетрадиционном использовании информационно-коммуникационных технологий; конформизм и следование примеру; исследование структуры обучающей программы как таковой без акцента на усвоении материала; тенденция к реализации незавершенных ранее коммуникаций в связи с высвобождением времени и внимания преподавателя.

В условиях многообразия целевых установок, в том числе не имеющих прямой корреляции с познавательной активностью, одним из подходов к корригированию образовательного процесса можно считать создание ситуаций выбора для обучающегося. Условия, в которых наглядно проявляются примеры успешной самореализации студентов в образовательном процессе и явно обозначены пути для реализации способностей разного плана, могут составить основу для таких ситуаций. Широкий спектр путей разноплановой реализации студента в учебной деятельности может быть основан на использовании возможностей современных информационно-коммуникационных технологий.



Таким образом, анализ мотивов учебной деятельности в условиях компьютеризации образовательного процесса может служить базой для проектирования эффективных с точки зрения повышения познавательной активности сценариев использования информационно-коммуникационных технологий в образовании.

**Е.Н. Бойко**

Новосибирский государственный педагогический университет

### **ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ СОЦИОКРОССКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ**

В настоящее время значительную роль в системе российского образования играет образовательное пространство, составной частью которого выступает образование. Образование на сегодняшний день это процесс развития и совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями, навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом [Щенников [и др.] 2006].

Г.А. Ферапонтов ввел термин «социокультурный и кросс-культурный социум», имея в виду баланс социокультурных и кросскультурных контекстов в воспитании [Ферапонтов 2003]. Социокультурный контекст воспитания – это совокупность педагогических средств и факторов развития личности на базе родного этноса и национальных традиций [Ферапонтов 2003 : 158]. Кросскультурный контекст воспитания – это совокупность педагогических средств и факторов развития личности на базе зарубежных этносов и народных традиций других стран [Ферапонтов 2003: 159]. В концепции интегрированного социокультурного гражданского воспитания реализуется система социокультурной интеграции через две авторские воспитательные мо-

дели: «Текст-диалоговая – Культурологическая драматизация», актуализирующая обращение школьников (студентов) к аутентичным культурным и гражданским текстам, и «Виртуальная интернет-коммуникация» [Ферапонтов 2008 : 29].

Современный студент, находясь в интернет-социокросскультурном образовательном пространстве, должен владеть основными компетенциями для поддержания интернет-коммуникации: социокросскультурной компетенцией, рефлексивной компетенцией, информационной компетенцией, коммуникативной компетенцией.

В психологическом толковом словаре компетенция определяется как область деятельности, значимая для эффективной работы организации в целом, в которой индивид (кандидат, исполнитель) должен проявить определенные знания, умения, поведенческие навыки, гибкие способности и профессионально важные качества личности [9]. Компетенция – это знания и опыт в той или иной области [3]. Ряд авторов под компетенцией понимают общую способность и готовность личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направлены на ее успешное включение в трудовую деятельность.

Для выявления основных компетенций у студентов педагогического вуза в социокросскультурном образовательном интернет-пространстве нами реализована экспериментальная часть модели на основе применения Интернета с использованием следующей триады: «преподаватель (ментор, координатор) – студент – компьютер (Интернет)».

В данной образовательной модели студенты вуза просматривают образовательные сайты по английскому языку с целью извлечения нужной информации. Компьютер выступает в качестве средства обучения, через который проходит непосредственная связь между студентами и преподавателем. Преподаватель, выступая координатором, не контролирует, а направляет студента. В этом случае разворачивается диалог «человек – машина», кото-

рый ряд авторов (2009) определяют как «процесс работы, основанный на двусторонней связи в решении процедур, задач между человеком и ЭВМ» [Трайнев В.А., Теплышев В.Ю., Трайнев И.В. 2009 : 290]. По мнению О.Б. Тыщенко, взаимодействие такого диалога ограничивается невозможностью предусмотреть все «нюансы» реального диалога студента и компьютера [Тыщенко 1999 : 33–36]. Характеризуя различные психолого-педагогические аспекты диалогового взаимодействия между обучаемым (студентом) и компьютером ряд авторов выделяют общепсихологические принципы построения диалога студента с компьютером: организация процесса общения; содержательная сторона общения; лингвистические аспекты общения; модальность общения [Машбиц Е.Н., Интерьерский В.В., Комисарова Е.Ю. 1989 : 181–182].

Построение диалога обучаемого с компьютером должно строиться с учетом основных психологических принципов общения, в данном случае интернет-коммуникации. Для поддержания интернет-коммуникации в вузе необходимо хорошее оснащение компьютерных классов с выходом во всемирную сеть для проведения занятий по английскому языку. Каждому преподавателю и студенту должна быть обеспечена возможность учебного диалога в режиме реального времени или с отсроченным доступом и работа с информационными образовательными ресурсами в процессе обучения для управления учебной деятельностью студентов. Использование новых форм взаимодействия студентов и преподавателя на занятиях иностранного (английского) языка обусловлено их мотивацией. Интернет-коммуникации стимулируют познавательно-продуктивную деятельность участников образовательного процесса, развивают их коммуникативные компетентности.

Используя различные методы обучения (метод проектов, метод ролевых игр, дискуссионный метод, коммуникативный метод), студенты учатся мыслить, анализировать и сопоставлять свои умозаключения в социокросскультурном образовательном интернет-пространстве, рефлексировать действия и поступки.

Мы согласимся с автором статьи, который говорит о том, что в компьютерном диалоге смысловую нагрузку несут пиктограммы, выделение отдельных слов и предложений цветом, но вместе с тем излишняя пестрота может ухудшить восприятие. Следовательно, необходимо выбирать такое сочетание цветов в оформлении и выделении элементов, которое позволило бы лучше визуализировать представление данной информации.

На начальном этапе работы со студентами посредством Интернета необходимо дать общее представление о конкретном иноязычном образовательном сайте в рамках дисциплины «Английский язык». Затем прорабатывается информация с каждым студентом. Темы и тексты должны быть связаны со специальностью студентов «Регионоведение»: экономическая география, Сибирский федеральный округ, мировая экономика, политология, а также тексты общекультурного плана. Диалог «человек – компьютер» помогает сформировать у участников учебного процесса ряд основных компетенций: социокультурную, рефлексивную, информационную и интернет-коммуникативную.

Социокультурная компетенция [Ферапонтов 2003] возникает у студента после непосредственного контакта со студентом иноязычного социума, где происходит обмен как языковым, так и культурным опытом.

Рефлексивная компетенция прослеживается на этапе «обратной связи», когда студент родного социума делает свои выводы и суждения после интернет-коммуникации с иностранным студентом. Данную компетенцию можно определить как готовность и способность языковой личности (студента) овладеть иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенцией. Иноязычная профессиональная рефлексивная компетенция представляет собой основу развития и саморазвития личности в процессе непрерывного общения на иностранном (английском) языке и иноязычной культуры в контексте специальности студентов, а именно «Регионоведения».

Информационная компетенция является частью умения работы студента с компьютером.

Интернет-коммуникативная компетенция – это коммуникация студента в сети Интернет и умение общаться со студентами других социумов.

В 2009 году с присоединением Лаборатории социокультурного образования кафедры иностранных языков ИЕСЭН НГПУ к международному проекту «Мобильная школа» можно говорить о создании благоприятной информационной среды. В рамках данного сайта отмечается мотивация к обучению английскому языку, также повышение качества и эффективности образования и выделение интернет-коммуникативной компетенции. Студент может работать над заданием, не обязательно находясь в стенах вуза. Выбор уровня сложности задания также зависит от способности учащихся (студентов). С нашей точки зрения, расширение доступности, открытости и демократичности образования за счет применения интернет-коммуникации позволит укрепить единство образовательного пространства и обеспечить флексивное и непрерывное обучение, а также увеличить самостоятельную работу в учебном процессе.

### **Список литературы**

1. Интернет-ресурс: [http://test.usla.ru/metodika/umk1/mnogo/English/InJ\\_baz.pdf](http://test.usla.ru/metodika/umk1/mnogo/English/InJ_baz.pdf).
2. Машбиц Е.Н., Интерьерский В.В., Комисарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – Киев: Выща школа, 1989. – 184 с.
3. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн.5. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 256 с.
4. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С.А. Щенников [и др.]. – 2-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2006. – 591 с.
5. Трайнев В.А., Теплышев В.Ю., Трайнев И.В. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. – М.: Дашков и К°, 2009. – 320 с.
6. Тыщенко О.Б. Диалоговое взаимодействие в системе «человек-компьютер» // Компьютерная хроника. – 1999. – № 9. – С. 33–36.

7. Ферапонтов, Г.А. Концепция интегрированного социокультурного гражданского воспитания // Компаративистские исследования и кросскультурный подход в науке и образовании: матер. всерос. семинара с междунар. участием. – Новосибирск, 2008. – С. 26–29

8. Ферапонтов Г.А. Социокультурный и кросскультурный феномен в системе образования: моногр. – Новосибирск, 2003. – 202 с.

9. Хуторский А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. – М.: Владос-пресс, 2005. – 383 с.

**Ю.А. Бушманова**

Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург

### **МУЛЬТИМЕДИАТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В последние годы в системе языкового образования Российской Федерации проводятся работы по интеграции средств информационных и коммуникационных технологий с целью объединить наработки системы образования с новейшими информационными технологиями. Одним из путей повышения эффективности обучения иностранному языку является использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Создание и развитие информационного общества предполагает широкое применение ИКТ в образовании. В современном понимании ИКТ подразумевает определенное научное направление, в другом же – конкретный способ работы с информацией: совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, а также способ и средства сбора, отработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте.

Мультимедиа технологии и соответствующие образовательные ресурсы развиваются быстро. Согласно определению мультимедиа (мультимедиа средства) – это компьютерные средства создания, хранения, обработки и воспроизведения в оцифрованном виде информации разных типов: текста, рисунков, схем, таблиц, диаграмм, фотографий, видео- и аудиофрагментов. Мультимедиа обеспечивает возможность интенсификации языкового обучения и повышение мотивации обучения за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации. К одному из основных средств мультимедийных ресурсов относится интерактивность, которая подразумевает широкий круг возможностей воздействия на процесс обучения и содержание учебных материалов со стороны пользователя. Во многом от того, насколько удобен, интуитивно понятен интерфейс зависит дальнейшее отношение обучаемого к конкретной обучающей программе. В последнее время наметилась тенденция разработки мультимедийных средств обучения иностранному языку для операционных системах Windows.

Компьютер должен служить как вспомогательное средство, как любое другое техническое средство обучения или учебник. ПК обладает рядом преимуществ: в нем сочетаются видео-, аудиоинформация, текстовая информация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей самокоррекции произношения. Компьютер предоставляет возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой без участия или с частичным участием преподавателя, что сократит время проверки результатов. Тесты возможны самые различные: подстановочные, выборочные, правда – ложь, шаблонные.

Выделим основные методические функции, реализуемые средствами компьютера:

1. Первичные: *информативная* – основным преимуществом компьютера является возможность хранения и переработки больших объемов информации, поэтому ПК широко используется в процессе обучения языкам в качестве информационной системы; *тренировочная* – применение компьютера для трени-

ровки с целью формирования прочных навыков оставалось до недавних пор основной областью внедрения вычислительной техники в учебный процесс по ИЯ. Отмечаются даже некоторые преимущества персонального компьютера по сравнению с преподавателем в процессе тренировки и закрепления учебного материала: неограниченное количество времени, полная беспристрастность, объективность и безграничное терпение; *контролирующе-корректирующая* – применение персонального компьютера для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности дает следующие преимущества: реализация дифференцированного и индивидуального подходов в условиях проведения фронтального контроля; осуществление сильной обратной связи; воплощение требования максимальной объективности контроля; сокращение временных затрат на проведение контроля; освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов контроля.

2. Второстепенные: *коммуникативная* – возможно общение на зарубежных чатах; *организационно-стимулирующая* – в настоящее время компьютер привлекает своей новизной и сам по себе является стимулирующим фактором. Эти преимущества способствовали распространению контролирующих программ и включению модулей контроля в большинство компьютерных программ обучения, которые предусматривают автоматическое выполнение следующих операций: 1) принятие и распознавание ответа обучаемого; 2) анализ и определение правильности ответа; 3) запоминание результата и/или сообщение о нем учащемуся.

Профессиональная поддержка деятельности преподавателя с помощью компьютера как инструмента деятельности осуществляется с использованием специальных средств, создаваемых для этих целей. К таким средствам относятся преимущественно генеративные программы и экспертные системы. Функции компьютера в качестве инструмента деятельности обучающего основаны на его возможностях точной регистрации фактов, хранения и передачи большого объема информации, группировки и статистической обработки данных. Это позволяет применять



его для оптимизации управления обучением, повышения эффективности и объективности учебного процесса при экономии времени преподавателя по следующим направлениям: получение информационной поддержки; диагностика, регистрация и систематизация параметров обучения; работа с учебными материалами; организация коллективной работы; осуществление дистанционного обучения.

При работе с учебными материалами ПК предоставляет преподавателю помощь, которая заключается не только в упрощении поиска необходимых сведений при создании новых учебных материалов за счет использования систем справочно-информационного обеспечения, но и в оформлении материалов для обучения, а также в анализе существующих разработок. Автоматический анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов являются важными направлениями использования компьютера в качестве инструмента информационной поддержки деятельности обучающего. Преподаватель может не только проводить отбор материалов для обучения, но также анализировать тексты и целые учебные пособия.

Процедура и техника составления частотных словарей с помощью компьютера являются достаточно отработанными и надежными, а программы такого типа получают все большее распространение. Выделенные в результате машинной обработки выборочной совокупности текстов и упорядоченные по различным критериям лексические единицы служат основой при решении целого комплекса лингводидактических задач: создание базовых языков, составление грамматических справочников, разработка лексических минимумов.

Помимо разработки печатных учебных материалов компьютерные средства позволяют преподавателям, не занимаясь программированием, самостоятельно создавать новые компьютерные обучающие программы (КОП). Для этого существует несколько возможностей: модификация и дополнение баз данных открытых КОП и использование так называемых авторских или генеративных программ. Эти программы называют генеративными, по-

сколькo они самостоятельно генерируют КОП из вводимого преподавателем языкового материала. Работа преподавателя с генеративными КОП проходит в диалоговом режиме и сводится к ответам на запросы: «введите предложение», «введите правило», «введите текст» и др. К основным типам генерируемых КОП относятся: тесты с использованием техники множественного выбора; тексты с пропусками; лингвистические игры.

Применение ПК позволяет эффективно работать с учебными материалами и оптимизировать учебный процесс путем систематической регистрации его параметров и создания банков данных по каждому конкретному учащемуся и группе обучаемых в целом. Системы учета и анализа ошибок обучаемых, предусмотренные во многих КОП либо существующие в виде отдельных программ, дают возможность выявить динамику и закономерности процесса обучения в ходе экспериментальных педагогических исследований и позволяют упростить работу по организации учебного процесса.

Локальные компьютерные сети и телекоммуникационные средства дают возможность организовать в режиме реального времени коллективную творческую работу над совместным проектом обучаемых из разных учебных заведений. При этом процесс коллективного творчества позволяет не только повысить уровень мотивации в изучении ИЯ, но и сделать задание, например, по обучению письменной речи, подлинно коммуникативным. Другой специфической компьютерной формой образования является дистанционное обучение, преимуществом которого является то, что оно дает возможность изучать ИЯ с преподавателем тем категориям людей, которые исключены даже из заочной формы обучения (инвалиды, лица, проживающие в отдаленных и труднодоступных районах).

По отношению к учащемуся компьютер может выполнять многочисленные функции, выступая в роли: преподавателя; эксперта; партнера по деятельности; инструмента деятельности; обучаемого.

Учащиеся могут применять ПК в соответствии со своими индивидуальными потребностями на различных этапах работы и в различных качествах. Благодаря возможностям реализации функций преподавателя компьютер используется в процессе самостоятельной и домашней работы учащихся, в ходе автономного изучения языка, в целях восполнения пробелов в знаниях отстающими учащимися. В этой ситуации используются тренировочные и обучающие компьютерные программы, специально создаваемые в учебных целях. При самостоятельной работе с КОП обучаемый может: получить учебное задание; запросить дополнительную информацию, необходимую для его выполнения; уяснить способ выполнения задания; ввести ответ; получить анализ и оценку ответа.

Можно отметить преимущества использования ПК для самостоятельной проработки учебного материала по сравнению с аудиторными занятиями с преподавателем: неограниченное время работы, определяемое потребностями самого учащегося; свободный режим работы; исключение воздействия субъективных факторов в работе.

Компьютер может быть использован в качестве эксперта на заключительном этапе работы для корректировки и экспертной оценки выполненного задания.

Многие учащиеся предпочитают применение компьютера в процессе выполнения «больших» заданий, связанных с написанием текстов значительного объема. В этой ситуации компьютер используется в качестве партнера по деятельности и одновременно инструмента информационной и технической поддержки.

Применяя компьютерные средства, учащиеся вводят новую текстовую информацию с помощью клавиатуры либо используют уже подготовленные материалы, сканируя их либо вводя их в новые файлы с дискет; получают доступ к обширной информации на родном и иностранном языках благодаря справочно-информационным системам и сетям, применяя в случае необходимости системы машинного перевода; оформляют, редактируют и совершенствуют письменные работы с помощью программ типа «редактор текста»,

спеллеров и шаблонов документов; работают с интерактивными программами порождения текстов и системами автоматической переработки текста; систематизируют и дополняют текстовую информацию таблицами, графиками, диаграммами и рисунками.

Современные компьютерные технологии позволяют реализовать заочную форму обучения языкам в виде дистанционного обучения, которое осуществляется как в рамках отдельных межуниверситетских программ, так и в масштабах целых учебных заведений (Открытый университет Лондона в Великобритании).

Форма дистанционного обучения интересна также тем, что она позволяет сделать процесс овладения языком более естественным, поскольку язык изучается не в классе в рамках отведенного на урок времени, а индивидуально, с использованием различных организационных форм работы. Учащиеся приобретают некоторую автономию, не только физическую, но и социальную и психологическую, выбирая наиболее комфортные и естественные условия для обучения.

Можно заключить, что применение компьютера в процессе овладения языком создает условия для иноязычного общения, обеспечивает доступ к информации и помогает в самостоятельном изучении иностранного языка. Современные корпорации, работающие в сфере программного обеспечения, понимают, что спрос на обучающие программы растет с геометрической прогрессией. На этом фоне начинается разработка программ визуального программирования, или иначе, изобразительное управление потоком данных. Сейчас существуют: мультимедиапрограммы, посвященные изучению английского языка, бесплатные электронные учебники, интернет-странички с уроками по иностранному языку, у каждого преподавателя или студента на компьютере находятся те или иные упражнения, тесты, тексты, аудиозаписи, лекции, песни, подходящие под ту или иную тему, фильмы и многое другое. Обучение иностранному языку с помощью ИКТ способствует повышению мотивации, усиливает самостоятельную активность обучаемых, обеспечивает интерактивность и высокий уровень реализации принципа наглядности. Существенное преимущество этих

технологий в том, что они предоставляют новые возможности не только ученику, но и учителю. Внедрение активных методов обучения предполагает комплексное реформирование всех элементов учебного процесса. Ученик из объекта обучения превращается в субъект, осознанно участвующий в процессе учебы и самостоятельно принимающий решения, связанные с ним.

### **Список литературы**

1. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе // Педагогика. – 1994. – № 5.
2. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. – СПб.: Союз, 2001.

**С.К. Гучетль**

Всероссийский заочный финансово-экономический институт,  
г. Краснодар

### **СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

В современную эпоху традиционный авторитарный стиль в обучении, содержательной основой которого является понимание целей образования как процесса передачи знаний от преподавателя к студенту, оказывается все более неэффективным, утрачивает свою былую популярность.

Сегодня новые методики с использованием интернет-ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Понятие «традиционный» ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Политика модернизации системы российского высшего профес-

сионального образования в контексте решений Болонской декларации предполагает реализацию компетентностного подхода к обучению [Кво 2008 : 1,79]. Именно коммуникативной компетенции отдается приоритет в настоящее время, так как социальный заказ состоит в подготовке специалистов, способных к общению на иностранном языке, соответственно, коммуникативность стала теоретически ведущим принципом обучения. Роль современного учителя изменилась, поскольку сегодня он далеко не единый, а тем более не главный источник информации для своих учеников.

Проникновение компьютера в учебный процесс вызвало к жизни огромное количество новых форм работы, немислимых и невозможных при традиционных методиках. Появление специфических учебных пособий на гипертекстовой основе, мультимедийных справочников и энциклопедий, возможность организации сетевых коммуникаций в самых разных масштабах, от класса до Интернета, создание интерактивных обучающих программ и тренажеров – все это вместе открывает перед обучающимися такой спектр учебных действий, обращение к которому полностью видоизменяет учебный процесс.

Также значительны изменения и в формах работы преподавателя – компьютер полностью изменяет структуру и методы его личной работы вне урока (самосовершенствование, накопление и систематизация информации, подготовка к урокам и т.д.) и непосредственно на уроке. Более того, изменившиеся условия и формы работ в очень значительной степени заставляют переосмысливать и роль компьютера, и функции преподавателя и студентов, и характер их деловых взаимоотношений, а в дальнейшем – и самые общие организационные формы обучения. Все это вместе дает основания утверждать, что в настоящее время все мы присутствуем при рождении принципиально новых систем обучения – систем, основанных на последовательном, всеохватывающем использовании информационно-коммуникативных технологий.

Вопрос интеграции Интернета в образование и, в частности, применение его в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе в настоящее время достаточно актуален. Как известно, то, чему обучается человек, он стремится использовать в предстоящей деятельности. Следовательно, готовить студента к иноязычному общению нужно в аналогичных условиях, созданных в аудитории. Это и определяет сущность коммуникативного обучения, которая заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения. Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а также на осознание требований к эффективности высказывания.

Специфика предмета «Иностранный язык» в неязыковом вузе заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения этому предмету является обучение различным видам речевой деятельности: говорению, слушанию, чтению, письму. В соответствии с психологической теорией обучение любому виду деятельности происходит в процессе выполнения этой деятельности, действий и операций с ней связанных.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии, такие как текстовый редактор (Word processor), вики (Wiki), веб-квест (Webquest), блог (Blog), переписка по электронной почте (E-mail), чат (Chat program), скайп (Skype), подкаст (Podcast), поиск информации в сети (Search engine), разработка заданий на основе интернет-ресурсов и организация проектной работы (Internet-based project work) [Dudeney, Hockley 2007 : 3–4], конкордансер (Concordancer) [Кво 2008 : 125–126] в обучении иностранному языку, в частности английскому, призваны помочь преподавателю создать реальные ситуации для использования языка. Как отмечают П.И. Образцов и О.Ю. Иванова, применение информационно-коммуникационных технологий повышает мотивацию обучающихся. Мотивы престижа имеют высокую побудительную силу и являются необходимым условием комфортного психологического состояния студента [Образцов, Иванова 2005 : 32].

Включение современных технологий в образовательный процесс в неязыковом вузе позволяет преподавателю иностранного языка выполнить социальный заказ общества, т. е. подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком при минимальном количестве часов в действующем учебном плане, учесть профессиональную специфику при изучении иностранного языка, его нацеленность на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников, как того требует Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, а также следовать требованиям учебной программы.

Большим плюсом использования ресурсов Интернета является возможность развития межкультурной компетенции, т.е. знакомства с различными культурами, определения путей их взаимодействия и взаимопроникновения друг в друга, формирования культурных универсалий, необходимых для достижения взаимопонимания и плодотворного сотрудничества при непосредственном общении. Как отмечает В.А. Маслова, «язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [Маслова 2004 : 9].

Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность [Андронкина 2001 : 150]. Более того, Интернет развивает навыки, важные не только для иностранного языка. Это, прежде всего, связано с мыслительными операциями, такими как анализ, синтез, абстрагирование, идентификация, сравнение, сопоставление, вербальное и смысловое прогнозирование [Гуль 2001 : 151–155].

Таким образом, навыки и умения, формируемые с помощью интернет-технологий, выходят за пределы иноязычной компетенции даже в рамках «языкового» аспекта. Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода. Интерактивность не просто создает реальные



ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. И когда это начинает получаться, можно говорить о языковой компетенции.

### **Список литературы**

1. Кво Ч.К. Технологии перевода: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / пер. с англ. и науч. ред. рус. текста А.Л. Семенова. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

2. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / под ред. П.И. Образцова. – Орел: Изд-во ОГУ, 2005. – 114 с.

3. Gavin Dudeney, Nicky Hockly. How to teach English with technology: Pearson Education Limited England and Associated Companies throughout the world, 2007. – 192 с.

4. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2004.

5. Андронкина Н.М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб., 2001. – С. 150–160.

6. Гуль Н. В. Подготовка студентов к чтению неадаптированной литературы // Лингводидактические проблемы обучения иностранному языку. – СПб., 2001. – С. 151–155.

**Е.И. Захаров**

Удмуртский государственный университет,  
г. Ижевск

### **СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Сегодня во многих сферах жизни общества используются интерактивные технологии. Мультимедиапроекторы, интерактивные доски и панели, системы видеоконференцсвязи, системы голосова-

ний облегчают большинство проблем, которые существовали раньше. Расстояния и пространство преодолеваются в учебе и работе, тем самым совместно с новыми технологиями дистанционное обучение постепенно проникает в повседневную жизнь.

Современную деятельность человека невозможно представить без одного из самых главных технических достижений XX века – компьютера. Большинство интерактивных технологий создается с целью дополнить либо увеличить те возможности, которые предоставляют компьютеры. Одним из таких достижений, на наш взгляд, можно назвать социальные сети Интернета.

Социальная сеть – интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом. К ним относятся и тематические форумы, которые активно развиваются в последнее время [1]. По числу пользователей лидируют: Facebook (500 000 000), MySpace (255 000 000), Windows Live Spaces (120 000 000), Habbo Hotel (121 000 000), ВКонтакте (более 100 000 000).

Наиболее важной составляющей развития социальных сетей является возможность непосредственного взаимодействия людей. Существует множество форм организации взаимосвязи пользователей между собой с помощью сервисов, применяемых в социальных сетях: стена, форум, мини-чат, добавление аудио-, видео-, фото-, текстовых материалов и т.д. Эти сервисы позволяют организовать достаточно удобный процесс обучения. При организации процесса обучения с использованием социальных сетей существует возможность размещения обучающего материала и выполненных заданий в различных электронных форматах (текст, графический материал, аудиозаписи, видеозаписи), что позволяет студенту всегда выбирать интересный для него материал и актуальные упражнения.

К сожалению, с развитием интерактивных технологий, появлением новых социальных явлений проблемы дистанционного обучения остаются не до конца решенными. Одной из таких

проблем является проблема взаимодействия участников учебного процесса, другими словами, как учебный процесс сделать более интерактивным.

«Интерактивность» – данный термин широко используется в таких областях знаний, как теория информации, информатика и программирование, системы телекоммуникаций, социология, промышленный дизайн, педагогика и психология. В педагогике данный термин относится к психологическому термину «интеракция», что означает «взаимодействие» [Кашлев 2004 : 34]. Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию, и конструировать собственные действия. Интерактивный процесс – это процесс целенаправленного взаимодействия и взаимовлияния участников педагогического процесса. В основе этого взаимодействия лежит личный опыт каждого из участников.

Проблему интерактивности в дистанционном обучении, на наш взгляд, можно решить, использованием Интернета, в частности Facebook [2].

Приведем примеры, как это происходит, разбив интерактивность по способу ее организации. Первый тип, который мы рассмотрим, – организованная интерактивность под обучение. Здесь организующую роль играет сервис – создание группы. Создание группы и вхождение в нее новых членов подразумевает направленность на определенное взаимодействие в сфере изучения языка. В группе в роли преподавателя может выступать учебный контент, которым будут пользоваться студенты. Это дает возможность людям со схожими интересами найти себе собеседников по предполагаемой теме (изучение языка). Помимо перечисленного студенты могут по определенным связям-цепочкам перейти в другие учебные группы.

Таким образом, интерактивность будет проходить по следующим сценариям:

Я (студент) ↔ Специалист (так и другие специалисты)

Я ↔ Учебный контент, предмет изучения (так и другие группы)

Я ↔ Группа (участники данной группы или участники другой группы)

Второй тип – естественная интерактивность для данной социальной сети, которая включает все сервисы, изначально присутствующие в наборе у каждого пользователя, т.е. это домашняя страница. На ней все могут просматривать ленту новостей. Данная лента уникальна тем, что владелец страницы может включить те или иные дополнительные сервисы, например новостные сюжеты страны изучаемого языка, что придаст обучению культурологическую ценность, помимо этого пользователь всегда в курсе последних изменений, произошедших у друзей, что дает возможность вступать в коммуникацию – прокомментировать статус, ссылку, фото, видеоматериал.

Данному типу присуща следующая схема:

Я ↔ контент1 ↔ контент2 ↔ контент3...

где зачастую контент предполагает выход за рамки социальной сети (это же правило действует для образовательных групп).

Сеть Facebook по своей природе направлена на общение между друзьями, знакомыми, просто людьми, поэтому ее сложно представить без схемы:

Я ↔ друг1 ↔ друг2 ↔ контент друга2 ↔ друг3 ↔ контент друга3... ↔ незнакомец ↔ сторонний сайт.

Таким образом, интерактивность можно вывести формулой *вижу – читаю – отвечаю (письменно)*. В перспективе будет возможна формула: *вижу – читаю, слышу – отвечаю (письменно и устно)*.

Подводя итог, можно сделать следующий вывод: использование социальных сетей за счет интерактивных свойств дает право рассматривать их как информационно-образовательную среду, позволяющую решать проблему взаимодействия участников учебного процесса, а также развивать новые направления как в педагогической науке, так и в системе дистанционного обучения.

## Список литературы

1. Википедия. Свободная энциклопедия – 2010 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.12.2010. – URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальная\\_сеть](http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальная_сеть) (дата обращения 05.12.2010).

2. Фэйсбук. Социальная сеть – 2010 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.12.2010. – URL: <http://www.facebook.com/> (дата обращения 05.12.2010).

3. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике. – Минск: Высшая школа. 2004. – 176 с.

**Л.И. Кондратенко**

МОУ «Гимназия», г. Абакан

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В условиях нового тысячелетия информатизация общества играет первостепенную роль в формировании информационно-коммуникативных компетенций молодого поколения, в становлении его информационной культуры.

Освоение информационных технологий, как правило, начинается с ресурсов глобальной сети – Интернета.

Молодежь ведет в Интернете активную общественную, политическую и образовательную деятельность. Она общается в социальных сетях, участвует в образовательных проектах, пишет в блогах, обсуждает проблемы и принимает решения в политических, социальных и культурных вопросах.

Современные информационно-коммуникационные технологии стали важным средством повышения эффективности управления всеми сферами общественной деятельности.

Интеграция интернет-ресурсов во всех сферах деятельности не обошла стороной и образование, став неотъемлемой частью педагогического процесса.

Информационно-компьютерная грамотность является одной из главных составляющих профессиональных знаний и умений педагога. Владение новейшими информационными технологиями позволяет решать необыкновенно широкий спектр задач на качественно высоком уровне.

В настоящее время это путешествия по виртуальным музеям, посещение электронных библиотек, образовательных сайтов, знакомство с огромным количеством иллюстративного материала.

В данной статье хотелось бы остановиться на возможностях использования глобальной сети в обучении английскому языку и рассказать об опыте реализации средств ИКТ в нашей гимназии.

Интернет обеспечивает мгновенный доступ к огромным массивам справочной информации. Это словари и энциклопедии, терминологические тезаурусы и глоссарии. Кроме того, поисковые сайты позволяют решить всевозможные переводческие проблемы.

Использование интернет-технологий позволяет нам активно вовлекать обучающихся в процесс поиска и обработки информации. Они учатся критически мыслить, давать собственную оценку веб-сайтам, разрабатывая критерии оценивания.

Обучающимся предоставляется возможность самостоятельно и творчески подходить к выбору способов поиска информации в соответствии с имеющимися и полученными на занятиях умениями:

- находить информацию в различных источниках;
- систематизировать ее по заданным признакам;
- выделять главное в информационном сообщении;
- устанавливать ассоциативные связи между информационными сообщениями;
- включать информацию из глобальной сети в систему формируемых знаний и использовать эти знания при критическом осмыслении информации;
- уметь интерпретировать информацию и понимать ее значение, цель;

- переводить визуальную информацию в знаковую систему;
- уметь формулировать то, что почерпнуто из информационного источника;
- давать вескую аргументацию и принимать личностную позицию;
- логически строить свои собственные высказывания и вносить предложения;
- толерантно принимать альтернативные точки зрения и высказывать аргументы за и против;
- творчески перерабатывать и трансформировать полученную информацию.

На уроке стало возможным отправляться в виртуальные путешествия по музеям и выставкам, посещать мировые библиотеки и научные центры. Порой скучный и монотонный процесс знакомства со странами изучаемого языка сегодня становится живым. Это путешествия по Лондону, замкам Шотландии и другим достопримечательностям.

После таких уроков у детей повышается мотивация для изучения предмета. Они с большим желанием занимаются самостоятельным изучением интересующих их вопросов, представляют свои исследования в виде интерактивных проектов.

В своей работе мы фокусируем, прежде всего, воспитательный аспект использования интернет-ресурсов. Готовясь к знаменательной дате, 65-й годовщине Великой Победы, мы посетили музей Холокоста, где совершилась чудовищная расправа над человеческой жизнью. Научно-исследовательская работа десятиклассника по этой теме опровергает все доводы тех, кто пытается дать переоценку былым событиям.

Для наших гимназистов высоки идеи патриотизма, гуманности и миротворчества. Именно такие черты требовалось проявить старшеклассникам в интернет-конкурсе эссе «Человек моей эпохи».

Большим достижением интеграции интернет-ресурсов в обучение английскому языку является создание веб-страниц, Class Pages, которые создают оптимальные условия для эффективного

самостоятельного усвоения обучающимися учебного материала. Самостоятельная работа учащихся с использованием данной технологии становится организованной, корректируемой и контролируемой. Она также может быть адаптирована к индивидуальным особенностям школьников, что способствует предотвращению их умственных перегрузок и создает психологически комфортные условия для эффективного труда.

В содержательную часть страницы включаем ресурсы в текстовом режиме, языковые материалы, видеофрагменты. Прилагаем инструкцию для дальнейшего выполнения задания.

Интерактивная часть вовлекает обучающихся в выполнение тестовых заданий с одним или несколькими вариантами ответов на установление соответствия, ранжирование. Это могут быть интерактивные игры и викторины.

Богатое разнообразие ресурсов помогает динамично проводить смену видов деятельности, дает возможность обучающимся взаимодействовать с учителем, который получает ответы и выполненные задания.

Специальный журнал Grade Book ведет учет выполненных заданий, результатов обучающихся по каждому пункту и вопросу, выраженных в процентах. Хочется еще раз отметить психологически комфортные условия для эффективного усвоения учебного материала обучающимися.

Class Pages активно практикуются в обучении школьников дистанционно, например, при отсутствии по болезни. Разработанные виды деятельности практикуются также в качестве домашнего задания.

Интернет – это действенный фактор в развитии активной творческой личности, готовой жить в поликультурном мире. Это мощный потенциал взаимодействия людей нового поколения, благодаря которому формируется толерантное поведение и осознается то, что каждый человек есть пересечение многих культур, а это – ключ к взаимопониманию между народами, средство преодоления конфликтов, путь к сотрудничеству и построению общества без насилия.



**Ю.Д. Кудрявцева**

МОУ «Гимназия № 4 им. братьев Каменских»,  
г. Пермь

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО  
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В настоящее время предмет «Иностранный язык» является одним из наиболее востребованных курсов в школьной программе. Изменяющиеся жизненные реалии вынуждают специалистов разных областей овладевать иностранным языком для ведения своей профессиональной деятельности. Основы успешного овладения любым иностранным языком закладываются в курсе школьного обучения предмету и, по словам психологов, чем раньше, тем лучше. Именно школьный курс иностранного языка – вся его вертикаль с первого по одиннадцатый класс – призван сформировать умения, достаточные для общения на иностранном языке, называемые в современной методике преподавания иностранных языков «коммуникативной компетенцией». Именно эта база в дальнейшем становится основой для овладения иностранным языком для профессиональных целей.

В настоящее время основой преподавания иностранного языка является коммуникативный подход, акцент в котором сделан на общение. Общение является одновременно и средством, и целью обучения.

Особый интерес учителей и методистов в настоящее время направлен на развитие методической и технологической основы обучения письменной коммуникации на иностранном языке. Это продиктовано требованиями времени. Долгое время обучению письму в общеобразовательной школе придавалось второстепенное значение. Письмо выступало лишь как средство обучения другим видам речевой деятельности, как средство, позволяющее учащимся усвоить программный языковой материал,

и как средство контроля сформированности речевых навыков и умений обучаемых. Действительно, в этом плане значение письма трудно переоценить.

В настоящее время отношение к письму и обучению учащихся умению выражать свои мысли в письменной форме решительно изменилось. Письмо как цель обучения присутствует в программах для всех типов учебных учреждений, на всех этапах обучения иностранному языку. Возрастание роли письма в учебном процессе по иностранному языку связано также с использованием в настоящее время *творческих, интерактивных форм работы с языком, таких как использование метода проектов. Формирование и совершенствование коммуникативных умений в письменной речи на высоком уровне сложности – это одно из важнейших требований в современном преподавании иностранного языка.*

Письмо как вид речевой деятельности востребовано в современном информационно-коммуникационном обществе и является неотъемлемой частью повседневной жизни людей. Переписка по электронной почте, ведение блога или интернет-журнала, общение на форумах и в чатах требуют сформированных умений письменного выражения своих мыслей, в том числе и на иностранном языке, если речь идет о действительно глобальном общении. Соответственно, формирование и совершенствование умений письменной речи на иностранном языке имеет большое значение при организации обучения иностранному языку.

В настоящее время абсолютно все УМК по иностранным языкам, которыми учителя пользуются в традиционной форме обучения, содержат большое количество заданий на формирование, развитие и совершенствование умений письменной речи учащихся. Несомненно, эти задания логически вписываются в логику уроков, позволяя учителям добиваться высокой степени сформированности у учащихся умений излагать мысли на иностранном языке. Особенность этих упражнений в том, что они вплетены в канву коммуникативного урока, когда, общаясь с учителем, как бы между делом ученик выполняет задания, в том числе на развитие уме-

ний письменного высказывания. Такая организация не представляется возможной в курсе дистанционного обучения, где письмо само выступает как средство общения (довольно сложно представить картину, когда учитель и ученик на традиционном уроке общаются через e-mail или ICQ). Ученик просто не сможет овладеть дистанционным курсом, если не будет уметь составить письменное высказывание на иностранном языке.

В данное время идет широкое и повсеместное освоение *технологии дистанционного обучения. Ее можно характеризовать как современную информационную технологию обучения.* Идея зародилась, когда я основательно занялась обучением письменной речи в рамках подготовки к ЕГЭ по английскому языку. Конечно, в наших учебниках, как я уже упомянула, представлено достаточно много упражнений, которые учат писать различные виды письменных работ, но ничто не сравнится с практикой в реальной жизни.

Несмотря на важность сформированности данного вида речевой деятельности для успешного прохождения дистанционного курса, к сожалению, глубоких методических рекомендаций авторами не представлено. Разработчики программы (РГПУ им. Герцена, г. Санкт-Петербург) в рекомендациях ссылаются на требования государственных стандартов по иностранным языкам в разделе «Письмо», больше методических разработок по данному виду речевой деятельности нет.

Однако опыт работы в качестве сетевого педагога по предмету «Английский язык» показал, что именно несформированность письменного речевого умения у большинства учащихся, начинающих обучение английскому языку по дистанционной форме (10-классники), не позволяет им качественно проходить программу, а то и вовсе провоцирует отказ от дальнейшего обучения. Это самая трудная часть курса. Процесс написания тезиса, абзаца или сочинения – это творческий процесс, требующий не только знаний по предмету, но и владение умением выражать смысловую информацию с помощью графического кода изучаемого языка, усложненного использованием корректной орфографии и пунктуации.

Сетевым учителям приходится опытным путем выстраивать такую систему по формированию письменного умения, которая бы помогла дистанционному ученику «влиться» в курс и успешно его осваивать. За 4 года мной был накоплен положительный опыт по обучению письму как виду речевой деятельности в рамках дистанционного обучения, который я хочу представить в данной работе.

Дистанционный курс «Телешкола» благодаря своей логичности, методически грамотной организации помогает формировать, развивать и совершенствовать умения письменной речи старшеклассников, причем как в рамках профильного, так и базового уровня (на выбор ученика). Учителю предоставляется возможность для педагогического творчества в рамках предлагаемой технологии. Можно даже сказать, что отсутствие в рамках курса четкого алгоритма действия «Как научить писать», соответствует главному принципу технологии дистанционного обучения – индивидуализации. Однако учитель, осваивая любую технологию, все-таки видит ее реализацию в свете своих представлений и ищет методы и приемы, которые «удобны» и ему, и прежде всего его ученикам. Так рождаются методические разработки, которые учитель потом использует в качестве основы своей преподавательской деятельности.

Говоря о дистанционном обучении в целом и обучении иностранному языку в частности, скажу, что дистанционная форма преподавания предполагает: иной путь усвоения материала, иную степень самостоятельности ученика и иные темпы усвоения. Само собой, что и подходы должны быть иными. Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости пересмотра и переосмысления традиционных методических приемов в обучении иностранному языку, в том числе и письму.

Существует «стратегия успеха» письменной коммуникации на иностранном языке. Это разумное сочетание: знания + умения + организованность + быстрое мышление. Причем все это должно быть доведено до автоматизма, чтобы у человека появилась твердая уверенность, что он умеет писать на иностранном языке. Обучение письму обязательно должно носить коммуни-

кативный характер. Если учащийся перед выполнением задания знает, ЧТО? КОМУ? КУДА? и С КАКОЙ ЦЕЛЬЮ? он пишет, то все получается гораздо качественнее. Задания, несомненно, должны носить значимый характер, основываться на личном опыте учащихся.

В практике преподавания английского языка в дистанционном курсе я пришла к выводу, что реализация «стратегии успеха» лучше осуществляется при движении от частного к общему. Это последовательный переход от стадии записи тезисов, идей и ключевых слов, предложений, всевозможных трансформаций текстов к написанию собственных письменных произведений, различных по объему, жанру и стилю. Шаг за шагом усложняется предметное содержание, увеличивается объем и изменяются типы текстов, снимаются языковые трудности и увеличивается разнообразие используемых языковых средств.

Как? Выручают созданные за четыре года практики инструкции, где пошагово обозначено, в какой последовательности и как выполняется то или иное действие. Такая «опора» может использоваться до тех пор, пока накопленный опыт не позволит от нее отказаться.

В основу инструкций легли требования к структурной организации письменного высказывания. Именно эта составляющая при проверке вызывает больше всего нареканий, что влечет за собой снижение отметки. Если содержание сообщения не вызывает сложности у старшеклассников благодаря тематическим текстам, текстам для дополнительного чтения, собственному кругозору, то организация идей поначалу не удастся практически никому. Большая часть дистанционных учащихся вначале изучения курса прибегают к такому способу выполнения письменных заданий, как составление текста на русском языке и затем его перевод через электронный переводчик. Надо ли говорить, что качество таких сочинений оставляет желать лучшего, да и в плане овладения языком не приносит никакой пользы.

В основу составленных инструкций легли такие составляющие, как:

- учет адресата,
- соответствие жанру,
- композиционная точность (key sentence + supporting sentences),
- логичность (2–3 идеи в одном предложении),
- связность (средства логической связи – linking words),
- аргументированность,
- адекватность выбора языковых средств.

К концу дистанционного курса для 10-го класса по английскому языку у учащегося формируется четкое представление о структурной организации письменного высказывания на английском языке, и он в состоянии выполнять задания, предлагаемые в рамках дистанционного курса по английскому языку.

**С.И. Лянгасов, Ю.А. Строчков, Т.А. Тен**

НПО «Центр техногенных искусств и ремесел»,  
г. Москва

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОТРЕНАЖЕРА EN101 В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Итоговые документы Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 года предусматривают переход к интенсивному росту качества образования за счет использования ИКТ, Интернета и современных образовательных технологий.

Электронное обучение – движущая сила экономики знаний, катализатор повышения качества человеческих ресурсов, в котором особое место занимают технические средства обучения (ТСО) разговорным иностранным языкам в режиме онлайн. Одним из таких ТСО, далеко опережающим ближайших конкурентов, является лингвотренажер Международного центра дистанционного изучения иностранных языков En101. (Аббревиатура «En101» означает: «С иностранным языком один на один»). Лингвотренажер легко встраивается в любую систему дистанцион-

ного обучения и соответствует стандарту SCORM 2.0. Это позволяет сочетать дистанционные и аудиторные формы обучения, а также использовать весь накопленный педагогом авторский методический материал в обучении иностранным языкам.

В лингвотренажере En101 используется усовершенствованная ауто-коммуникативная методика, отличительной особенностью которой является следующее: прослушав любое слово или фразу изучаемого курса в исполнении носителей языка, обучаемый может произнести это же слово или фразу своим голосом и сделать запись, а затем прослушать запись на слух и сравнить с образцом. Многократно сравнивая варианты своего произношения с произношением носителя языка и добиваясь созвучия, обучаемый отрабатывает навыки аудирования и оттачивает свое произношение. После получения классом задания от педагога каждый ученик отрабатывает его самостоятельно в интерактивном режиме с лингвотренажером.

Благодаря проигрыванию различных бытовых и деловых ситуаций (базовая версия En101 содержит 100 ключевых жизненных ситуаций) достигается желаемая свобода в общении на иностранном языке. Программа обучения встроена в учебные курсы. Такой подход снимает страх перед общением на языке, не являющимся родным, позволяет избавиться от стереотипов при его изучении.

С помощью лингвотренажера En101 был реализован ряд социально-значимых проектов, в частности, под эгидой Министерства образования Республики Карелия совместный проект с Юниорским союзом «Дорога» (грант Подросткового фонда Финляндии) по мотивации карельских школьников изучать иностранный язык. В мероприятиях двухлетнего проекта «Общий язык» участвовало свыше 40 преподавателей и 2000 подростков преимущественно из сельских школ, которые были подключены к Интернету по Президентской программе. В итоге улучшение словарного запаса педагоги зафиксировали у 82 % учеников-участников проекта, освоение и улучшение грамматических навыков – у 57 %, улучшение фонетических навыков – у 47 %.

Улучшилась оценка за изучение предмета у 74 % учеников. (Подробно ознакомиться с проектом можно на сайте [http: // doroga.karelia.ru/language](http://doroga.karelia.ru/language)).

Для того чтобы оценить, насколько меняется отношение школьников к изучению языка, прочтите следующий фрагмент данного ресурса: «В Петрозаводске начал работу проект "Общий язык". В нем участвуют дети из малообеспеченных семей с проблемами в учебе, те, кто не получают надлежащей заботы и контроля со стороны взрослых и проводят свое свободное время в неблагоприятном окружении. Суть такова – ребята изучают английский язык при помощи лингвотренажера, а потом... начинают общение в Интернете со своими англоязычными сверстниками. И они уже подружились со школьниками из Финляндии! Что из этого получилось? Ребята-участники проекта буквально атаковали компьютерные классы. Вот свидетельство одной учительницы из школы Рауталаhti В.Е. Беляковой: «Хочу поделиться тем, что сейчас происходит в школе. Школа у нас маленькая, поэтому все знают о проекте. Участники настолько эмоциональны, полны страстей. Сейчас, когда началась переписка, это просто ажиотаж! Такая энергетика! На каждой перемене дети бегут проверять почту. После уроков их не выгнать домой. Мне приходится находиться в школе до 7–8 часов вечера. Дома Интернета ни у кого нет, поэтому переписка идет только в школе. Спорят из-за компьютеров. У нас их 6, одновременно всем не хватает. Приходится делить детей на группы, устанавливать расписание. Последние отрываются по полной программе. Пришлось временно переехать из кабинета английского языка в кабинет информатики, чтобы как можно больше времени было на лингвотренажер и на письма. Я сама вся на эмоциях. Все школьные дела ушли на второй план. Живем проектом и в проекте!!!».

Возможности лингвотренажера для организации интерактивных самостоятельных занятий продемонстрировал проект «Молодая мама дома» по дистанционному обучению молодых мам английскому языку во время отпуска по уходу за ребенком. В этот период кормящей матери сложно посещать занятия, кур-



сы или приглашать на дом репетитора. В проекте, организованном Московским департаментом образования, приняли участие около 100 молодых мам – студенток и аспиранток университетов г. Москвы. Проект вышел на уровень госзаказа, победив в тендерах Панфиловского и Таганрогского районов г. Москвы.

16–17 июня 2010 года в «Экспоцентре» на Красной Пресне состоялась 7-я Московская международная выставка и прошла конференция «Дистанционное обучение»/ **eLearnExpo Moscow**, являющаяся главным отраслевым мероприятием в России в области дистанционного обучения и подготовки персонала с использованием информационно-коммуникационных технологий. В работе **eLearnExpo Moscow** традиционно принимали участие известные российские и зарубежные компании, представляющие оборудование, программное обеспечение и услуги, предназначенные для предприятий, а также университетов и школ. В номинации «**Социальная значимость eLearning проекта**», по единодушному мнению оргкомитета, победителями стали НПО «Центр техногенных искусств и ремесел» (генеральный директор С.И. Лянгасов, г. Москва) за проект «Молодая мама дома» по дистанционному обучению молодых мам английскому языку и совместный с Юниорским союзом «Дорога» (координатор Д.В. Рогаткин, г. Петрозаводск) проект «Общий язык» по дистанционному обучению английскому языку карельских школьников. И в том, и в другом проекте применены инновационные образовательные технологии на основе лингвотренажера En101.

Лингвотренажер интенсивно использовался в течение ряда лет для сравнительной несубъективной оценки лингвистических способностей. Важно подчеркнуть, что при тестировании проверялось не знание языка, а именно способности к изучению иностранных языков, поскольку тест проводился на незнакомом для тестируемого языке (языках). Установлено, что с помощью En101 можно оценивать способности по трем параметрам:

1. Слуховая дифференциальная чувствительность, т. е. различение звуков и их оттенков, узнавание их в потоке речи и их имитация.

2. Обладание достаточным объемом памяти.
3. Обладание словесно-логическим мышлением.

Выявление лингвистических способностей у школьников различного возраста проводилось совместно с Московским центром качества образования на традиционной школьной ярмарке в Центральном выставочном зале г. Москвы «Манеж» в августе 2009 года (см. <http://pedsovet.com/jarmarka>).

Год спустя, в этом же Центральном выставочном зале, на традиционной школьной ярмарке уже 2010 года помимо тестирования лингвистических способностей были проведены показательные соревнования школьников ряда спецшкол г. Москвы с преподаванием английского и испанского языков. Рабочая площадка для стенда «Лингвотренажер En101 в России» была выделена Департаментом образования г. Москвы. (С демоматериалами можно ознакомиться на сайте: <http://pedsovet.com/moscow>).

Опыт внедрения En101 в перечисленные выше учебные проекты показал, что возможности лингвотренажера существенно стимулируют творческую деятельность преподавателей.

В частности, благодаря тому, что лингвотренажер обеспечивает возможность изучения корейского языка с русского, был найден путь решения одной наболевшей проблемы. Совместно с Тверской городской национально-культурной корейской автономией был разработан проект по обучению корейскому языку. Проблема заключается в том, что 95 % российских корейцев не знают корейского языка. Организовать массовое обучение невозможно без использования информационных технологий ввиду практически полного отсутствия преподавателей корейского языка в русских школах. Наличие корейского языка в лингвотренажере En101 существенно облегчает эту задачу. Не менее 300 детей будут участвовать в проекте постоянно в качестве членов команд и не менее 2000 детей будут вовлечены в отдельные мероприятия проекта.

Важно отметить, что внедрение лингвотренажера En101 в учебный процесс позволяет привлекать к преподаванию не только дипломированных специалистов, но и студентов, и даже

школьников старших классов практически без потери качества обучения. В настоящее время в г. Твери ведется подготовка двух групп таких инструкторов-консультантов на базе школы №1086 с этнокультурным корейским компонентом и школы воскресного дня Вон Гван.

Доступны следующие программы подготовки или обучения:

1. Повышение успеваемости по иностранному языку в школе.
2. Подготовка к сдаче квалификационных экзаменов.
3. Подготовка к поступлению в престижный университет (программа АСЦЕРТ профессионального пакета).

Лингвотренажер En101 помог в реализации обучения иностранным языкам в довольно специфических, но тем не менее весьма распространенных случаях.

1. Дополнительные самостоятельные занятия в сельских школах.

2. Подгоночные занятия с заболевшими учениками.

3. Групповое дистанционное обучение с преподавателем.

4. Интенсивное обучение для лингвистически одаренных учеников (по одному или нескольким языкам, включая восточные языки).

Внедрение лингвотренажера En101 в учебный процесс существенно повышает его эффективность, а также **помогает снять «голосовую нагрузку» с преподавателя.**

### **Организация массовых мотивационных лингвистических соревнований и веб-олимпиад**

Многолетний опыт показал, что лингвотренажер удобно использовать для мотивации школьников к изучению иностранных языков, в частности, за счет проведения массовых лингвистических соревнований и веб-олимпиад.

В отличие от традиционных школьных олимпиад в лингвистических соревнованиях и веб-олимпиадах могут участвовать все без исключения школьники (с любой успеваемостью в школе), если они подали заявку на участие, в которой указали название команды, эмблему, девиз, и анкетные данные. Такие со-

состязания состоят из подготовительного и состязательного этапов. Подготовительный этап является главной содержательной составляющей соревнований, во время которого осуществляется самостоятельное усвоение учебного материала, который будет использован на втором этапе состязаний. Поскольку заранее неизвестно, какие задания команды получают на соревнованиях, то преимущество будет у той команды, которая на этапе подготовки выполнила наибольшее их количество. Лингвистические соревнования – это турнир, в котором соревнуются команды, а не отдельные участники. В настоящее время ведется подготовка к таким лингвистическим соревнованиям семейных команд в районе Марьино г. Москвы совместно с муниципалитетом и Центром образования № 491.

Интерес к изучению школьниками иностранных языков повышается за счет организации летних лагерей. С помощью всего двух-трех лингвотренажеров En101 можно легко организовать из обычного досугового летний лагерь с образовательным компонентом по изучению иностранных языков, с проведением интересных лингвистических турниров, которые существенно повышают мотивацию детей на обучение иностранным языкам и позволяют за две недели освоить новую лексику в объеме свыше 500 слов. Программа легко согласуется с любой программой летнего лагеря, так как занятия идут по 1 часу на подростка в день. Единственное условие – наличие компьютерного класса из 5–10 компьютеров, подключенных к Интернету.

В каждом пакете En101 предлагается 9 языков для обучения: английский, испанский, немецкий, французский, японский, китайский, корейский, латышский и русский язык как иностранный.

К слабым сторонам En101 следует отнести:

- необходимость повышать квалификацию учителей по применению компьютерных технологий;
- необходимость самостоятельно разрабатывать методики, отличные от базовой, встроенной в лингвотренажер;
- необходимость самостоятельно проводить тестирование и анкетирование.

Но это скорее не столько недостатки, сколько пожелания разработчикам по улучшению лингвотренажера.

Ознакомиться с лингвотренажером можно на сайте <http://zelenogradru.en101.com>. В демонстрационном режиме доступны только занятия, отмеченные зелеными ромбиками. На компьютере должен быть установлен флешплеер. Подключаются динамики или наушники.

### **Список литературы**

1. Богданов А. Лингвотренажер – ТСО нового поколения и важное звено в организации массового обучения разговорным иностранным языкам // Иностранные языки в дистанционном обучении: сб. трудов 2-й Международ. науч.-практ. конф. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2007. – С. 195–200.

2. Эйн И.Г. Использование мультимедийного лингвотренажера EN 101 в дистанционном обучении английскому языку // Информационно-образовательная среда современного вуза как фактор повышения качества образования: матер. регион. науч.-практ. конф., 1–3 ноября 2007 г. – Мурманск: Изд-во МГПУ, 2007.

3. Эйн И.Г. Методическое пособие для 100 уроков английского языка с лингвотренажером EN 101 // Домашнее и клубное изучение английского языка с лингвотренажером EN 101: практическое пособие. – Мурманск: Изд-во МГПУ, 2008. – С. 24–71.

**А.Г. Миклашевич**

Гродненский государственный университет  
им. Я. Купалы

### **ПЛАН СОДЕРЖАНИЯ ПОЛИСЕМАНТЕМЫ «ПРАВО» В АСПЕКТАХ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ**

Многогранность и сложность лексической единицы «право», ее комплексный характер, полифункциональность требуют особого подхода к ее постижению.

С одной стороны, применение лингвокультурологического подхода к анализу полисемантемы «право» в аспекте ее общего употребления, а, с другой стороны, использование концептологического метода для исследования целевой единицы в рамках ее специального употребления позволяет объединить эти два направления для проведения комплексного исследования плана содержания. Такое объединение не только открывает новые курсы и перспективы, но и в полной мере соответствует традициям системного и глубинного исследования полисемантем.

Для исследования плана содержания единицы «право» в аспекте ее специального употребления был отобран документ ООН «Всеобщая декларация прав человека», предоставляющий обширный материал для данной работы. Отбор и анализ контекстов производились при помощи программного обеспечения «AntConc». В результате обработки текста Декларации были получены следующие коллокации: *право на жизнь, право на гражданство, право на признание, право на равную защиту закона, право на эффективное восстановление в правах, право на свободу мысли, право считаться невиновным, право свободно передвигаться, право покидать страну, право искать убежища, право владеть имуществом, право на свободу убеждений, право на свободу мирных собраний, право принимать участие, право равного доступа, право на социальное обеспечение, право на труд, право на равную оплату за равный труд, право на справедливое и удовлетворительное вознаграждение, право создавать профессиональные союзы, право на отдых и досуг, право на образование, право на социальный и международный порядок*. Большая часть примеров содержит синтагму «иметь право». При этом распространителями данной конструкции являются не только инфинитивы, довольно многочисленными являются обороты «иметь право на что-либо». Анализ текста Декларации и полученных коллокаций позволяет трактовать «право» как совокупность законов социальной жизни людей, воплощенных в законодательстве и правовой культуре.

Исследование плана содержания единицы «право» в аспекте ее общего употребления были проведено на основе материалов электронного мегаресурса Национальный корпус русского языка (НКРЯ). Следует отметить, что лингвистические корпуса письменных и устных текстов все чаще рассматриваются как основной источник материала для проведения такого рода исследований. Наиболее ценными среди предоставляемых национальными мегакорпусами данных являются: типичные и нетипичные случаи употребления и характерные сочетания слов, коллокации, контексты, частоты (абсолютные и относительные), частоты по коллокациям, статистика по жанрам, стилям, авторам и т.д. [Рычкова 2009: 23]\*.

Характеризуя правосознание россиян на основании выданных данных НКРЯ, следует рассматривать их отношение к двум основным видам права – к объективному правопорядку и к правам личности. Примером парадигматических отношений для выделенной категории «объективный правопорядок» являются контексты с сочетаниями «дать/ давать, предоставить/ предоставлять право» и «отнять/ отнимать право», антонимичные по своей сути: *А вот то, что наступит день, когда у нас отнимут право быть вместе, потому что у нас этого права нет... [Ирина Муравьева. Мещанин во дворянстве (1994)]; Иванову было предоставлено право выбора, и он выбрал картину. [Даниил Гранин. Зубр (1987)]*. Анализ полученных контекстов позволил выделить синтагматические отношения, в которые вступают целевые семантемы. Они представлены преимущественно сочетаниями с инфинитивными распространителями: *право получить, право пользоваться, право быть, право присваивать, право принимать (решения) и др.*

В ходе интерпретации полученного материала были найдены контексты, где лексема «право» семантически отождествляется с «законом»: *Право опять-таки отнюдь не на вашей стороне.*

---

\* Рычкова Л.В., Кныш Е.Р. Национальные мегакорпусы в изучении лингвокультурем // Материалы IV Международной научной конференции, 3–5 декабря 2009 г. Ч. 1. – Минск, 2009. – С. 22–25.

[Ю.О. Домбровский. *Обезьяна приходит за своим черепом. Пролог (1943–1958)*]; *Всю жизнь он верил в право, и ему полностью показали, что оно такое. [Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 4 (1978)]*.

Также следует отметить, что русский народ признает функцию дарования права не только за законодательной властью. Он приписывает данные полномочия и высшим силам. В качестве примера можно привести следующий контекст, полученный из НКРЯ: *Бог создал человека свободным, Бог дал ему право самому решать, на какой путь – добра или зла становиться, то есть человеку позволено делать зло, и в этом его свобода. [Михаил Елизаров. Pasternak (2003)]*.

Категория «права личности» представлена достаточно большим количеством примеров, содержащих синтагму «иметь право». При этом распространителями данной конструкции являются не только инфинитивы, довольно многочисленными являются обороты «иметь право на что-либо» (право на свободу, право на отдых, право на жилплощадь, право на труд): *Официально он имел право оставаться за границей. [Даниил Гранин. Зубр (1987)]*; *По положению он имел право работать только на государственных предприятиях. [Даниил Гранин. Зубр (1987)]*; *Имеет же право человек приготовиться к смерти? [И. Грекова. Перелом (1987)]*; *Имеет ли больной право знать всю правду о своем состоянии? [И. Грекова. Перелом (1987)]*. На основе приведенных выше примеров можно сделать вывод о том, что россияне больше ценят право не на владение, пользование некими материальными благами, а право на правду, свободу, собственное мнение, жизнь и даже смерть.

К данной категории, «права личности», можно отнести и такой пример: Жаль, что мы говорим на разных языках, голос Ознобихина и впрямь казался огорченным. Но твое, как говорится, авторское право. Будь! [Семен Данилюк. Бизнес-класс (2003)]. Синтагма «авторское право» является устойчивым словосочетанием, используемым в контекстах, если речь идет об исключительных правах личности на распоряжение результатами его творческой деятельности.



Несмотря на немногочисленность выданных данных на запрос «право», нельзя утверждать о полном обесценивании рассматриваемого понятия у россиян. Русский человек иногда вынужден бороться за свое право на какую-либо деятельность, доказывать и отстаивать его, чтобы не потерять вовсе. Иллюстративными примерами тому служат следующие контексты: *В девяносто первом году на баррикадах у Дома правительства в основном были молодые люди, отстаивающие право свободно жить, думать, творить.* [Александр Савельев. *Аркан для букмекера* (2000)]; *Они буквально сражались за право лечить мой глаз.* [Сергей Довлатов. *Чемодан* (1986)].

Однако в ряде контекстов прослеживается тенденция к восприятию права как некоего преимущества, неоспоримой и неотъемлемой привилегии в силу занимаемого положения в обществе. Синтагматика представлена сочетаниями «абсолютное право», «священное право», «право поэта», «(никем) не оспариваемое право», «право на странности» и другими: *Как феодал имел право первой ночи с невестами вассалов, НКВД обладал никем не оспариваемым правом выбирать себе лучших допризывников.* [Эдуард Лимонов. *У нас была Великая Эпоха* (1987)].

Зачастую именно внутренние побуждения способствуют становлению русского человека как законопослушного гражданина. С этой точки зрения и содержание права выступает в другом освещении. Типичными примерами являются следующие предложения: *Право и лево, добро и зло... — ни с того, ни с сего пробормотал мой отец с самым глубокомысленным видом.* [Вера Белоусова. *Второй выстрел* (2000)]; *Как люди боятся защищать свое право быть честными.* [Василий Гроссман. *Жизнь и судьба, часть 3* (1960)].

На основании одного из значений полисемичного слова «право» можно выделить еще одну категорию: «предметное знание». Синтагматические отношения здесь представлены преимущественно сочетаниями «изучать право», «преподавать право», «римское право», «международное право»: *Она училась в Сорбонне и изучала право у лучших профессоров Европы* [Андрей Ростовский. *Русский синдикат* (2000)].

Таким образом, подобная дескрипция структуры полисемантемы «право» в аспекте его специального и общего употреблений позволяет наиболее подробно отразить особенности понимания феномена права как культурного концепта и сгустка смыслов, его духовной сущности.

**В.Р. Нымм, К.А. Пономарева, Н.А. Сысоева**

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

### **ПРОГРАММИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Несмотря на обилие информации о применении информационных технологий в высших учебных заведениях, в этой области остается существенно больше нерешенных проблем, чем удачных практических решений. Причин такого положения достаточно много. Одни из них – общие, другие – частные, связанные со спецификой областей знаний, для которых эти технологии разрабатываются и в преподавание которых их пытаются внедрять. Отрадным же является тот факт, что, несмотря на практически полное отсутствие финансирования, попытки разработки и внедрения информационных технологий (ИТ) в образовательный процесс продолжают.

Особое место среди различных сфер образовательного процесса в вузе занимает обучение иностранным языкам. Во-первых, потому, что эта сфера по своей природе является более благодатным объектом автоматизации, чем многие другие сферы образовательного процесса (как, например, обучение математике или философии). Освоение любого нового грамматического явления начинается с выполнения письменных упражнений типа «стимул – реакция», которые достаточно хорошо алгоритмизируются и доводятся до программной реализации. Более того, снабжение обучающихся

программ средствами сбора данных о процессах обучения дает мощный сенсор, способный обеспечить любую требуемую информацию о ходе обучения и его результатах, что превращает эти программы в инструмент научных и научно-педагогических исследований. Факультеты филологического профиля, обеспечивающие преподавание иностранных языков в вузе, обладают огромным контингентом обучаемых, что открывает возможности для использования этого инструмента при проведении массовых экспериментов с целью получения (после соответствующей обработки накопленных данных) новых знаний о процессах обучения иностранным языкам. Выполнение таких исследований способно стать одним из компонентов развития междисциплинарных связей и своего рода лабораторией для обучения студентов филологических специальностей информатике и ИТ.

Но для реального воплощения описанных возможностей факультету необходим механизм, обеспечивающий постоянное совершенствование программных средств, создание и регулярную актуализацию баз обучающей и тестовой информации, объем которых только по одному иностранному языку должен составлять примерно 10–12 тысяч упражнений.

Методология создания такого механизма, разработанная и в течение ряда лет развиваемая на филологическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена [Беляева и др. 2010], представляет собой эволюционную стратегию построения двухслойной интегрированной системы обучения студентов филологических специальностей информатике и ИТ, ориентированной на органичное сочетание теоретической подготовки с созидательной деятельностью в области приложений этих дисциплин к области их основной специализации. Центральная роль в реализации стратегии принадлежит студентам, специализирующимся по направлению «Иностранный язык и компьютерная лингводидактика» на уровне бакалавриата и по направлению «Информационные технологии в филологии» на уровне магистратуры, призванных играть роль посредника, обеспечивающего комплексное решение проблемы. Созидательная деятельность студентов обозначенных направлений, реализуемая

в рамках выпускных квалификационных работ, ориентирована на создание компьютерных средств языкового обучения и их компонентов, решение с их помощью конкретных прикладных проблем.

В контексте того, что в число упомянутых видов созидательной деятельности включены работы по созданию программного обеспечения, определенный интерес представляют вопросы отбора студентов для специализации по обозначенным направлениям и их обучения алгоритмизации и программированию.

Выпускающей кафедрой для студентов, специализирующихся по направлению «Иностранный язык и компьютерная лингводидактика», является кафедра прикладной лингвистики. Отбор студентов для специализации по направлению производится на основе собеседования из числа студентов, успешно закончивших два курса филологического факультета по традиционной программе филологического образования. Существенным моментом, помогающим студентам сделать осознанный выбор, а выпускающей кафедре не ошибиться в выборе достойных кандидатов, является тот факт, что преподавание на первом и втором курсе практических занятий по дисциплинам «Математика и информатика» и «Компьютерный практикум», предусмотренным федеральным компонентом государственных образовательных стандартов, ведут преподаватели – выпускники кафедры, ранее специализировавшиеся по тому же направлению.

Центральная роль в обучении студентов алгоритмизации и программированию реализует связка, включающая три курса: «Решение лингвистических задач с помощью компьютера», «Дискретная математика» и «Программирование на языке Паскаль».

Первый из этих курсов, разработанный Л.Н. Беляевой [Беляева и др. 1999], читается в течение одного семестра. Его цель состоит в том, чтобы дать студентам начальные знания: а) о прикладной лингвистике как о предметной области и актуальных направлениях ее развития; б) уровнях иерархии обработки текста, в) задачах, которые решаются на каждом из этих уровней, г) методах и алгоритмах решения задач. Содержание курса строится: а) на фактическом материале многочисленных задач и процедур, накопленных группой

«Статистика речи» в ходе выполнения работ по созданию практических систем машинного перевода, индексирования и реферирования, различных видов статистической обработки текста; б) актуальных проблемах и задачах тех направлений, которые активно разрабатываются кафедрой прикладной лингвистики в настоящее время. Решение задач излагается путем их последовательной декомпозиции на подзадачи, т.е. в духе основных принципов структурного проектирования. Изучение курса завершается разработкой индивидуальной проблемной задачи, которая предлагается каждому студенту для самостоятельного выполнения. Результаты разработки (постановка задачи, предпрограммные спецификации) представляются студентом на экзамене по курсу.

Цель курса по дисциплине «Дискретная математика» состоит в том, чтобы: а) ввести студентов в область основных понятий, структур и методов дискретной математики; б) научить их использовать полученные знания в процессе решения задач, выполнения и воспроизведения не слишком сложных логических выводов по представленным в составе курса разделам; в) развить (насколько это возможно в рамках курса) математическое мышление и математическую интуицию; г) выработать у студентов уверенность в собственных силах; д) обеспечить поддержку преподавания курсов по информатике и ИТ.

В плане содержания в состав курса включено достаточно небольшое число фундаментальных математических структур и понятий, достаточных для того, чтобы: а) показать, как они связаны друг с другом, как в рамках одних структур моделировать и исследовать свойства других; б) превратить эти структуры в категории мышления, а правила действий над ними – в инструмент мышления; в) на базе введенных понятий, подструктур и связанных с ними задач обеспечить содержательную основу для обучения студентов программированию.

Включенные в состав тем утверждения излагаются либо на строго доказательной основе, либо на понятийном уровне (определения и их интерпретация). Формальные выводы в большинстве случаев содержат не более четырех-пяти переходов от

посылки к следствию, что делает их удобным тренировочным материалом для развития навыков математического мышления, овладения языком математики, воспитания математической культуры.

Непосредственное обучение студентов программированию реализуется в рамках годового курса по дисциплине «Программирование на языке Паскаль». Цель курса состоит в том, чтобы дать студентам систематические знания и навыки: а) по программированию на алгоритмическом языке как ремеслу и частично искусству конструирования машинно-реализуемых алгоритмов; б) основам теории, техники и технологии проектирования, создания и внедрения небольших надежно работающих и выполняющих предписанную им функцию программ; в) использованию алгоритмического языка как средства для разработки лингвистических алгоритмов и формы для сохранения и передачи знаний.

Преподавание курса включает изложение лекционного и практического материала в ходе аудиторных занятий, проведение еженедельных практикумов в компьютерном классе. С учетом специфики дисциплины лекционные и практические занятия по решению задач у доски формально не отделяются друг от друга. Мини-лекции продолжительностью 15–20 минут встраиваются в состав практических занятий.

Содержание первой части курса (простые типы данных и основные операторы) не имеет, да и не может иметь, какой бы то ни было предметно ориентированной направленности. В большинстве задачников по программированию во главу угла ставится содержательное разнообразие задач. Для студентов-филологов, не имеющих достаточной математической подготовки, такая организация учебного материала рассеивает внимание, порождает неуверенность в собственных силах, отбирает у преподавателя время на объяснение математической подоплеки сути дела. Этим недостаткам лишен метод организации (назовем его кустовым), при котором задачи группируются вокруг доста-

точно небольшого числа тщательно отобранных математических объектов, известных студентам из курса дискретной математики, читаемого параллельно.

На втором этапе обучения, в рамках которого изучаются регулярные структуры данных, основное внимание концентрируется на развитии навыков декомпозиции исходных задач на подзадачи и реализации последних в форме подпрограмм. Содержание обучения в части освоения теоретических знаний и их закрепления в процессе решения задач строится по тому же кустовому принципу, что и на первом этапе, однако структура построения куста несколько иная. Одна часть составляющих его задач имеет самостоятельное значение, вторая – призвана служить базисом для задач, решаемых методом пошаговой детализации по принципу «сверху-вниз», которые составляют третью группу. Сначала, как и на первом этапе обучения, решаются достаточно мелкие задачи первой и второй групп, способствующие освоению работы с введенными структурами данных. Результаты решения оформляются в форме процедур и процедур функций. Затем в процесс обучения вводятся задачи третьей группы, решаемые методом последовательной детализации. Важно при этом, чтобы только часть процедур, необходимых для решения задачи, входила в число базисных, другая часть должна вычленяться и далее дорабатываться обучаемым в ходе решения задачи в целом.

В третьей части курса продолжается систематическое обучение основам программирования на языке Паскаль. Однако характер его уже иной. Овладение новыми понятиями, приемами и методами программирования осуществляется в контексте решения конкретных задач, ведущих свою родословную от реальных проблем обработки текста. Обучение приобретает четкую предметно-ориентированную направленность, заключительным шагом которой является доработка каждым студентом индивидуального эскизного проекта задачи, разработанной им в рамках курса “Решение лингвистических задач с помощью компьютера”, до уровня работающей программы и соответствующей программной документации. Таким образом, алгоритмический язык начинает высту-

пать в своей естественной функции как средство для решения задач и представления знаний в предметной области. Происходит органичное срастание средств информатики с прикладной областью знаний.

Никаких существенных трудностей при освоении всех трех дисциплин студенты-филологи не испытывают. Число студентов, которые выбирают темы бакалаврских работ, включающие (в качестве составной части) выполнение программных разработок, колеблется в пределах от 40 до 60 %. Число студентов, бакалаврские работы которых связаны с созданием компьютерных средств языкового обучения, также колеблется год от года, но не опускается ниже 15–20 %.

Дальнейшее обучение студентов программированию, призванное в полной мере воплотить идею интеграции учебной и созидательной деятельности студентов, осуществляется уже на уровне магистратуры. Разработанная и опробованная (на инициативной основе) технология преподавания основана на совмещении процесса разработки обучающей программы с обучением программированию в интегрированной среде Delphi, которое может быть выражено в форме следующего дуализма. С позиции обучения разрабатываемая обучающая программа и составляющие ее блоки рассматриваются как контекст для иллюстрации принципов, техники и технологии программирования в среде Delphi. С позиции создания обучающей программы, наоборот, роль обучения сводится к тому, чтобы обеспечивать уровень знаний и навыков, необходимых для пошагового выполнения разработки. К настоящему времени программа курса по дисциплине «Создание обучающей программы в среде Delphi» включена в проект программ направления, представленных для лицензирования.

### **Список литературы**

1. Беляева Л.Н., Нымм В.Р., Пиотровский Р.Г. Информационные технологии в обучении языкам: состояние, проблемы, подготовка кадров // Вестник Санкт-Петербургского отделения РАЕН. – 1999. – 3/3. – С. 280–293.



2. Беляева Л.Н., Нымм В.Р., Шубина Н.Л. Информатика и информационные технологии в структуре учебных программ гуманитарных факультетов // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – 2010. – № 2. – С. 61–72.

**Т.С. Петрова, К.В. Чайка**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова

**ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ  
КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ  
(ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК)**

С сожалением приходится констатировать, что за последние несколько лет качество грамматических навыков студентов специального вуза, изучающих французский язык в качестве первого либо второго иностранного языка, оставляет желать лучшего. Количество грамматических ошибок в устной и письменной речи достаточно велико. Налицо все типичные ошибки, свойственные носителям русского языка в области употребления артиклей, согласования времен, косвенной речи. Причины такого положения дел многочисленны, но основными являются:

- недостаточно адекватная реализация результатов теоретических концептуальных исследований в практике обучения грамматике;
- дефицит времени, отводимого на работу по тренировке грамматических явлений;
- недостаточно широкое и систематическое использование современных информационных технологий.

Поиск путей устранения вышеназванных причин и оптимизации обучения грамматике французского языка в качестве первого и второго иностранного, осуществленный на основе анализа теоретических методических исследований, изучения и обобщения опыта обучения грамматике, привел к выводу о необходимости реали-

зации одного из наиболее важных общеметодических принципов обучения иностранному языку – принципа перманентного повторения. Реализация данного принципа предполагает использование специальной технологии, выделение специального времени для повторения ранее пройденного материала в начале нового учебного года. В связи с этим кафедра французского языка НГЛУ им. Н.А. Добролюбова сочла необходимым и возможным организовать в первом семестре повторительный коррективно-тренировочный курс, включающий серию аудиторных занятий с использованием электронного учебного пособия, созданного преподавателями на основе компьютерной программы *Hot potatoes*.

Данное пособие состоит из трех частей: комплекс упражнений на употребление и согласование времен индикатива, и особенно времени *Passé composé*, косвенной речи и косвенного вопроса; комплекс упражнений на употребление артиклей; а также комплекс аудиозаданий, сопровождающих каждое грамматическое явление и обеспечивающих запоминание и тренировку вышеназванных грамматических форм. Материал начитан носителем языка.

Выбор грамматического материала обусловлен, прежде всего, трудностями, которые студенты испытывают при овладении им, и его значимостью для формирования и развития других грамматических навыков и умений продуктивных видов речевой деятельности: говорения и письменной речи. Кроме того, был зафиксирован недостаточный объем тренировочной работы над данным грамматическим материалом на предыдущем курсе, так как по результатам предваряющих контрольных работ более половины студентов получили неудовлетворительные оценки.

При определении типов и видов упражнений раздела *Les temps de l'indicatif* были учтены все трудности, которые испытывают обучаемые при овладении каждым из названных грамматических явлений. Упражнения этого раздела направлены на повышение речемыслительной активности обучаемых, на стимуляцию таких процессов мышления, как анализ, синтез, сравнение, противопоставление, осмысление, обобщение, поскольку

основой усвоения языкового материала взрослыми являются его логико-дискурсивная обработка и осознанное выполнение действий с ним.

В ходе выполнения упражнений достигается понимание признаков относительных времен и закономерностей их функционирования, происходит осознание особенностей выражения временных отношений во французском языке, достигается понимание правил оперирования при замещении средств одного языка средствами другого. Обеспечивается переориентировка на новые признаки, что способствует освобождению от влияния родного языка. При этом в текстовый материал упражнений были включены элементы, которые выполняют функцию запуска и управления последующими грамматическими операциями в рамках конкретного высказывания. Такими элементами стали лексические единицы, указывающие на временную отнесенность действия: *un an auparavant, la semaine précédente, l'avant-veille, la semaine suivante* и т.д.

Время *Passé composé* с точки зрения значения и функционирования не представляет особых трудностей для студентов. Основные проблемы связаны с выбором адекватной формы *participe passé*, вспомогательных глаголов, согласованием *participe passé* с подлежащим (особенно для возвратных глаголов) и прямым дополнением. В этой связи главным при создании упражнений был количественный параметр, т.е. наличие достаточного количества упражнений и наличие в них всех явлений, связанных с *passé composé*.

В пособии грамматический материал, связанный с согласованием времен индикатива, включен в нижеследующие тесты-упражнения:

- выбор правильного обоснования использования конкретной грамматической формы;
- выбор соответствующих временному плану лексических элементов;
- выбор недостающих лексических элементов (на уровне фразы);

– выбор подходящих временных форм (на уровне фразы, текста);

– трансформация глагольных форм в связи с изменением временного плана;

– дополнение предложений недостающими элементами (при наличии / отсутствии списка);

– дополнение макротекста правильными временными формами;

– выбор (нахождение) неправильных временных форм.

Раздел на употребление *passé composé* содержит следующие виды тестов-упражнений:

– выбор соответствующей глаголу формы *participe passé*;

– выбор способа образования *participe passé*;

– подстановка адекватной формы *participe passé*;

– выбор вспомогательного глагола (относительно инфинитива);

– подстановка вспомогательного глагола (на уровне фразы);

– подстановка адекватной формы *participe passé* (согласование с подлежащим, прямым дополнением);

– подстановка адекватной формы *participe passé* возвратных глаголов;

– выбор адекватной формы *passé composé* (на уровне фразы);

– подстановка адекватной формы *passé composé* (на уровне текста).

Раздел *Articles* имеет целью совершенствование навыков употребления артиклей, что также является чрезвычайно сложной проблемой для русофонов. Совершенствование навыков предполагает как повторение пройденного ранее материала, так и овладение новыми явлениями в области употребления артиклей. Рамки используемой в качестве основы компьютерной программы *Hot potatoes* позволили создать комплекс языковых упражнений (на уровне словосочетания, фразы, микро- и макротекстов) тестового характера, охватывающий практически все проблемные явления. Многие упражнения сопровождаются краткими правилами-инструкциями, к которым студент может

обратиться при необходимости исправления ошибок. Упражнения тестового характера позволяют активизировать такие процессы мыслительной деятельности, как анализ, сравнение, синтез, обобщение. В качестве тестов-упражнений используются тесты альтернативного и множественного выбора, тесты перекрестного выбора, дополнения, нахождения соответствий / несоответствий и т. д.

Использование электронного пособия является эффективным и экономным путем формирования и совершенствования грамматических навыков: обучаемый работает в индивидуальном режиме, имеет возможность обратиться к правилу-инструкции, исправить все допущенные ошибки, обязан выполнить все упражнения в полном объеме и получает объективную оценку за каждое выполненное упражнение в процентном выражении.

Как показывает опыт, проведение повторительного коррективно-тренировочного грамматического курса в начале учебного года в значительной степени способствует повышению качества грамматических навыков, экономит время, затрачиваемое далее на формирование речевых умений и, что чрезвычайно важно, вызывает у обучаемых интерес, «чувство успеха», которые являются важным стимулом учения.

**М.В. Половец**

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ИНТЕРАКТИВНОМ ДИДАКТИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИАЛОГЕ**

Новые информационные технологии находят все более широкое применение в большинстве сфер общественной жизни, включая, несомненно, образование. Использование интернет-технологий в процессе изучения иностранного языка играет особую роль в современной лингводидактике. Интернет рас-

сма­три­ва­ет­ся не толь­ко с точ­ки зре­ния по­лу­че­ния ин­фор­ма­ции, но и как сред­ство до­ступ­а к ау­тен­тич­ным ма­те­ри­а­лам, ор­га­ни­за­ции ре­аль­ной ком­му­ни­ка­ции и ор­га­ни­за­ции об­у­че­ния. Ва­ж­ную роль в об­у­че­нии язы­ку иг­ра­ет ор­га­ни­за­ция ди­дак­ти­че­ско­го ди­а­ло­га, в том чис­ле ин­тер­нет-ди­а­ло­га та­ко­го ти­па. Го­во­ря об ис­поль­зо­ва­нии ин­тер­нет-ре­сур­сов в об­у­че­нии, сле­ду­ет об­ра­щать вни­ма­ние на prin­ци­пи­аль­ное раз­ли­чие в ве­де­нии тех­ни­че­ски опос­редо­ван­но­го ди­дак­ти­че­ско­го ди­а­ло­га по срав­не­нию с ес­те­ствен­ным.

Особо­ен­но­стью со­вре­мен­ной ме­то­ди­ки пре­по­да­ва­ния язы­ков яв­ля­ет­ся обя­за­тель­ное по­сто­ян­ное изу­че­ние рас­ту­щих воз­мож­но­стей ин­фор­ма­ци­он­ных тех­но­ло­гий (муль­ти­ме­диа, Ин­тер­не­та) в ра­кур­се их про­фес­си­о­наль­но­го прак­ти­че­ско­го ис­поль­зо­ва­ния в учеб­ном про­цес­се. Это ди­кту­ет­ся сле­ду­ю­щи­ми об­сто­ятель­ства­ми: не­обы­чай­но стремитель­ным за­ме­ще­ни­ем ана­ло­го­вых тех­но­ло­гий циф­ро­вы­ми, по­яв­ле­ни­ем но­вых от­но­ше­ний ме­жду субъ­ек­та­ми об­ра­зо­ва­тель­ных про­цес­сов, по­сте­пен­ным из­ме­не­ни­ем в об­ра­зе жиз­ни со­ци­ума, что обес­пе­чи­ва­ет раз­ви­тие ком­пью­тер­ных и се­те­вых форм об­у­че­ния на ос­но­ве пе­ре­до­вых ин­фор­ма­ци­он­ных тех­но­ло­гий. Со­вре­мен­ная линг­во­ди­дак­ти­ка за­ин­те­ре­со­ва­на в изу­че­нии ис­поль­зо­ва­ния муль­ти­ме­дий­ных и ин­тер­ак­тив­ных свойств ком­пью­тер­ных тех­но­ло­гий, так как эти воз­мож­но­сти в на­иболь­ше пол­ной ме­ре по­зво­ля­ют ре­а­ли­зо­вать ос­нов­ные prin­ци­пы ди­дак­ти­ки: на­гляд­ность, до­ступ­ность, по­си­ль­ность, ин­ди­ви­ду­а­ли­за­цию, соз­на­тель­ность, ак­тив­ность. Про­ве­ден­ный на­уч­ный ана­лиз по­ка­зы­ва­ет, что но­вые ин­фор­ма­ци­он­ные тех­но­ло­гии соз­да­ют ус­ло­вия для их по­лно­цен­ной ре­а­ли­за­ции, ко­рен­ным об­ра­зом из­ме­ня­я весь об­ра­зо­ва­тель­ный про­цес­с. Имен­но по­это­му ис­сле­до­ва­ние средств ди­а­ло­га в ин­тер­ак­тив­ном ин­тер­нет-ди­а­ло­ге име­ет не­ос­по­ри­мую важ­ность для линг­во­ди­дак­ти­ки и яв­ля­ет­ся весь­ма ак­туаль­ным для це­лей оп­ти­ми­за­ции сре­ды и со­дер­жа­ния об­у­че­ния ино­стран­ным язы­кам, в том чис­ле рус­ско­му язы­ку как ино­стран­но­му.

Ис­поль­зу­е­мые язы­ко­вые сред­ства мож­но раз­де­лить в со­от­вет­ствии с уров­нем язы­ко­вых еди­ниц на фонетиче­ские, грам­ма­ти­че­ские (мор­фо­ло­гиче­ские и син­так­си­че­ские), лек­си­че­ские,

а также лексико-грамматические. Данная статья посвящена грамматическим средствам интерактивного диалога, лишь одному из аспектов рассмотрения лингвистических средств организации интерактивного интернет-диалога в лингводидактике. Для выявления возможных типов таких грамматических средств были отобраны специализированные интернет-продукты, предназначенные для изучения русского и английского языков как иностранных англофонами, среди которых:

1. «Elanguage School» (*‘Электронная школа языков’*);
2. «Russian Language Lessons» (*‘Уроки русского языка’*);
3. «Master Russian» (*‘Овладейте русским языком’*);
4. «Transparent Language» (*‘Прозрачный язык’*);
5. «Dr Goodword’s Office» (*‘Офис доктора Гудворда’*);
6. «British Council. Learning» (*‘Британский совет. Учение’*).

Во всех рассмотренных интернет-продуктах, предназначенных для изучения как русского, так и английского языков как иностранных, диалог осуществляется средствами английского языка. Исключение составляет использование русского языка в качестве дидактического материала (рис. 1). Однако методически, в рамках коммуникативного подхода, это не совсем верно. В соответствии с отечественной методикой преподавания иностранных языков средства изучаемого языка должны использоваться и как метаязык по мере нарастания сложности обучения. Язык учат с целью его дальнейшего использования в коммуникативных целях, то есть с целью последующего общения на нем. Оформление диалога только средствами родного языка не стимулирует использование изучаемого иностранного языка, который рассматривается лишь как объект изучения, но не как инструмент общения. Для более эффективного обучения следует использовать уже известные учащимся языковые единицы для подачи нового материала, а также для организации диалога с пользователем.

В отличие от языкового наполнения диалога многих интернет-продуктов, направленных на изучение русского языка как иностранного, дидактический диалог сайта «British Council»

в разделе для взрослых использует средства изучаемого языка, то есть английского. Учитывая возможность выбора уровня владения языком и на основе этого уровня сложности изучения языка, использование английского в качестве метаязыка значительно повышает потенциал данного интернет-продукта. Методически правильным является использование как русского, так и английского языка в структуре диалога в разделе для детей сайта «British Council». Еще неизвестные детям лексические единицы представлены на русском, а по мере усвоения новых лексических единиц все чаще используются средства изучаемого языка, английского.

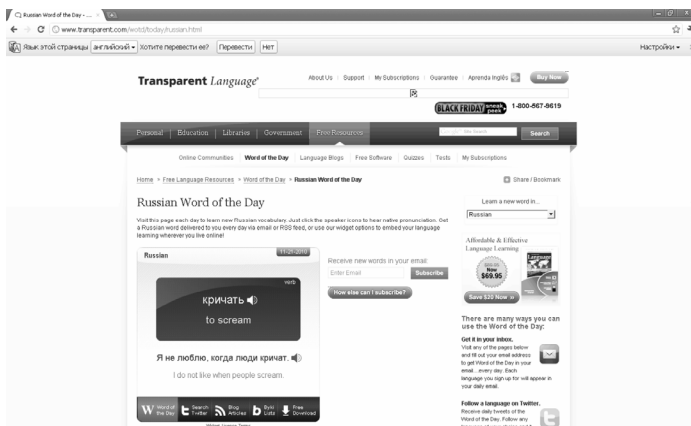


Рис. 1. <http://www.transparent.com/wotd/today/russian.html>

В результате наблюдения и анализа диалога вышеперечисленных интернет-продуктов были сделаны следующие выводы.

Грамматические особенности данных ресурсов заключаются в широком использовании в диалоге повелительного наклонения английского глагола.

Например:

*Learn to speak Russian for free* ('Научитесь говорить по-русски бесплатно');

*Learn the Basics* ('Учите основы');

*Learn Russian grammar* ('Учите русскую грамматику').



Такие грамматические особенности обнаруживаются в оформлении диалога сайта «British Council. Learn English» для детей, где средством диалога служит русский язык.

*Послушай и угадай.*

*Сделай сам*

В данном случае разница в употреблении повелительного наклонения в русском и английском языках носит лингвокультурологический характер. Причина различий заключается во временной разнице появления формы повелительного наклонения в русском и английском языках. Поскольку в английском языке она появилась значительно раньше, она выражает больше значений по сравнению с русским языком, где значение просьбы, приказа или приглашения выражается различными формами. Значит, грамматическое выражение различных значений (просьбы, долженствования, приглашения) в английском языке формально не дифференцируется.

Что касается синтаксических особенностей проанализированных вербальных средств диалога, следует отметить, например, использование неполных и односоставных предложений, как уже было сказано выше, а также частичное использование грамматической терминологии в названиях рубрик, разделов, ссылках на другие интернет-сайты. Пример можно увидеть на рис. 2.

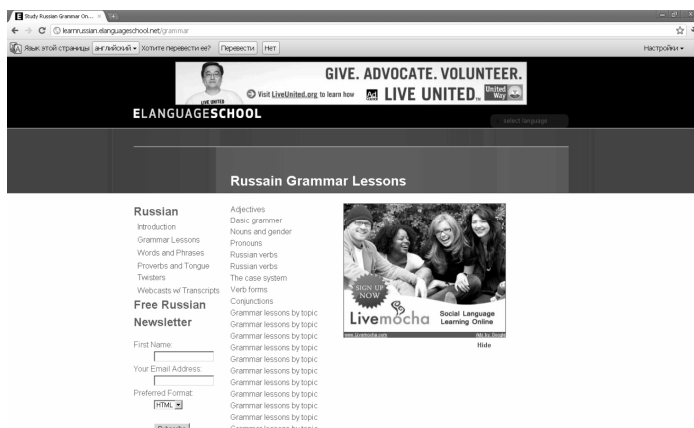


Рис. 2. <http://learnrussian.elanguageschool.net/grammar>

В целом грамматические особенности интерактивного диалога занимают важное место в технически опосредованной среде взаимодействия с компьютером. Создатели сайта должны учитывать не только культурные, национальные особенности целевой аудитории, но и структурные особенности языка ведения диалога.

### **Список литературы**

1. Elanguage school [Electronic resource]. – URL: <http://learnrussian.elanguageschool.net>. – Date of access: 22.09.2010.
2. Russian language lessons [Electronic resource]. – URL: <http://russianlessons.net>. – Date of access: 22.09.2010.
3. Master Russian [Electronic resource]. – URL: <http://masterrussian.com>. – Date of access: 22.09.2010.
4. Transparent language [Electronic resource]. – URL: <http://www.transparent.com>. – Date of access: 22.09.2010.
5. Dr. Goodword's Office [Electronic resource]. – URL: <http://www.alphadictionary.com/index.shtml>. – Date of access: 27.05.2010.
6. British Council. Learning [Electronic resource]. – URL: <http://www.britishcouncil.org/new/learning>. – Date of access: 27.05.2010.

**Е.М. Рогознева**

Удмуртский государственный университет,  
г. Ижевск

### **ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Постиндустриальное состояние человеческой цивилизации правомерно связывают с развитием информационного общества – общества, уровень которого в решающей степени определяется количеством и качеством накопленной информации, ее свободой и доступностью.

Возникновение информационного общества предполагает изменение требований к системе образования.

Так, в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности «Юриспруденция» (утвержден 27 марта 2000 г. № 260 гум/СП) (ГОС ВПО) [Государственный образовательный стандарт ВПО. Направление 521400 «Юриспруденция»] утверждается, что выпускник Института права, социального управления и безопасности (ИПСУБ) должен обладать различными общекультурными и профессиональными компетенциями. Особое внимание в ГОС ВПО уделяется следующему: выпускник ИПСУБа должен владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией; способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

По сути, речь идет об информационной компетенции в широком смысле этого слова. И это абсолютно оправданно, так как в современном мире информационная компетентность необходима молодому поколению студентов всех специальностей [Профессиональные навыки юриста: Опыт практического обучения 2001 : 18]. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности будущего специалиста по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

Анализ исследовательских подходов к раскрытию содержания понятия «информационная компетентность» показал, что данная проблема активно изучается учеными (А.В. Хуторский, А.О. Ивонин, С.Д. Каракозов, П.В. Беспалов, М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова, Ю.А. Плотоненко и др.) [Лебедева М.Б., Шилова О.Н. 2004 : 95–99]. Под информационной компетентностью понимаются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее при помощи реальных объектов и информационных технологий.

Далее, среди необходимых для студента компетенций имеется языковая компетенция. Будущий юрист должен владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного.

Важно отметить, что данных ГОС ВПО недостаточно для определения содержания обучения. Необходимо изучить также социальный заказ на подготовку юристов.

На основе открытой информации о вакансиях в 2007 году Независимым рейтинговым агентством в сфере образования «Рейтор» [Модель подготовки юристов и адаптация выпускников к практике: проблемы и пути решения: 5–6] были систематизированы требования 100 крупных компаний к юридическим вакансиям. Был сделан вывод о том, что в 70 % вакансий присутствует требование к знанию английского языка (уровень – upper Intermediate; юридический английский язык), а также владение умениями работы с компьютером, основными правовыми информационными системами.

Таким образом, особенно остро встает вопрос формирования информационной компетентности будущих юристов как составной части их профессиональной компетентности.

В ходе наблюдений за реальной педагогической практикой установлено, что существует противоречие между недостаточной сформированностью у студентов информационной компетентности и ее местом в подготовке специалиста.

Обозначенное противоречие позволило сформулировать проблему, связанную с поиском путей формирования информационной компетентности студентов в условиях получения высшего юридического образования (на материале обучения английскому языку).

Перспектива настоящего исследования – выявить и теоретически обосновать организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности студентов, будущих юристов в условиях получения высшего образования (на материале обучения английскому языку).

## Список литературы

1. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. – 2004. – №3. – С. 95–99.
2. Профессиональные навыки юриста: Опыт практического обучения. – М.: Дело, 2001. – 416 с.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Министерство образования РФ [Электронный ресурс]. – М., 2000. – URL: <http://www.allbusiness.ru>
4. Модель подготовки юристов и адаптация выпускников к практике: проблемы и пути решения [Электронный ресурс]. – М., 2007. – 10 с. – URL: Режим доступа: [http:// www.reitor.ru/ common/img/uploaded/files/MGUA-Forum-2007.pdf](http://www.reitor.ru/common/img/uploaded/files/MGUA-Forum-2007.pdf).

**П.С. Романов**

Московский государственный университет управления

### **ВЕБ-ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: НЕДОСТАТКИ МЕТОДА**

Повсеместное распространение компьютерных технологий в образовании, в том числе в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах, почти не оставляет возможности преподавателям иностранных языков, исследователям данного вопроса, библиотечным работникам подойти к анализу применимости этих технологий достаточно критически.

В первую очередь это следование всеобщему увлечению модной теорией и боязнь прослыть ретроградом. Тем не менее необходимо освободиться от радужных линз при рассмотрении этого вопроса, постараться провести своеобразный анализ преимуществ и выгод данного метода – метода веб-технологий в обучении ино-

странному языку в неязыковом вузе. По сути дела структура такого анализа симметрична известному анализу из теории финансового менеджмента и инвестиционного анализа, который в зарубежных источниках носит название *cost-benefit analysis* (CBA). По своей сути это процесс сопоставления издержек и выгод от осуществления того или иного проекта при принятии решения о направлении ресурсов на один из них; от обычно применяемых методов определения эффективности капиталовложений эта методика отличается прежде всего стремлением учитывать внеэкономические факторы (социальные, экологические и др.), причем решается эта задача путем оценки полезности как затрат, так и результатов, т. е. выигрыша в полезности.

Рамки доклада не позволяют изложить полностью ход таких рассуждений применительно к определению выгод и издержек метода веб-технологий в процессе преподавания иностранных языков, к тому же выгоды его изложены в многочисленных современных публикациях по результатам исследования. Поэтому автор предлагает ограничиться лишь рассмотрением возможных недостатков такого метода. Хотелось бы оговорить сразу же позицию автора относительно возможности применения метода в повседневной работе преподавателей иностранного языка и сказать, что он является сторонником его применения, но с учетом его возможных негативных сторон. Это делается с той целью, чтобы избежать впоследствии ситуаций, когда с водой могут выплеснуть и ребенка. К сожалению, примеров применения методик изучения иностранных языков, как и во всякой другой научной дисциплине, существует множество. Что же на первый взгляд можно отнести к негативным сторонам рассматриваемого метода? Оказывается, наши зарубежные коллеги, давно занимающиеся этим вопросом, сложили вполне определенное мнение [Pacheco 2005 : 9].

Компьютерные технологии в образовании уже завоевали высшие учебные заведения, и колледжи за рубежом превращаются в стандартный метод обучения иностранным языкам на правах фундаментального компонента культурной грамотности. Поэтому

для зарубежных преподавателей иностранных языков очень важно установить реакцию студентов на новые методы обучения, проанализировать их, сделать оценку этих методов, выбрать нужный вариант. Для этого, безусловно, важно знать как достоинства этого метода, так и его недостатки. Отдельные исследователи данного вопроса утверждают, что веб-технологии – это обыкновенный вспомогательный прием или электронное оборудование, техническое средство для обучения, применение которых давно и подробно исследовано в теории и практике преподавания иностранных языков. Они также считают, что данный способ не оказывает во всяком случае прямого влияния на академическую успеваемость, на успехи учащихся в овладении иностранным языком, особенно если он используется как инструмент поиска необходимой информации в сетях Интернета [Owston 1997 : 27].

Другие исследователи считают, что компьютерные технологии (в аспекте бихейвиоризма) в период конца 80-х – начала 90-х годов прошлого века представляют собой обычные программированные курсы обучения иностранным языкам, которые не добавляли никакой ценности к используемому курсу. Совершенно очевидно, что не приходится ждать качественно высоких результатов в случае, если преподаватель просто передает свой багаж знаний студенту без всякого дополнительного прироста знания у последнего [Alexander 1996 : 2]. Но здесь встречаются и взаимоисключающие оценки эффективности данного метода. Среди зарубежных исследователей нет единства мнений относительно данного вопроса, хотя проведенные в 355 группах исследования заслуживают внимания и также дают отрицательный результат. Как мы видим, на первом этапе применения веб-технологий результаты были относительно скромные. Для правильной оценки эффективности метода веб-технологий преподавателям приходится учитывать определенные граничные условия его применения в полевых условиях, ограничения и особенности.

Указанные факторы, с одной стороны, представляют собой критерии оценки эффективности данного метода, а с другой – набор необходимых условий успешного внедрения данного мето-

да. В число этих факторов входят следующие: твердая опора на текст, отсутствие социальной взаимосвязи между преподавателем и студентом, временной лаг между вопросами, которые студенты задают преподавателю по электронной почте, и ответами, приходящими также по электронной почте от данного преподавателя, а также уединенный характер работы студента за компьютером. Заметим попутно, что последний из перечисленных факторов характерен для ситуации дистанционного обучения [Russo 1999 : 2]. Этот исследователь указывает в своих работах, что многие обучающие веб-курсы состоят только из текста – непродуктивное средство, хотя наряду с аудированием в обучающие программы все чаще включаются видеосредства.

Этот исследователь подчеркивает, что веб-технология совсем не походит на стандартные курсы иностранного языка, когда преподаватель находится лицом к лицу с классом. Добиться объяснения такой разницы, оказывающей существенное влияние на качество обучения, – это исследовательская задача для теоретиков и практиков обучения иностранным языкам. К сожалению, в таком аспекте исследования указанной проблемы встречаются нечасто. Кроме этого, встречаются ситуации, когда новые студенты, не имеющие практики общения с компьютерной техникой, быстро разочаровываются в данном методе. В первую очередь такое слабование проявляют студенты, у которых возникают затруднения в процессе поиска необходимой информации при помощи поисковых машин GOOGLE или YANDEX, причем зачастую они довольно неплохо владеют компьютерной или мобильной видами связи. Как правило, студенты быстро справляются с включением и загрузкой компьютера. Если возникают при этом какие-то технические затруднения, к ним на помощь приходит служба технической поддержки учебного заведения. Несколько усложняется их задача в случае нахождения вне стен университета, на что влияют и уровень совершенства техники, и отсутствие грамотной технической подсказки.

Тем не менее в литературе, посвященной вопросам веб-технологий в преподавании иностранных языков в вузе, не часто встречаются темы взаимодействия коммуникации и учебного



процесса. В других исследованиях указывается, что не менее часто причиной неудачи в овладении иностранным языком посредством веб-технологий выступают незнание компьютера, незнание правил работы в Интернете. Это может происходить на фоне колоссального информационного массива, который обеспечивает пользователю Интернет [Moras 2001 : 3]. И при этом у студента возникает ощущение враждебного влияния Интернета, и напротив, не возникает ощущения того, что Интернет в данной ситуации выступает как верный помощник.

На основе изложенного данный исследователь делает вывод, что компьютерная технология сама по себе еще не является методом преподавания иностранного языка, а выступает лишь как инструмент, средство, облегчающее взаимодействие преподавателя и студента.

### Список литературы

1. Pacheco A.Q. Web-based Learning: a challenge for foreign language teachers // Revista electronica «Actualidades Investigativas en education». – 2005. – Vol.5, №2. – P. 1–25.

2. Owston R.D. The World Wide Web: A technology to enhance teaching and learning? // Educational Research. – 1997. – 26(2). – P. 27–33.

3. Alexander Sh. Teaching and learning on the World Wide Web. (1996) [Электронный ресурс]. – URL: <http://sweb95/papers/education2/alexander.html>

4. An online graduate class in communication technology: outcomes and lessons learnt / T.C. Russo, S. Campel, M.P. Henry, P. Kosi-  
nar // Electronic Journal of Communication. – 1999 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cios.org/www/ejc/v9n199.htm#Cours>

5. Moras S. Computer-assisted language learning (CALL) and the Internet (2001) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www3.telus.net/linguisticissues/CALL.html>

**В.В. Санина**

Ижевская государственная медицинская академия

**АУДИРОВАНИЕ ПРИ ПОМОЩИ  
ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ (ПОДКАСТОВ)  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

В условиях повышения требований к качеству владения иностранными языками очевидно, что студенты медицинских вузов недостаточно владеют умением понимать иноязычную речь на слух, а между тем аудирование – это одна из базовых речевых компетенций, удельный вес и значимость которой в современном учебном процессе необходимо повышать [Гальскова 2003: 148], так как она непосредственно связана с другими речевыми умениями, являясь основой для этих производительных видов речевой деятельности. Кроме того, в широко открывающихся возможностях межкультурного профессионального взаимодействия от полноты и точности понимания сообщения, от умения быстро воспринимать информацию при личном общении и с использованием помощи информационных компьютерных технологий зависит успех коммуникации.

Неготовность к реальной коммуникации проявляется в учебном процессе, когда учащийся бывает не в состоянии понять даже элементарные вопросы на иностранном языке, произнесенные вслух, выслушать и понять высказывания преподавателя и других студентов, а при работе с аудиоматериалом – выделить в звучащем тексте важную информацию, проявить контекстуальную догадку, обобщить и оценить прослушанное. Поэтому в настоящее время особенно остро встает вопрос о развитии умений аудирования при помощи аутентичных материалов.

Одним из самых удобных и относительно недавно появившихся форматов материалов Интернета являются подкасты (podcast – от англ. ipod – марка портативного плеера, broadcast-

ing – вещание) – публикации медиапотоков. Подкасты могут обладать разнообразным тематическим и жанровым содержанием (новостные, научно-популярные, развлекательные передачи, программы, связанные в определенной профессиональной деятельностью, а также учебные программы) и чаще всего представлены в виде аудиофайла.

При изучении иностранного языка в специальном вузе подкасты становятся не просто средством улучшения уровня владения языком и речевой культурой, но и обладают воспитательной силой, расширяя кругозор и понимание современных процессов в той или иной специальной сфере, близкой студентам. Особенное значение приобретает подобная практика в медицинском вузе.

При работе со студентами первого курса Ижевской государственной медицинской академии, изучающими английский и французский языки, нами была начата работа по введению подкастов в процесс обучения иностранным языкам и проведено пробное исследование по выстраиванию методического обеспечения.

На первоначальном этапе для определения уровня владения иностранным языком был проведен входной тест на основные виды речевой деятельности, повторяющий некоторые этапы речевого паспорта. Целью этой речевой диагностики являлось получение исходных данных по основным умениям общения: умение слушать, умение участвовать в диалогической речи и высказаться в данной ситуации общения, умение читать сюжетные и информационные тексты, объему и связности письменной речи [Ворожцова 2002 : 239].

При подборе материалов в основном использовались специальные образовательные сайты: <http://www.podcastinenglish.com>, <http://www.eslpod.com>, <http://www.britishcouncil.org> (английский язык), а также <http://francaisfacile.com>, <http://www.cityzeum.com> (французский язык), ссылки подкаст-директорий (сайтов, позволяющих ориентироваться в обновлениях медиапотоков): <http://www.learnoutloud.com> и <http://www.touslespodcasts.com>.

Из-за богатства содержания сложно унифицировать составляющие подкаста, однако образовательные подкасты чаще всего были представлены в одной из следующих форм: 1) монологиче-

ская речь (зачастую текст прочитывается несколько раз, с разной скоростью); 2) диалог с последующим объяснением лексико-грамматических единиц (чаще всего после объяснения диалог прочитывается второй раз, с более высокой скоростью); 3) диалог (актуальная тема обсуждается в живой и неформальной беседе).

Подбор материала осуществлялся по принципу соответствия материала основным блокам учебной программы первого курса, но в той или иной степени расширяющих этот вводно-коррективный курс. Среди этих тем присутствовали одни из самых важных для любого специалиста: «О себе и своей семье», «Мой рабочий день», «Здоровый образ жизни», «Страны изучаемого языка»; во втором семестре первого курса на первый план вышло изучение специальных тем, таких как «Анатомия человека и физиология различных систем организма человека».

Примером методической разработки может служить мини-комплекс упражнений по теме «Parts of the Body».

В первом предтекстовом задании студентам предлагается ответить на несколько вопросов, мотивирующих и подготавливающих к прослушиванию подкаста:

1. As medical students you probably know that there are 50 trillion cells in the human body, 206 bones, 32 teeth, and more than five and a half litres of blood, don't you?

2. There is also at least one part of the body for every letter of the English alphabet. Can you give any examples (names of the parts of the body starting with A, B, C etc.)?

Затем в процессе первого прослушивания студентов просят определить основные составляющие аудиофайла, довольно продолжительного (9 минут) – догадаться, какие части тела описываются, но не называются в аудиофайле.

Перед повторным прослушиванием предлагается задание на заполнение пропусков буквами алфавита, так, чтобы был составлен список частей тела и составляющих организма человека, описываемых в аудиофайле: ...elvis, ...nee, ...uscle, ...aw, ...hroat, ...ladder и т.д.

В работе с данным подкастом из-за его объема и высокой сложности для учащихся первого курса студенты могут работать со скриптом, который при повторном прослушивании помогает им определить верность их догадок относительно упоминаемых частей тела. На этапе более прицельного разбора лексико-грамматического материала представлено задание на использование относительных местоимений *who* и *which* в придаточных предложениях, примеры которых взяты из аудиофайла, причем материал расширяется предложениями с *that*; студенты должны использовать необходимое и проверить себя на знание других частей тела:

The part of your body ... is between the lower and the upper part of your arm (elbow).

В следующем задании эти же слова необходимо использовать уже в качестве глаголов в правильной форме, а также самим ответить на эти вопросы:

Do you..... your way through queues and crowds or do you wait patiently at the back?

В другом упражнении в этом мини-комплексе студенты знакомятся с устойчивыми выражениями и идиомами, в которых используются названия частей тела или их производные – их нужно соотнести с объяснением этого выражения, например:

You have eyes in the back of your head – you see and notice everything.

На завершающем этапе студенты могут прослушать подкаст еще раз и составить высказывание о самых необычных фактах, упоминаемых в нем, с использованием вводных фраз, например «The most surprising fact about the human body was.../ I was surprised by the fact that.../ I have never heard that...».

Эти упражнения дополняются составлением диалогов; в качестве итоговых заданий может использоваться написание эссе о других удивительных фактах об анатомии или физиологии тела человека или подготовка доклада на эту тему.

За время обучения в первом семестре было прослушано 12 подкастов (3 часа) в английской экспериментальной группе и 11 подкастов во французской группе (3 часа). Студенты заранее могли прослушать аудиофайл и выполнить некоторые задания, а в аудитории подкаст прослушивался еще один раз и выполнялись остальные упражнения.

Главной задачей было приучить студентов слушать аутентичную речь на иностранном языке в аудитории и вне класса, определять основные идеи аудиоматериала, его коммуникативно-эмоциональную направленность, а также выражать свое мнение на основе прослушанного подкаста.

Для получения информации о процессе и результатах работы студентов на завершающем этапе использовались методы анкетирования и беседы.

Разумеется, были и определенные методические трудности, связанные с преодолением цифрового неравенства студентов, разным уровнем владения иностранным языком, а также психологические трудности студентов – неумение сосредоточиться на аудиотексте и недостаточная сформированность речевых компетенций. Однако очевидным плюсом, который отмечали студенты, было интересное и актуальное содержание прослушиваемого материала, а также удобная форма работы.

### **Список литературы**

1. Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): дис. ... д-ра пед. наук (13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)). – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

**В.М. Смирнов**

Los Angeles, California, USA

## **ОПЫТ СОЗДАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В ИНТЕРНЕТЕ**

**Современные требования.** Требования к специалисту – выпускнику неязыкового вуза, работающему в технической и коммерческой областях, сегодня гораздо выше, чем ранее. В деловом и межличностном общении на иностранном языке он должен уметь, как минимум, следующее: 1) опровергать необоснованные утверждения собеседника; 2) понимать собеседника, предугадывая его возможные намерения в дискуссии; 3) аргументировать собственную позицию; 4) предлагать и обосновывать компромиссы и т.п. – и все это в форме динамичных устных прений, результаты которых могут иметь чрезвычайную важность для участников. При этом он должен соблюдать нормы этикета и поддерживать атмосферу дружелюбия. Обобщенно говоря, для успешного ведения деятельности в современном мире специалист должен владеть иностранным языком практически свободно.

**Фактическое положение.** Автор данного сообщения провел последние 15 лет жизни в США, где имел возможность наблюдать поведение технических специалистов из бывшего СССР в англоязычной среде в реальных рабочих обстоятельствах (на стажировке в американских фирмах, на технических конференциях, на деловых переговорах и т.п.). Следует отметить значительно возросший уровень языковой подготовки специалистов за последние годы. Однако следует также признать, что достигнутый уровень далек от современных требований. Несмотря на обычно проявляемое американцами понимание затруднений их собеседника с языком (что выражается в упрощении и замедлении своей речи), технический специалист зачастую демонстрирует трудности в восприятии и особенно в ответном говорении.

**Проблема.** Как отмечалось, языковая подготовка современного специалиста улучшилась. Как правило, он владеет весьма богатым словарем и хорошо знает грамматику. Он уверенно читает без словаря текст средней сложности. Тогда чем же объясняется его затруднение при устном общении с носителями языка?

Наши наблюдения выявили следующее: он недостаточно знает распространенные типовые выражения и потому плохо понимает их и не употребляет сам.

**Анализ ситуации.** Изучение языка можно упрощенно разбить на изучение грамматики, лексики, фонетики и разговорную практику. Без хорошего освоения учащимся последнего компонента остальных не достаточно для практического пользования языком, как бы хорошо они ни были изучены. Как известно, язык состоит из языковых единиц различного уровня (слов, предложений). Повседневная жизнь состоит из типовых ситуаций, в которых носители английского языка употребляют типовые выражения – причем не задумываясь. Характерными примерами таких выражений являются приветствия, прощания, извинения, пожелания и т.п. Именно автоматизм употребления повседневных выражений и ответ на них придает разговору носителей беглость. Иногда английские типовые выражения можно классифицировать как идиомы, но в большинстве случаев они весьма просты. К тому же их не так много, хотя они занимают значительную часть объема реальных диалогов. Упрощенно говоря, повседневный речевой поток носителя представляет собой последовательный набор смысловых единиц, большинство которых являются стандартными застывшими формами, автоматически распознаваемыми носителем-собеседником и вызывающими у него типовые ответы из ограниченного количества вариантов, ожидаемых первым. Вот этими-то типовыми выражениями неважно владеет технический специалист из бывшего СССР, что мешает ему поддерживать непринужденный разговор с носителем.

**Постановка задачи.** Таким образом, условно последним этапом обучения языку (после обучения лексике, грамматике и фонетике) должно стать обучение типовой фразеологии. На



самом деле все части должны вестись преподавателем параллельно, и соотношение компонентов должно определяться конкретной применяемой методикой обучения. Тем не менее обучение учащегося типовой фразеологии представляет собой важный отдельный раздел, причем, как видно из реально сложившейся ситуации, недостаточно освоенный.

**Наш вариант решения проблемы.** Одним из очевидных простых способов решения названной проблемы является предоставление учащемуся списка наиболее распространенных типовых выражений для изучения в аудитории или самостоятельного разучивания. Нами собран, обобщен и систематизирован список таких выражений на современном разговорном материале жителей США (конкретно – Калифорнии). Наш список выражений размещен в Интернете по электронному адресу: *www.PhraseTeacher.com*. В список не вошли устаревшие, редкие, диалектные и просторечные выражения. Для облегчения понимания и усвоения учащимися выражения разбиты на группы по темам, и каждое выражение снабжено примером употребления, а наиболее сложные – объяснением.

**Почему Интернет?** Мы разместили наши учебные материалы в Интернете, поскольку он обладает очевидными достоинствами: 1) быстрота публикации материалов; 2) быстрота обновления материалов; 3) глобальная доступность с разнообразных электронных устройств; 4) возможность распечатки материалов на бумажный носитель; 5) бесплатность для учащегося и т.п.

**Изучение предоставленных материалов.** Наша цель – сугубо практическая: мы хотим помочь учащемуся освоить разговорный английский язык. Мы рекомендуем ему изучить предлагаемые материалы тема за темой и систематически использовать их в разговорной практике.

**Дальнейшее развитие.** Мы продолжаем накапливать материал по живому разговорному английскому языку и время от времени пополняем содержание нашего учебного сайта.

**О.А. Тетерина**

ГОУ «Гимназия № 1»,  
г. Кирово-Чепецк Кировской области

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ  
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ  
ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Ученик сегодняшний – это гражданин завтрашний. От того, насколько эффективно мы будем его обучать и воспитывать, зависит наше будущее. Современного ученика окружает яркий красочный мир Интернета, компьютерных игр и информационных технологий с самого юного возраста.

«Если мы учим ученика по-вчерашнему, мы лишаем его будущего». Нравнодушный учитель прекрасно это понимает, он готов и желает учиться информационным технологиям, новым методикам и подходам к обучению. В его распоряжении есть компьютер, Интернет, интерактивная доска.

В чем проблема? Учебники позавчерашние. Нет хороших современных учебников. Точнее, они есть, но в государственной школе разрешается пользоваться только учебником из федерального перечня.

Частные школы свободны в выборе учебников и программ, над ними не висит дамоклов меч аттестаций, собрания справок и постоянного участия в конкурсах, они не отвечают за результаты ЕГЭ своих учеников. Плюс к этому: программы проведения большинства олимпиад и конкурсов составляются по «запрещенным» изданиям.

В результате мы буквально выталкиваем ученика из бесплатной системы образования в платную: в частные английские школы и к репетиторам. Как преподавателю государственной школы достойно выдержать подобное соперничество? В усло-

виях достаточно хорошо оснащенной школы, которая не первый год работает с информационными технологиями и интерактивной доской, разумное использование цифровых образовательных ресурсов помогает оптимизировать процесс обучения английскому языку, особенно на начальной ступени.

Различные мультимедиа на уроке – не самоцель и не дань моде. Ведущей деятельностью по-прежнему остается и должно оставаться непосредственное общение на иностранном языке. Нет смысла и возможности всем учащимся начальной школы сидеть за компьютером, спиной к остальным участникам коммуникации, и выполнять пусть интересные и интерактивные, но тестовые задания. Поэтому не всегда оправданно использование больших по объему установочных дисков и программ. Они долго загружаются, занимают большой объем, привязаны к определенному учебному комплексу. Пользоваться ими системно и по порядку не получается, быстро найти и использовать нужный фрагмент невозможно. Имея проектор и экран в кабинете, в условиях постоянного цейтнота времени целесообразнее отбирать для урока короткие, легко и быстро открывающиеся, эмоционально привлекательные, простые и эффективные ЦОР.

Прежде всего, это пусть уже не очень модная, но «времясберегающая», надежная, многофункциональная презентация Power Point. Она значительно экономит время урока, позволяет быстро манипулировать иллюстрациями для формирования и совершенствования лексических навыков, использовать возможности анимации при работе над лексикой и грамматикой, избегать неоправданного применения перевода и русского языка. Все необходимые аудиозаписи вставляются в презентацию и включаются по одному щелчку. В результате ни одна минута урока не пропадает зря. У нас презентация на каждом уроке. Это план работы учителя и ученика.

Изучив блок материала, в качестве обобщающего повторения проводим игровой урок. Это могут быть игры-викторины, составленные с помощью шаблонов Power Point, такие как «Крестики-нолики» (“Magic Squares”), «Кто хочет стать миллионером?»,

«Кто умнее пятиклассника?», «Академические гонки», «Табу», «Вопрос – ответ» и другие. Электронные викторины составлены таким образом, чтобы максимально вовлечь каждого ученика в общение и увеличить время говорения. Можно играть командами, фронтально, в парах, когда дети шепотом отвечают друг другу и заносят заработанные баллы, «доллары» или «фунты» в таблицу результатов друг другу. Особенно эффективны в этом смысле игры «Табу» и «Вопрос – ответ». В первом случае дети стараются дать определение какому-либо понятию или описать событие, не употребляя запрещенное слово или слова (Taboo Word). Во втором случае вместо краткого ответа на вопрос викторины звучит встречный вопрос. Например, на вопрос “Where does Queen Elizabeth II live?” по гиперссылке появляется встречный ответ-вопрос: “Who lives in Buckingham Palace?” Чтобы правильно ответить, необходимо быть внимательным и запомнить предыдущее задание. В Интернете всегда можно найти шаблоны для подобных игр и наполнить их нужным содержанием.

Однако наибольший интерес у учащихся младших классов вызывают готовые игры типа «Как стать миллионером?», составленные для американских или британских детей. Перед началом игры ученикам сообщается, что учитель абсолютно ничего в данной презентации не изменил. Обычно играют все. Пишут на листочке вариант ответа, в случае правильного ответа зачисляют на свой счет указанную сумму. Нет предела восторгу и гордости учеников третьего класса, когда они выигрывают миллион, ответив на «настоящие американские» вопросы. Задания достаточно простые, но почти в каждом из них есть незнакомые слова, о значении которых можно догадаться (развитие компенсаторной компетентности).

Аудирование – одно из самых трудных речевых умений. Оно является неотъемлемой частью единого государственного экзамена в 11-, 9-х и даже в 4-м классе. Практика показывает, что если целенаправленная работа по формированию речевых умений аудирования не ведется в начальном и среднем звене, на старшей ступени обучения этот вид работы может стать настоящей проблемой и существенно снизить результаты ЕГЭ.

Важными принципами обучения аудированию в начальной школе должны быть поэтапность, посильность, небольшой объем и эмоциональная привлекательность. Аудиоприложение к учебнику [Литература 5] начитано взрослыми людьми, малоэмоционально, не хватает коротких выразительных диалогов, интересных упражнений для отработки фонетических и интонационных навыков. Выручают многочисленные грамматические чанты Каролины Грэхэм [Литература 1–3]. Они нравятся детям, позволяют в комплексе работать над фонетикой, интонацией, грамматикой и лексикой. В Интернете также можно найти чанты и короткие песни в аудио- и видеоформате, с мультимпликацией и без нее, практически по любому разделу грамматики, изучаемому в начальной школе.

Тексты УМК для контроля аудирования достаточно интересные, но дети плохо понимают их и с трудом справляются с тестовыми заданиями, которые приходится составлять самому учителю. Причина – в отсутствии подготовительных упражнений. До связанного текста ученик должен научиться понимать отдельные предложения и вычленять из них лексические и грамматические трудности. Задача учителя – постепенно подвести ребенка к работе над цельным монологическим высказыванием, чтобы не создавать у него комплекс неполноценности и сохранить мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка именно в стенах государственной школы, а не только за ее пределами. Нам в этом очень помогают материалы сайтов *www.123listening.com*, *www.mes-english.com*, *www.dreamenglish.com*. Материалы трех сайтов связаны между собой. На одном можно найти цикл аудиоупражнений по темам, изучаемым в начальной школе, на втором – иллюстрации и презентации к ним, на третьем – чанты и песни с той же лексикой. Оптимально, удобно и просто. Начинаем с фонетической зарядки и одновременно введения новой лексики. На фоне ритмичной музыки звучат новые слова, например, – названия фруктов. На слайде – слово по-английски и картинка вместо перевода. Прислушались, прочитали, при необходимости перевели, поговорили: “Do you like ...?”, включили в изучаемые грамматические структу-

ры. На этом же уроке – контроль аудирования. Учащимся предлагается задание “10 Pictures”. Под буквами А – J на листе изображены разных фруктов. Звучит одно из упражнений с сайта [www.123listening.com](http://www.123listening.com). Как правило, цикл по одной теме состоит из четырех упражнений, каждое из которых включает в себя 10 предложений или микродиалогов, построенных на базе 10 тематических слов. Ученики пишут только букву правильного ответа. За один урок таким образом можно легко и непринужденно запомнить до 20 новых слов.

Обычно мы не пользуемся готовыми тестовыми заданиями, на начальном этапе лучше составить свои в соответствии с краткосрочными и долгосрочными целями обучения. Это загадки (Угадай, какой фрукт?), задания на соответствия (Подобрать ответ к вопросу), множественный выбор, True/ False/ Not Stated. Подготовка к ЕГЭ в 9-м и 11-м классе начинается в 3-м и 4-м классе. На примере отдельно звучащих реплик мы учимся отличать неверные высказывания от того, что в тексте не звучит. Например, в тексте звучит: “Where is the towel? – It’s in the bathroom.” В тесте утверждение: “ The white towel is in the bathroom.” Задание, которое с трудом дается старшеклассникам, с легкостью осваивают малыши.

Конечно, упражнения сайта [www.123listening.com](http://www.123listening.com) начитаны не британцами и не американцами. Хотелось бы иметь их в хорошем британском исполнении, но за неимением другого, используем то, что есть. Кроме того, важно, чтобы на уроке звучала не только речь учителя, но и самых разных носителей языка. Поэтому по возможности стараемся включать в уроки короткие видео с сайтов [www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com), [www.youtube.com](http://www.youtube.com), [www.britishcouncils.com](http://www.britishcouncils.com) (Kids Learn English), [www.realenglish.com](http://www.realenglish.com) и других. С заданиями или без, просто в качестве бонуса, они неизменно вызывают интерес, потому что они «настоящие», реальные.

С перспективой на возможную государственную аттестацию в 4-м классе используются также материалы для аудирования и чтения из пособия *Movers-2* [Литература 4]. Они коммуникативные, посильные и развивающие.

В качестве награды за хорошую и быструю работу на уроке дается возможность сыграть в одну из фонетических флэш-игр, коллекция которых есть у учителя. Это дополнительный мотивационный стимул и для домашних занятий, так как игру, использованную на уроке, можно скачать и поиграть в нее дома.

В старших классах больше времени уделяется подготовке к ЕГЭ и ЦОР на уроке используются реже. Однако даже на этой ступени обучения простая презентация может значительно оживить урок и активизировать деятельность учащихся. Так, для одиннадцатиклассников была приготовлена презентация-сюрприз «Nostalgic Grammar for the State Exam». В нее вошли фотографии выпускников за 8 лет: проекты, праздники, уроки, переписка с американскими школьниками, нашими старшеклассниками в США (выпускники программы FLEX). И много музыки: любимые песни и чанты на английском языке. Грамматика – в полусерьезных подписях к каждому слайду. Естественно, на английском языке. Языковые трудности, источники наиболее часто повторяющихся ошибок, выделены другим цветом. Слайд-шоу шло 20 минут, затем исполнялось «на бис», потом все скачали презентацию для себя и неоднократно просматривали дома до ЕГЭ и после. Грамматика и орфография откладывались в подсознании, настроение поднималось. Плюс к этому хорошая добрая память о школе.

Отдельно хочется поговорить о текстах для чтения. Уже начиная с 4-го класса, тексты учебника носят в основном культуроведческое направление. Они велики по объему, требуют больших затрат времени на уроке. Вместо того, чтобы, как говорится в требованиях стандарта, знакомить учащихся начальной школы с жизнью сверстников за рубежом, мы изучаем историю, достопримечательности, географическое положение, политическую власть. Особенно тяжела в этом отношении программа за 6-й класс. Четверть – экология (которую в прошлом году два месяца изучали), четверть – страноведение Великобритании, четверть – страноведение США и лишь в конце немного о России. Нет проблемы, нечего обсуждать, нет интересных фактов.

Решение проблемы – только с помощью Интернета. На сайте [www.ngfl-cymru.org.uk](http://www.ngfl-cymru.org.uk) нашли очень интересные и познавательные игры и совершили «Путешествие в историю английской школы» в 4-м классе. Ознакомившись с информацией и выполнив предлагаемые задания на контроль понимания прочитанного, провели фрагмент урока в викторианской школе. Учитель провел переключку, девочки отвечали, делая реверанс, мальчики с поклоном. Затем проверили чистоту ногтей, рук и обуви, сделали зарядку.

В 6-м классе дети с интересом смотрят короткие аутентичные видео «Endangered Species», «Habitats», «Weather», «Wild Life», «Food Cycle» и выполняют тестовые задания к ним, составленные с помощью приложения Lesson Activity Toolkit для интерактивной доски Smartboard. Интерактивное приложение позволяет учителю составить интересный игровой тест даже в течение большой перемены. Smartboard используется на разных этапах урока в 3-, 4-м и 6-м классе.

В заключение хочется сказать, что в рамках короткой статьи невозможно осветить все противоречия, проблемы и решения, все пути решения проблем. Очевидно одно: учителю и ученику государственной школы нужен учебник нового поколения, нам нужны доверие и свобода выбора. Провинциальный учитель готов работать по-новому для завтрашнего ученика, а помогают ему в этом цифровые образовательные ресурсы, которые оптимизируют процесс обучения иностранному языку и делают его более эмоционально привлекательным.

### **Список литературы**

1. Graham Carolyn. Holiday Jazz Chants [Текст и CD]: учебное пособие на английском языке. – New York.: Oxford University Press, 1999. – 80 с.
2. Graham Carolyn. Jazz Chants [Текст и CD]: учебное пособие на английском языке. – New York.: Oxford University Press, 2003. – 75 с.
3. Graham Carolyn. Let's Chant. Let's Sing – 1–6 [Текст и CD]: учебное пособие на английском языке. – New York.: Oxford University Press, 1994–2004. – 44 с.



4. Gray Elizabeth. Skills Builder for Young Learners. Movers 2. [Текст и CD]: учебное пособие на английском языке. – UK: Express Publishing, 2003

5. Верещагина И.Н. Английский язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка / И.Н. Верещагина, Т.А. Притыкина. – 14-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 352 с.

**Н.В. Хорошева**

Пермский государственный университет

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛОГА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА**

Сформировавшаяся к концу XX века глобальная информационная среда привела к глубокому изменению социальной реальности, появлению особых виртуальных культур, новых жанров и типов коммуникации, потенциал которых только начинает глубоко и всесторонне изучаться.

Блог, или сетевой дневник, – это сайт или веб-страница, представляющая собой новостную ленту (обычно в хронологическом порядке), которая имеет гипертекстовый характер и позволяет участникам виртуального дискурса комментировать представленную информацию. Это один из наиболее распространенных жанров сетевой коммуникации, который наряду с форумами, чатами, социальными сервисами практически стал обыденностью для коммуникативного поведения многих людей, молодежи в особенности.

Встав перед необходимостью поиска новых стратегий в организации самостоятельной работы студентов, продиктованной государственными образовательными стандартами третьего поколения, мы пришли к заключению, что использование форм и контента жанров виртуальной коммуникации является одним из возможных путей в этом направлении.

Наиболее важными здесь оказываются следующие характеристики блога как жанра:

1. Интерактивность. Участники виртуальной коммуникации имеют возможность включаться во взаимодействие с автором блога (в нашем случае с преподавателем), а потенциально стать также его авторами. Студенты могут размещать на страницах блога свои творческие работы, вступать в диалог с автором-преподавателем, а кроме того, знакомиться с комментариями других участников группы.

2. Гипертекстуальность. Это, пожалуй, одна из наиболее ценных функций сетевого дискурса, поскольку позволяет пользователю интерактивно управлять процессом перемещения в информационном пространстве. Важнейшими структурными элементами гипертекста, содержащими путь осуществления перехода от одного фрагмента гипертекста к другому, являются гиперссылки (гипертекстовые ссылки) – своего рода каркас гипертекста, который структурирует его и определяет поведение пользователей. Гиперссылки учебного блога могут отсылать к другим интернет-сайтам, мультимедийным образовательным ресурсам, электронным учебникам и т.д. Текст блога предстает как нелинейное образование в многомерном пространстве.

3. Мультимедийность и креолизованность. Блог дает возможность использовать дополнительные невербальные компоненты информации – изображение, звук, видеофрагменты. Такой текст смешанного типа, содержащий вербальный и иконический, то есть изобразительный, элементы, характеризуется как креолизованный. Иконический ряд учебного блога помимо собственно информативной функции несет и определенную эстетическую нагрузку.

4. Возможность саморепрезентации. Саморепрезентативная цель в виртуальном дискурсе является следствием деформирования структуры взаимодействия в виртуальном пространстве по сравнению с реальным. Студенты-участники виртуальной коммуникации в учебном блоге имеют возможность творческой саморепрезентации, утверждения в своей личной идентичности.

Однако при этом мы отдавали себе отчет, что учебный блог будет с необходимостью отличаться по своим функциям и дискурсивным особенностям от обычных сетевых дневников.

Во-первых, учебный блог не обладает такой жанрообразующей характеристикой, как анонимность участников. Несмотря на установку на демократичность общения, коммуникация здесь осуществляется в рамках определенных социальных ролей – «преподаватель» и «студенты». Такая психологически несимметричная коммуникативная ситуация, безусловно, сказывается на общей тональности блога.

Во-вторых, для учебного блога информативная функция свойственна в гораздо большей степени, чем для блога традиционного. Использование платформы блога для систематизации различного учебного материала, архивирования выполненных заданий, структурирования самостоятельной работы приближает его по сути к образовательному ресурсу.

Наконец, общение в ситуации учебного блога не допускает выход за рамки литературной нормы, установки на языковую игру, гипертрофированную экспрессию, сниженность речевых средств, без чего не обходится ни один жанр молодежного виртуального общения.

Примером использования блога в обучении иностранному языку может служить, в частности, блог одной из групп студентов-переводчиков Пермского государственного университета [www.natakhor.canalblog.com](http://www.natakhor.canalblog.com).

При создании блога намеренно был выбран французский ресурс, позволяющий студентам получить опыт работы с французоязычным интерфейсом, узнать французские компьютерные термины (*liens, poster, fichier* и др.).

Первая страница блога имеет три основные функции:

1) информационную – здесь размещается основная информация о его назначении, структуре, последние новости, задания и комментарии;

2) навигационную – она позволяет осуществить «вход» во все основные рубрики блога;

3) мотивационно-эстетическую – обычно здесь выложены иллюстрации, фотографии, привлекающие внимание к актуальным событиям социально-культурной жизни Франции.

Опыт использования блога для организации дистанционного общения со студентами показал, что такой лингводидактический инструмент весьма эффективен. Заметно выросла мотивированность студентов, были сняты многие проблемы с организацией контроля их самостоятельной работы, частично были компенсированы трудности, связанные с резким сокращением аудиторных часов в университетском образовании. Блог позволяет приблизить процесс обучения, с одной стороны, к коммуникативным особенностям и интересам современного поколения студентов, а с другой – к общекультурным компетенциям будущего профессионального коммуникатора-переводчика.

**СЕКЦИЯ II**  
**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**  
**СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА**

**Е.П. Белкина**

Сыктывкарский государственный университет

**МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ**  
**КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО**  
**РЕЧЕМЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Под речемышлением мы понимаем, вслед за В.М. Гурленовым, «процесс, вызываемый определенными раздражителями, которые сопровождаются навыковыми реакциями. В процессе речемышления есть такие моменты, когда раздражительную функцию приобретают одни явления и теряют ее другие, переходя на навыковый уровень, и наоборот». В.М. Гурленов выделяет два режима речемышления: воспринимающий и продуцирующий. В режиме воспринимающего речемышления раздражителями будут движущиеся вербальные образы, а в режиме продуцирующего речемышления – содержательные, воспринятые ранее и «переработанные» образы [Гурленов 1992 : 98–99].

Реализация речемыслительной деятельности студента на занятиях по иностранному языку возможна благодаря имеющемуся у личности «мотивационному потенциалу» (термин «мотивационный потенциал» был предложен проф. И.А. Гиниатуллин в беседе с нами), который, в свою очередь, способен взаимодействовать с «мотивационными потенциалами» «подключенных» в сферу коммуникации индивидов. При иноязычном взаимодействии студентов в процессе обмена мнениями их мотивационный потенциал раскрывается благодаря накопленному иноязычному опыту

и включается в речевое состояние. Под речевым состоянием мы понимаем, вслед за Б.П. Годуновым, готовность к выполнению речевой деятельности в конкретных ее проявлениях. Речевое состояние группы студентов в целом представляет собой совокупность методических явлений, подлежащих измерению в структурно-формальном, коммуникативно-содержательном и темпоральном отношении [Шатилов, Годунов 1981 : 6].

По мнению И.А. Гиниатуллина, существуют определенные, стимулирующие речь ситуации, обеспечивающие полноценное общение. Эти ситуации обладают рядом характеристик: информативная новизна, возможное отклонение от общепринятых норм, нехватка нужной информации, наличие тематической информации и др. [Гиниатуллин, Грейсер 1973 : 72–76]. Именно такого рода ситуации наиболее полно интериоризуются обучающимися личностями в их внутренне складывающийся мотивационный потенциал.

Мотивационный потенциал речевого самовыражения личности включает в себя множество факторов, к числу которых можно отнести: чувства и эмоции личности, имеющийся речевой опыт, стремление личности к принятию активного участия в определенных видах человеческой деятельности, в зависимости от установления взаимоотношений с другими личностями. Он обусловлен, как мы полагаем на основе нашего практического опыта, «пережитыми» ситуациями и контекстами, содержанием присвоенных высказываний, специальной лексикой, определенными грамматическими структурами и др. [Белкина 2002 : 19].

Необходимо отметить, что студенту всегда легче продуцировать иноязычное высказывание, когда он знает о ком или о чем он будет высказываться. Знание объекта высказывания, его предметность является для студента своего рода опорой, а это уже является элементом композиционного прогнозирования. Под композиционным прогнозированием мы понимаем подготовительную работу, направленную на формирование иноязычного речемышления студентов. Объекту можно придать какие-либо атрибуты, на него можно распространить действие, а действию можно дать какую-либо характеристику.

В динамическом единстве «потеря – обретение» объекта, о котором писал З. Фрейд [Фрейд 1991], объекты устноречевых высказываний студентов факультета управления, обучающихся по направлению «Менеджмент» можно было бы представить в виде некого противопоставления, которое можно сравнить, к примеру, с движением маятника (“fort-da”) от одной крайней точки к другой, что создает континуум эмоционального напряжения субъекта высказывания [Белкина, Латыпов 2010 : 42]:

- успешно пройденное собеседование – неудачное собеседование;

- одежда женщины-менеджера как залог успеха в бизнесе – неумение женщины-менеджера одеваться, ставшее причиной неудавшейся карьеры;

- умелое использование разного рода стимулов работодателем для повышения эффективности труда – непродуктивный труд подчиненных по причине отсутствия стимулирования;

- плодотворная встреча / собрание менеджеров – скучное, неинтересное собрание сотрудников / менеджеров;

- постоянный благодарный клиент – капризный, вечно неудовлетворенный клиент;

- доброжелательные отношения в коллективе сотрудников – неприязнь и зависть среди коллег;

- повышение квалификации как источник карьерного роста – отсутствие перспектив карьерного роста;

- работа в престижной, процветающей компании – работа в компании на грани банкротства;

- справедливый, эффективно работающий начальник – начальник-самодур;

- долгая, преданная компании служба работника – сотрудник, меняющий место работы каждый месяц;

- удачная рекламная компания – реклама, которая не нравится потребителю;

- успешное планирование работы, «приносящее плоды» – полное отсутствие долгосрочного планирования;

– правильный выбор преемника в руководстве компании, обладающего управленческим потенциалом – назначение на высокую должность по причине «кумовства», связей, родственных отношений и т.п.

### **Список литературы**

1. Белкина Е.П., Латыпов Р.А. Теоретико-технологические аспекты обучения иноязычным эмотивным монологическим высказываниям на основе профессионально ориентированных текстов студентов, обучающихся по лингвистическим специальностям: учеб. пособие. – М.: Спутник+, 2010. – 106 с.

2. Белкина Е.П. Обучение качественному высказыванию на английском языке с использованием аутентичных текстов в одиннадцатом классе средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 203 с.

3. Гиниатуллин И.А., Грейсер А.В. Некоторые вопросы стимулирования устной речи // Иностранные языки в школе. – 1973. – №4. – С. 72–76.

4. Гурленов В.М. О навыках двух операционных режимов речемышления // Новые тенденции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков: тез. докл. – Пермь, 1992. – С. 98–99.

5. Фрейд З. По ту сторону удовольствия // «Я» и «Оно»: Труды разных лет: пер. с нем. – Кн. 1. – Тбилиси: Мерани, 1991. – 398 с.

6. Шатилов С.Ф., Годунов Б.П. Некоторые методологические аспекты проблемы формирования и совершенствования иноязычных навыков и умений в учебных условиях // Проблемы разработки и оптимизации способов обучения иностранному языку как специальности. – Сыктывкар, 1981.



**И.Б. Ворожцова**

Удмуртский государственный университет,  
г. Ижевск

**ИЗ ПРАКТИКИ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ  
С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ САЙТАМИ  
ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В курсе подготовки студентов-филологов в рамках специализации «Русский язык как иностранный» ведется учебная дисциплина «Дистанционное обучение языкам». Актуальность этой проблематики не нуждается в обосновании. Важнее понять, что включить в содержание самого учебного предмета и чем наполнить учебный процесс. Разрабатывая содержание, мы опирались на пособие Л.К. Гейхман «Информационно-коммуникационные технологии в обучении» (2006), посвященном педагогическому содержанию работы в информационном пространстве.

Это позволило сосредоточиться на практической работе – обратиться к образовательному потенциалу веб-ресурсов и проработать эти возможности в собственной деятельности студентов.

Самостоятельной работе студентов по изучению иностранного языка с использованием ИКТ уделяется более трети времени. Она задается после того, как обрисован контекст дистанционного образования, намечена проблематика дистанционного обучения языкам. Им предлагается выбрать язык, который они не изучали, и сайт, на котором они собираются работать. Обязательное условие для группы, чтобы не было совпадений по двум этим параметрам обучения, чтобы не оказалось, что, по меньшей мере, двое студентов изучали один и тот же язык на одном и том сайте.

В предыдущем учебном году студентами было изучено более 23 одноязычных образовательных сайтов, 5 мультязычных и 10 сайтов изучения русского языка как иностранного, где

представлены языки изучения, содержание учебного предмета, виды заданий, действия обучающегося при работе с этим сайтом и предлагаемые контрольные процедуры. Это материал собран в справочник в помощь студентам УдГУ «Интернет-ресурсы по обучению языкам: обзор».

При выборе сайта можно было воспользоваться данными этого справочника или найти какой-то другой сайт.

Выбор уровня начинающих обусловлен тем, что студенты данного отделения изучают 6 языков в соответствии с учебным планом. К времени прохождения курса «Дистанционного обучения языкам» у них сложился опыт изучения 3–4 языков, и в данном случае у них есть свои предпочтения, свои вопросы. Любопытно увидеть, какие они выбирают пути, из предлагаемых сайтами, удобно ли им следовать предлагаемыми маршрутами, вызывает ли у них отторжение именно такая схема обучения, достаточно ли материала, и др.

Обязательным заданием является ведение дневника своих действий. Инструкция по ведению дневника предполагает, что они фиксируют свои действия, а не свои переживания, предпочтения, отношение. Таким образом, они ведут дневник своих достижений, что позволяет по завершении данной работы увидеть, чему они научились, обсудить образовательные возможности использованного сайта. Обозначены временные рамки: предписано проработать с сайтом не менее 10 часов.

Что показывает практика такой работы? Прежде всего предпочтения студентов в выборе языка изучения, его стратегии при изучении языка, увлеченность работой.

Выбор языка для изучения осуществляется не сразу, идет внутренняя борьба между желанием, прагматическими установками (какой язык нужнее, какой будет легче изучать), надеждой на необязательность данной работы (они страшатся, когда им надо делать что-то новое) и необходимостью обратиться к авторитету (что посоветует преподаватель, что ему больше понравится). Это занимает две-три недели. Обычно есть 1–2 человека, которые в достаточной степени мотивированы на изучение язы-

ков, 1–2 человека, которые тянут до последнего, рассчитывая, что чаша сия их минует. Условия заданы жестко: выбор языка окончательный, нельзя изменить свой выбор («коней на переправе не меняют»), временные рамки жесткие, выбор сайта окончательный, можно привлекать материалы других сайтов, но последовательная работа, шаг за шагом, идет только в рамках одного, уходит время на то, чтобы выдержать давление со стороны обучающихся.

На четвертой неделе заслушиваются первые отчеты о проделанной работе, каждый студент выступает два-три раза. Этот отчет представляет собой перечень действий обучающегося, он воспроизводит эти действия – и что важно, – это с большим интересом воспринимается другими. Именно действия, а не его рассуждения о том, хорошо или плохо сформулированы задания, правильно или неправильно он их выполнил. В этот момент создается по-настоящему многоязычная обстановка: звучат высказывания на финском, португальском, японском, чешском, хорватском, украинском и других языках. Слушающих интересует, как обратиться, что сказать в той или иной ситуации.

Выявлено два подхода к самостоятельной работе по изучению нового языка: «погружение» и «примеривание». «Погружение» – это моментальное вхождение, проба себя в разных видах работы и – часто – длительная работа, по 4–6 часов, с привлечением видео-, аудио- и текстовых материалов, рекомендованных разработчиками сайтов. «Примеривание» – это способ, предполагающий дистанцирование студента, который как бы «примеривает» материал на себя, «пойдет-не пойдет», идет уже проторенными путями, не ставя перед собой более сложных, масштабных задач. Например, выдержки из отчета по изучению итальянского языка: сначала ознакомление с алфавитом итальянского языка, правилами чтения, прочитаны первые слова. Затем ознакомление и чтение слов по темам: дни недели, месяцы. Изучение визуального материала (картинок) по толкованию жестов. На следующем этапе изучение грамматических текстов: первым текстом было описание итальянского артикля. Затем чтение итальянских скороговорок, но это задание стало для сту-

дентки тренировкой в технике чтения, а не работой с текстом и отработкой артикуляционных привычек. Далее, слова тематической группы «прилагательные цвета»: ознакомление и проба в чтении. Студентка слушает себя, слышит слова в своем исполнении. Снова грамматика: изучение частей речи в итальянском языке. Сначала имя существительное, его формы рода и числа, затем прилагательное, глагол и его спряжение. Что дает раздел о «глаголе» обучающемуся? Это чтение на русском языке о том, что у глагола есть лицо, число, наклонение, время, залог, переходные/непереходные глаголы, простые и сложные формы, инфинитив, герундий, причастие. По прочтении она составляет таблицу спряжения, после чего выполняет задания. Далее обращение к тексту *La nostra giornata*. Перед текстом даны новые слова и выражения (всего 48, объемом 82 слова). Сам текст объемом 196 слов. Студентка прочитала текст и перевела его. В заданиях после текста предложено проспрягать глагол и ответить на пять вопросов. Половина текста была дана в предтекстовом словаре. Как реакция на успех, был поиск другого урока с диалогом, где тоже давался список слов, которые необходимо прочитать и перевести с помощью списка лексики, который предлагался ниже. Объем текста 110 слов, к нему словарь из 12 выражений и 13 фразеологизмов, всего 65 слов. В заключение студентка перевела новый диалог объемом 30 реплик. Он не был снабжен списком незнакомой лексики и переводился с использованием итальянско-русского словаря. С заданием студентка справилась.

Таким образом, за 10 часов ею было опознано 250 слов, около 70 выражений и изучены грамматические тексты на родном языке о некоторых формах слов. Путь, привычный для человека, который не торопится погрузиться в речевую деятельность, т.е. стать субъектом иноязычной речевой деятельности, а пока выжидает. Очень распространенная ситуация с изучением ИЯ.

По завершении работы с сайтами проводится анализ образовательных возможностей, определяется, чем студенты смогли воспользоваться при изучении нового для них языка, что они смогли освоить за 10 часов работы на образовательном сайте?

Не вдаваясь в подробности, можно сказать, что на сайтах для уровня А1 явно недостаточно речевого материала, мало материалов по аудированию, идет работа над техникой чтения, но практически не ведется работа по обучению чтению как пониманию. Основная работа идет вокруг словарного материала. Есть некоторые исключения. Так, студентка, изучавшая португальский язык (бразильский вариант), смогла научиться говорению в пределах знакомства, завязала переписку и освоила значительный речевой материал. Очевидно, что навыки говорения требуют подпитки в реальном общении.

Помимо тех достижений, о которых шла речь выше, опыт работы с сайтом послужил контекстом для проектирования сайта обучения русскому языку как иностранному для студентов-иностранцев, обучающихся в УдГУ. Собраны предложения по содержанию сайта, определены исполнители и сроки исполнения.

Проектирование такого сайта будет продолжено в спецкурсе «Практика многоязычия».

**Е.В. Зернина**

Пермский государственный технический университет  
(Пыьсвенский филиал)

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИАТЕХНОЛОГИЙ  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ  
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Современная парадигма высшего профессионального образования предполагает подготовку специалиста, умеющего выстраивать коммуникацию как на родном, так и на иностранном языке, способного понять партнера, его потребности и суждения. Решение этих задач требует переосмысления подходов к преподаванию иностранного языка, делая акцент на овладение студен-

тами коммуникативной компетенцией. Аудирование, являясь одним из самых затратных в плане усилий и времени видом речевой деятельности, часто уходит на второй план на занятиях в неязыковом вузе, однако учет дидактических принципов и тщательное планирование курса позволяют успешно сформировать коммуникативное умение аудирования, обеспечив, таким образом, доступ к профессионально ориентированному общению специалистов-инженеров.

Доказано, что восприятие речи требует своего собственного, специального механизма обработки информации. Согласно теории А.А. Леонтьева порождение или восприятие речи может протекать по законам простейшей рефлекторной деятельности. Смысловое восприятие речи на слух является перцептивной, мыслительно-мнимической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций – таких как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и др.

Психологи Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др. рассматривают аудирование через призму действия психологических механизмов и познавательных психических процессов – восприятия, памяти, мышления и внимания. К важнейшим психологическим механизмам аудирования относятся: речевой слух, внутреннее проговаривание и вероятностное прогнозирование, которые обеспечивают «слитность» аудирования, способствуют более глубокому и полному пониманию, сокращению мыслительных операций и ускорению декодирования информации. Вероятностное прогнозирование проявляется на всех уровнях языка – от слога до текста, причем чем шире контекст и сложнее структура целого сообщения, тем больше восприятие зависит от вероятностной оценки всего сообщения [Зимняя 2001]. Перечисленные выше познавательные психические процессы и психологические механизмы «обслуживают» два звена (уровня) аудирования – перцептивное и смысловое, что обеспечивает восприятие и понимание (осознание смысла) высказывания.

Рассматривая специфические особенности иноязычного аудирования, П.В. Сысоев выделяет среди них языковые и психологические трудности, а также контекстуальную осведомленность / неосведомленность [Сысоев 2007 : 9]. Языковые трудности могут возникать при наличии в речи говорящего нового грамматического материала, незнакомой лексики и фонетических (произносительных) особенностей аудируемого высказывания. Звуковая речь, включая два взаимосвязанных аспекта – акустический и перцептивный, должна соответствовать определенным параметрам звукового оформления, среди которых Л.Ю. Кулиш выделяет такие, как дикция, отсутствие дефектов речи, выразительность, эмоциональность, а также громкость, логическая акцентуация, высота и тембр голоса [Кулиш 1982 : 7]. Использование мультимедийных технологий дает возможность моделировать качество аудируемого текста с учетом необходимых параметров скорости, громкости и даже тембра, а также сопровождать предъявление необходимыми невербальными опорами, что способствует минимизации языковых трудностей и подключению дополнительных, экстралингвистических средств, помогающих повысить уровень понимания и облегчить процесс восприятия информации.

Важно развивать у студентов инициативу речевого поведения. Именно «мультимедийные средства радикально изменяют процесс обучения» [Воган 2006 : 28], позволяя перейти от модели «пассивного обучения» к модели «обучения на опыте».

По мнению М.Л. Вайсбурга, использование трехступенчатой модели обучения аудирования, в которой введение и закрепление материала проходит последовательно три стадии (до прослушивания, во время прослушивания, после прослушивания), способствует полноценному развитию всех аудитивных умений студентов в том случае, «если в процессе планирования и работы с заданием решается комплекс задач:

- предугадывание предмета, содержания текста;
- вычленение главной мысли аудиотекста;
- вычленение основных фактов и деталей аудиотекста, а также установление связей между ними;
- формирование отношения к содержанию аудиосообщения».

Использование графических объектов (видеофрагментов, иллюстраций, карт и др.) на предтекстовом этапе способствует формированию мотивации и реализации принципов сознательности и активности, в то время как оптимальное сочетание индивидуальных заданий на компьютере, предлагаемых во время и после предъявления аудируемого текста, является предпосылкой формирования навыка восприятия и развивает интеллектуальную, эмоциональную, речевую активность, которая является основой компетентностной модели овладения иностранным языком.

Анализ научно-методической литературы и личного опыта показывает, что принцип наглядности реализуется при использовании мультимедийных технологий за счет сочетания видеоматериалов с обучающими электронными презентациями, причем использование мультимедийной наглядности дает возможность компенсировать недостаток аутентичной среды. При обучении иностранному языку наглядность является не только важным средством семантизации, но и средством овладения ситуативной обусловленностью речи. Согласно исследованию М.П. Коваленко «не всякая наглядность, характеризуясь общими и специфическими функциями, может быть использована как информационная основа речевой деятельности для обучения аудированию» [Коваленко 2003 : 21–22]. Возможности современных мультимедийных средств в этом плане неограниченны – они представляют как вербальную и невербальную наглядность, так и смешанные (графические, текстуально-графические) опоры. В совокупности все эти средства создают как раз ту иноязычную среду, которая и обеспечит эффективную языковую наглядность.

В соответствии с принципом программирования коммуникативной деятельности в упражнениях (по А.П. Старкову) моделирование действительности и отбор заданий при обучении иноязычному аудированию должны быть направлены на формирование комбинированных коммуникативно-речевых умений в системе «аудирование-говорение», «аудирование-письмо» [Киреева 2010 : 102] (рисунок).



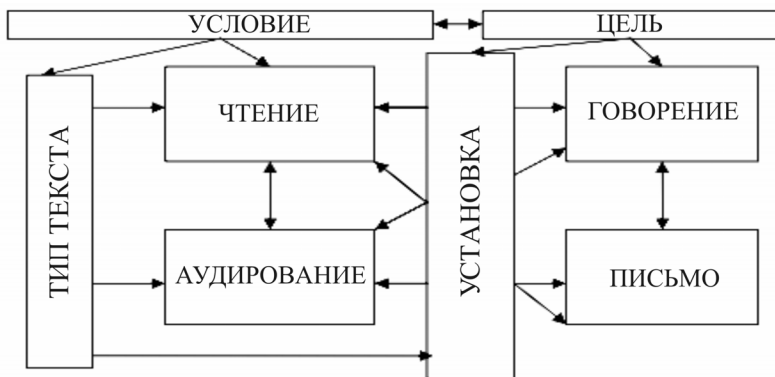


Рис. Схема функционирования  
комбинированных коммуникативно-речевых умений

Таким образом, аудирование, являясь рецептивным видом речевой деятельности, может и должно стать условием для реализации коммуникативно-речевой задачи, направленной на решение конкретного профессионально обусловленного задания.

Программа обучения, построенная с учетом постепенного возрастания сложности речевых операций, отбор учебного материала на основе методических и лингводидактических принципов, с учетом личности обучаемого, и применение мультимедийных образовательных ресурсов при обучении аудированию являются предпосылкой развития способности студента к формулированию мысли на иностранном языке и в конечном счете способствуют формированию устойчивых навыков понимания иноязычной речи в формальном и неформальном общении.

### Список литературы

1. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иноязычной речи на слух: моногр. – М.: Просвещение, 1965. – 79 с.
2. Воган Тэй. Самое полное руководство по созданию мультимедийных проектов/ пер. с англ. М.И. Талачевой. – М.: Пресс, 2006. – 520 с.

3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / Моск. психол.-социал. ин-т. – М.: Воронеж, 2001.
4. Киреева Н.В. Методика развития комбинированных коммуникативно-речевых умений // Язык и культура. – 2010. – № 2(10). – С. 92–105.
5. Коваленко М.П. Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
6. Колесникова Е.А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
7. Кулиш Л.Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи (Зависимость восприятия от речевых характеристик говорящего). – Киев: Вища школа, 1982. – 207 с.
8. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 314–370.
9. Сысоев П.В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 9–18.

**О.Н. Камшилова**

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

**ЧУЖОЙ ЯЗЫК, СВОЯ ГРАММАТИКА:  
БАЗОВЫЕ СТРУКТУРЫ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ  
EFL-ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ**

Безусловным критерием успешности обучения иностранному языку является способность к решению коммуникативной задачи. При этом качество речевых продуктов на иностранном языке мо-

жет быть весьма далеким от идеала, причем на любом из сертифицированных (CEFR)<sup>1</sup> уровней. Овладение, согласно программе уровня, базовыми грамматическими структурами и их моделями в соответствующих коммуникативных контекстах не исключает вмешательства «собственной грамматики» EFL-пользователей. Речь идет не только об интерференции родного языка, которая давно и успешно учитывается в национальных методиках. Исследования в области билингвизма (SLA – Second Language Acquisition theory) обнаружили явление переходной грамматики или интеръязыка [Selinker 1972], многие черты которого можно наблюдать и в процессе обучения иностранному языку.

Содержательно интеръязык – это более или менее индивидуальный набор структур, которые учащийся предпочтительно выбирает взамен нормативных структур изучаемого языка. Они представляют собой системное и, в некотором смысле, осознанное вмешательство в нормативную грамматику иностранного языка (*cp.*: «systematicity and opportunity for intelligent intervention rather than random error» – [Cobb 2003 : 393]), поскольку их логика обеспечивает учащемуся определенную степень уверенности в общении; при этом с формальной точки зрения они не всегда ошибочны, однако с точки зрения носителя языка они неуместны, неуклюжи и иногда непонятны. Как отмечают исследователи интеръязыка, для него характерны две тенденции: перепроизводство (*overuse*) одних структур, моделей, форм и недостаточное употребление (*underuse*) других.

С помощью исследования в специальном учебном корпусе текстов SPbEFL LC<sup>2</sup>, созданного на кафедре прикладной лингвистики РГПУ им. А.И. Герцена в 2009 году, можно получить достаточно объективные ответы на вопросы о том, какие именно грамматические модели востребованы говорящими на ино-

---

<sup>1</sup> CEFR – Общевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR), установленные европейским советом.

<sup>2</sup> SPbEFL LC – Saint Petersburg EFL Learner Corpus – сбалансированный корпус устных и письменных текстов петербургских и калифорнийских (эмигрантов из Китая, Кореи, Вьетнама и Тиалянда) школьников. [http:// www.spbeflcorp.ru](http://www.spbeflcorp.ru).

странном языке, какова их частота и степень сложности и как они соотносятся с базовыми грамматическими структурами английского языка.

Аутентичный текстовый материал был получен от информантов, средний возраст которых 15,4 лет, прошедших предварительное тестирование. Уровень владения английским языком был определен как средний / *intermediate* (26 %) и выше среднего / *upper-intermediate* (74 %).

Поставленная на данном этапе исследовательская задача заключалась в поиске и анализе грамматических структур, композиция и/или наполнение которых отличаются от нормативной базовой грамматики английского языка<sup>3</sup>.

Первичная информация, прогнозирующая удельный вес и возможное наполнение компонентов базовых структур, была извлечена из анализа частотных списков (ЧС) трех рабочих LC – French learner writing corpus [Granger 2002], Quebec advanced LC [Cobb 2003] и петербургского корпуса, что позволило сделать несколько интересных наблюдений (табл. 1). Особый интерес вызывает специфически высокий для петербургского корпуса ранг личных глагольных форм *like* и *have*, которые в подавляющем большинстве случаев используются как знаменательные. Разрешение проблемы омонимии и исключение контекстов модального, грамматического (вспомогательный глагол) употребления в случае с *have* и предлога для *like* решалось с помощью контекстного анализа (конкорданс) и анализа автоматических списков коллокаций и данных парсинга.

В результате было обнаружено, что как в собственно петербургском, так и в калифорнийском разделах корпуса при воспроизведении базовой структуры S V Od в модели I/WE <HAVE> Od позиция дополнения Od может заполняться абстрактными или отглагольными существительными типа *allergy* / *freedom* / *independence* / *communication*, т.е. реализуется модель I/WE <HAVE> *allergy* / *freedom* / *independence* / *communication*:

---

<sup>3</sup> Список базовых грамматических структур (см.: Biber, Johansson, Leech *et al.* 1999).

*\*If you have your own accomodation you also have a freedom\*, \*I enjoy to have communication with interesting people from different countries\**. Здесь и далее заключение текста в знаки \* \_ \* означает примеры аутентичных текстов с сохранением орфографии и грамматики авторов.

Т а б л и ц а 1

Первые десять слов в ЧС сопоставляемых корпусов

№	French LC	Quebec LC	SPbEFL LC
1	the	the	I
2	of	to	to
3	to	I	and
4	a	a	you
5	and	of	the
6	is	and	a
7	in	in	is
8	that	that	it
9	it	is	in
10	be	it	have
11*			like

\* Нет данных по корпусам French LC и Quebec LC

Нормативными для английского языка в этом случае являются другие структуры, а именно: базовая S V C (S <BE> *allergic / free / independent*) и производная S V prepO (S <COMMUNICATE> with O). Подменяя одну усвоенную базовую структуру другой, информанты выбирают более «удобную» для себя структуру. Таким образом, перепроизводство (overuse) модели S <HAVE> Od с очевидностью можно отнести к фактам переходной грамматики, т.е. интерязыку.

Анализ контекстов с глаголом *like* выявил другой аспект переходной грамматики: упрощение структуры и формы ее компонентов. Модель S <LIKE> COMPL не относится к базовым и имеет лишь поверхностное сходство с базовой структурой S V Od. Известно, что инфинитив в позиции COMPL допускается при определенных условиях, требующих усложнения модели. Нормативной для указанной модели является глагольная форма *V-ing*. Однако

материал корпуса свидетельствует об игнорировании информантами корпуса нюансов употребления инфинитива и глагольной формы *V-ing* и предпочтении инфинитива в соответствующих контекстах – только 2 употребления *V-ing* в текстах русских школьников и 7 в калифорнийских текстах.

Упрощение в оформлении компонентов структуры выражается и в намеренном избегании перфектных и длительных глагольных форм. Замена видовых форм простыми несет в себе потерю информации для носителя языка, для которого нюансирование аспекта протекания события / ситуации является важной составляющей сообщения, но для коммуникации на уровне переходной грамматики это не является осложняющим обстоятельством, что, похоже, закрепляется впоследствии в «глобальных» английских текстах.

Единственная глагольная лексема, наблюдаемая во всех сопоставляемых топ-ЧС – личная форма *is*. Учитывая отказ авторов SPbEFL LC от видовых и других сложных форм (включая пассив), можно предположить, что высокий ранг этой словоформы является результатом ожидаемого (по наблюдениям исследователей глобального английского) перепроизводства базовой структуры *S V C* со связкой *be*. Преимущественное употребление *be* в функции связки можно подтвердить примером одного из самых больших подкорпусов (табл. 2)

Т а б л и ц а 2

Функции личных форм *be* в подкорпусе Essay (SPbEFL LC)

Функции → формы в подкорпусе ↓	Связка	Всп.глагол/ длит. вид	Всп.глагол /пассив	There is/are	Притяж. пад.*
is	230	3	1	1	
's	67	1			1
was	10	1	2		
am	1				

\* Для формы – 's.

Количественный анализ контекстов со связкой *be* (в корпусе встречается в личных формах *am/'m, is/'s, are, was, were*) выявил 1398 употреблений модели с субъектным предикативом S <BE> C (73 вопросительных предложения включительно) и 53 модели S <BE>A с адвербиальным компонентом. Высокий ранг связки в текстах разговорного регистра сам по себе еще не является фактом «структурной бедности» или переходной грамматики. По данным британского корпуса LSWE, базовая структура S V C с субъектным предикативом и связкой *be* относится к высокочастотным: «связка *be* + прилагательное встречается <...> во всех регистрах (в среднем более 2 раз на страницу)» [Biber, Johansson, Leech *et al.* 1999: 437]. Особенно популярна эта структура в разговорной речи и академической прозе. При этом существенно предпочтение существительного в позиции субъектного предикатива в разговорной речи (более 50 %), в отличие от прилагательного в академических текстах, где у него абсолютное преимущество. Похоже, что именно в заполнении компонентов структуры S V C следует искать влияние промежуточной грамматики. Сравним распределение разных способов заполнения позиции субъектного предикатива (C) в петербургском корпусе (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Способы актуализации  
субъектного предикатива в SPbEFL LC

	Adjective	Noun phrase	Prepositional phrase	Comple- ment clause	Infinitive
S <BE> C (1325)	779	475	18	40	13

Данные корпуса указывают на очевидное отклонение относительно нормы при заполнении C – превышение доли прилагательного для разговорной речи (около 59 %) по отношению к естественному для этого регистра выбору существительного (около 39 %).

Сравнение с опубликованными материалами корпуса LSWE дает еще, по крайней мере, два основания для обнаружения следов переходной грамматики в нашем корпусе – это список наи-

более частотных прилагательных в позиции С в текстах носителей языка и анализ заполнения позиции субъекта (S). Кроме того, в ходе извлечения контекстов со связкой *be* были обнаружены многочисленные типичные ошибки, основанные на явном смешении базовых структур – искомой S <BE> С со структурами S V S, S V О и др.: *\*I'm totally agree with them.\**, *\*I'm prefer pizza, meat, fish and others\**, *\*But, in any case it's depend on person\**, *\*I'm study in art-school\** и т.п.

Таким образом, анализ аутентичного материала показал, что при выполнении обучающимися коммуникативных задач элементарные базовые структуры английского языка, которые должны быть хорошо усвоены согласно подтвержденному уровню владения EFL, подвергаются воздействию переходной грамматики, которая либо нарушает правила наполнения базовых структур и создает шумы, не препятствующие коммуникации, либо приводит к очевидным ошибкам. Обнаруживать и корректировать последние представляется более очевидным делом, чем управление вариациями первого типа. Именно они создают «иностранный акцент» в речи инофонов при внешнем впечатлении грамотности. Овладение иностранным языком не обязательно предполагает совершенное владение как конечный результат, поэтому переходная грамматика в дальнейшем формирует базовый структурный фонд (ср. понятие *fossilization* (окаменение) в SLA), включающий максимально простые и максимально изоморфные структурам родного языка модели. Именно такие структуры чаще используются как в спонтанной, так и подготовленной речи на иностранном языке, приводя к известной «структурной бедности», «простоте без элегантности» глобального английского языка (языка межнационального общения) даже при достаточно высоком сертифицированном уровне владения [Hinkel 2003; Mauranen 2003].

### Список литературы

1. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. – Harlow: Longman, 1999.



2. Cobb T. Analyzing late interlanguage with learner corpora: Quebec replications of three European studies // *Canadian Modern Language Review*, February. – 2003. – 59(3). – P. 393–423.

3. Granger S. Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching // J. Benjamins Pub. Comp. Amsterdam. – 2002.

4. Hinkel E. Simplicity without elegance: Features of sentences in L1 and L2 Academic texts // *TESOL Quarterly*. – 2003. – Vol. 37. – No. 2. – P. 275–301.

5. Mauranen A. The Corpus of English as Lingua franca in Academic Settings // *TESOL Quarterly*. – 2003. – Vol. 37. – No.3. – P. 515–527.

6. Selinker L. Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics* 10. – 1972. – P. 209–31.

**Д.Д. Климентьев, В.В. Климентьева, А. Брайан**

Курский государственный университет

### **ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СЕТЕВОГО ОБЩЕНИЯ В КУРС ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Одним из основных направлений оптимизации образовательного процесса в высших учебных заведениях является массовое внедрение современных информационных технологий. Наличие собственных портативных компьютеров и высокоскоростного доступа к сети Интернет у подавляющего большинства преподавателей и студентов вузов является отличительной чертой сегодняшнего дня. При этом в общем потоке информационно-коммуникационных ресурсов объем профессионально ориентированного образовательного контента и сетевого общения участников университетской образовательной среды еще довольно невысок. В частности, социальные сети, стремительно набравшие популярность в последние годы особенно среди молодых людей, несмотря на большое разнообразие групп по ин-

тересам, имеют, по своему определению, четко выраженную широкую социальную и коммерческую направленность. Студенты могут и хотят общаться в сети, но нам, преподавателям, предстоит еще многое сделать, чтобы направить это общение в сторону профессионального развития.

В данной статье мы делимся опытом возможного решения возникшей проблемы посредством интеграции элементов дистанционного образования в традиционную, но проверенную многолетней практикой форму организации проблемных дискуссий в учебной аудитории. Благодаря поддержке программы «Фулбрайт» в России в текущем учебном году на факультете иностранных языков Курского государственного университета работает преподаватель из США. В одной из учебных групп английского отделения бакалавриата (очная форма, 4 курс) аудиторные занятия по межкультурной коммуникации проводятся совместно двумя преподавателями: российским и американским. В рамках курса, проводимого на английском языке, студенты пытаются поближе познакомиться с жизнью американцев, сравнить особенности поведения и отношения к аналогичным проблемам в США и России. При этом важно создать атмосферу плодотворного и интересного обмена мнениями. Поэтому занятия строятся в форме проблемных дискуссий: сначала студенты вместе с преподавателями выбирают наиболее актуальные темы, затем студенты поочередно (первые два занятия проводились преподавателями в качестве возможных образцов) выступают в роли модераторов обсуждений, проходящих в два этапа:

1. Сетевое общение в режиме офф-лайн. Специально для курса был создан интернет-сайт (<https://sites.google.com/site/crosculdis/>). Каждая страница сайта посвящена одной из проблем для обсуждения (например, «Гостеприимство», «Американская мечта», «Поиск работы», «Плагат» и т.д.). Модератор страницы формулирует задачи, предлагает информативную подборку (часто в форме аннотаций и перехода на сторонние интернет-сайты), раскрывает свое видение и предлагает вопросы для обсуждения (причем список таких вопросов открыт и может пополняться другими студентами).

В течение недели до аудиторного занятия каждый студент в группе должен обязательно дать ответы на поставленные вопросы и оставить комментарии (не меньше 2000 знаков).

2. Аудиторное занятие в форме круглого стола проводится уже на основе результатов дистанционного обсуждения. На самом занятии модератор может в большей степени проявить свои способности организатора дискуссии, так как в самом начале можно обобщить выводы дистанционного обсуждения, обозначить наиболее злободневные или спорные моменты, а сама дискуссия теперь основывается не на общих суждениях, а на фактическом материале, полученном в ходе мини-исследований. Во время обсуждения важно расположение участников вокруг круглого стола, создающее атмосферу свободного обмена мнениями, где именно модератор, а не преподаватель организует обсуждение. Это впечатление усиливается и самой идеей сетевого общения, подразумевающего большую степень свободы взаимодействия.

Практика показала, что формат двухэтапной организации (сначала сетевое общение, а затем аудиторная дискуссия) позволяет сделать обсуждение более глубоким, информативным и исследовательским. Раньше студенты получали задания и готовились самостоятельно дома, а на занятие приходили с относительно подготовленными выступлениями, в связи с чем возникало много сложностей. Ограниченное время аудиторного занятия часто не позволяло высказываться всем, учитывая, что студенты могли прийти с пространными монологами. Иногда студенты всего лишь озвучивали свои выступления и при этом не особо слушали других, т.е. не возникала именно проблемная дискуссия, которая является наиболее продуктивной формой овладения навыками иноязычного общения; само обсуждение проблемы опять же в силу ограниченного времени могло быть достаточно поверхностным. Этап предварительного сетевого общения дает возможность высказываться каждому, уже в режиме офф-лайн завязывается спор, который потом активно развивается и разрешается в аудитории. В данном случае содержа-

ние превалирует над формой, но при этом форма способствует личностному содержательному обмену (именно этот эффект мы наблюдаем в феномене социальных сетей).

Более того, и что немаловажно, преподаватель имеет больше возможности контролировать работу студентов, больше материала для оценки и исправления языковых ошибок (причем доступные для общего просмотра исправления типичных ошибок теперь носили обучающий эффект для всех студентов группы). Иногда на такие занятия мы могли приглашать гостей (в частности, студента из Ирана – когда мы говорили об американской мечте и ее понимании в контекстах западного общества, православной и мусульманской культур) – и в этом случае гости, посетив сайт, могли быстро войти в курс обсуждаемой проблемы (а также сориентироваться в позициях участников). Наконец, нам удалось решить проблему плагиата – ведь если раньше студент мог просто скачать какой-то текст выступления из сети Интернет и во время устного выступления проверить авторство было довольно сложно, то выкладываемые студентами на сайте ответы на вопросы и собственные комментарии стали однозначно более самостоятельными.

Стоит также отметить открытую и доброжелательную атмосферу прохождения таких дискуссий. Студентам изначально понравилась идея курса по межкультурной коммуникации, проводимая одновременно двумя преподавателями – русским и американским, – причем оба преподавателя были доступны как в сети, так и в аудитории. Приветствовались разные мнения и позиции, даже провокационные вопросы, однако непременным условием было взаимное уважение к собеседникам даже в случае полярных оценок, когда целью дискуссии было не поставить вердикт «хорошо/плохо – лучше/хуже», а постараться лучше узнать друг друга, понять, почему в другой ситуации может быть другое решение, пусть на первый взгляд и странное, для кого-то неприемлемое.

Описанный опыт внедрения сетевого общения как элемента оптимизации подготовки к аудиторным проблемным дискуссиям в рамках оказался весьма продуктивным. Несмотря на то, что

курс еще не окончен и будет продолжаться до июня 2011 года, можно сделать положительный вывод об эффективности интеграции дистанционных и аудиторных видов учебной деятельности для студентов очной формы обучения.

**Н.Ж. Курман**

Республиканский координационно-методический центр  
по развитию языков им. Ш. Шаяхметова, г. Астана, Казахстан

**Б.Ж. Курманова**

Актюбинский государственный университет  
им. К. Жубанова, г. Актобе, Казахстан

### **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА КАК ГОСУДАРСТВЕННОГО**

Лингводидактические проблемы использования информационных технологий (ИТ) возникли с активным внедрением ИТ во все сферы жизнедеятельности человека. Обучение с использованием компьютера и других средств ИТ за последнее время стало неотъемлемой частью любого учебного процесса, и интерес к данной проблеме постоянно растет.

Применение информационно-коммуникационных средств (ИКС) в учебных целях позволяет повысить эффективность процесса обучения и самостоятельного изучения языка, обеспечивает высокий уровень мотивации обучаемых, индивидуализировать учебный процесс. Также опыт использования информационно-коммуникационных средств в образовательном процессе показывает, что они расширяют дидактические возможности преподавателя и выявляют учебно-познавательный потенциал обучаемого. Сегодня в образовательном процессе используются почти все информационно-коммуникационные средства (ИКС). Вместе

с тем накоплен большой багаж научных изысканий в данном направлении. Определены и сформированы структура и содержание учебных материалов, рассмотрены и сделаны научные выводы психологических аспектов использования ИКС и т.д.

Казахский язык, являясь государственным языком для всех этносов, населяющих территорию Казахстана – важнейший структурный компонент всего казахстанского общества. И все изменения, новшества, происходящие в обществе, вносят свои коррективы в обучение казахскому языку. Казахский язык сегодня активно входит во все сферы жизнедеятельности и выполняет все свои социальные функции: он является обязательным предметом, установленным стандартами образования на всех уровнях, является языком документации и документооборота государственного и местного самоуправления, становится языком СМИ и функционирует в сферах обслуживания, которые охватывают почти все население страны. В сфере образования на сегодняшний день разработаны типовые программы обучения по специальностям, создаются учебники и учебные пособия по обучению и изучению казахского языка студентами вузов и ссузов. Однако нельзя сказать, что проблема функционирования государственного языка в образовании полностью решена. До сих пор имеются большие пробелы в обеспечении учебно-методической базы предмета новыми технологиями, также требует своего рассмотрения и методика преподавания казахского языка в вузах страны, потому что прежняя методическая база совсем устарела и не отвечает требованиям времени. А для развития интеллекта и самореализации индивидуальности специалиста с высшим образованием необходима совсем другая система обучения языку, с применением достижений ИКС обучения.

Разработаны и активно используются средства новых информационных технологий в обучении казахскому языку государственных служащих, где создана научно обоснованная учебно-методическая база. Здесь можно особо отметить разработку концепции, стандарта и типовой программы обучения казахскому языку государственных служащих, создание «Языкового

портфеля государственного служащего Республики Казахстан», мультимедийных программ и комплексов обучения казахскому языку и многое другое. Здесь особо надо отметить особенности «Языкового портфеля государственного служащего», куда были включены не только параметрические данные знания языка, а создан целый учебный комплекс с применением новых информационных технологий обучения (рис. 1).

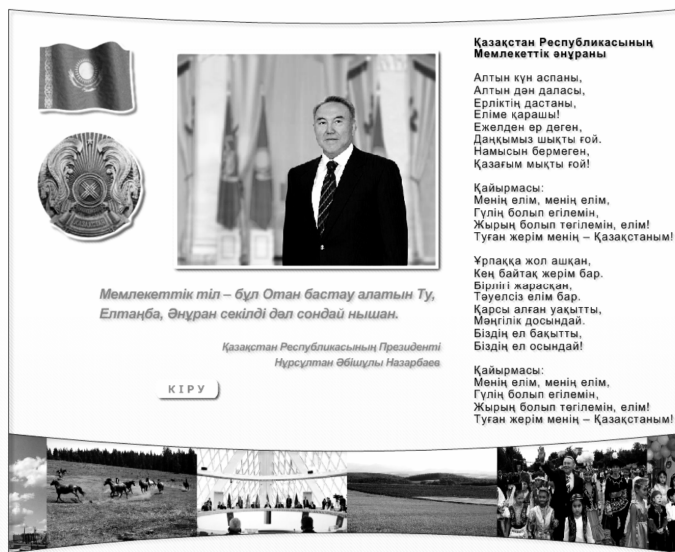


Рис. 1. Первая страница электронного мультимедийного учебника «Языковой портфель государственного служащего»

В «Языковой портфель государственного служащего» включены видеоуроки казахского языка, также созданы электронный мультимедийный учебный комплекс по обучению и самостоятельному изучению казахского языка [1].

Большой интерес может вызвать электронные тесты, электронный портфель (e-portfolio) оценки и самооценки по казахскому языку, где даны параметрические данные по знанию языка [2].

Также в обучении казахскому языку широко используются и средства массовой информации, в частности телевидение и радио. Созданы теле- и радиоуроки казахского языка, которые имеют большую популярность среди населения. При разработке учтены все лингводидактические возможности информационных технологий в разработке данных уроков.

В телеуроках по обучению казахскому языку, разработанных и снятых для широкого круга телезрителей «Тіл устарту: Казак тілін уйренейік!», учебный материал представлен лаконично, с учетом возможности телевидения и требований к телепередачам учебного характера (рис. 2) [3]. Количество уроков – 36. Продолжительность каждого урока составляет от 5 до 7 минут. Персонажами ситуационных сюжетов выступают реальные жители г. Актобе, работники, банков и торговых учреждений, изучавшие казахский язык по интенсивному методу самого автора телеуроков. Телеуроки демонстрировались по местному телевидению «Казахстан-Актобе». Цель телеурока – охватить как можно больше зрителей, желающих изучать казахский язык для использования в повседневном общении. Уроки составлены с учетом всех требований, предъявляемых к телеурокам по обучению языку, в том числе приняты во внимание и односторонность потока информации, когда передача сообщения идет от управляющей системы к управляемой без текущей обратной связи, как важнейший и основной элемент телепередачи. За основу были взяты методы и приемы интенсивного обучения языку как самый оптимальный вариант для эффективной передачи и закрепления языкового материала через телевидение.

При выборе темы, структуры и содержания телеуроков мы основывались на принципе «современного процесса самообучения как сложнейшего и индивидуального психофизиологического процесса, происходящего в ходе собственной самостоятельной учебной деятельности по овладению элементами накопленного опыта. Потому что индивид может овладеть знаниями лишь через собст-



венные самостоятельные интеллектуальные усилия, через интериоризации – перевод знаний в свой собственный внутренний психический план» [Репьев 2004 :18–19].

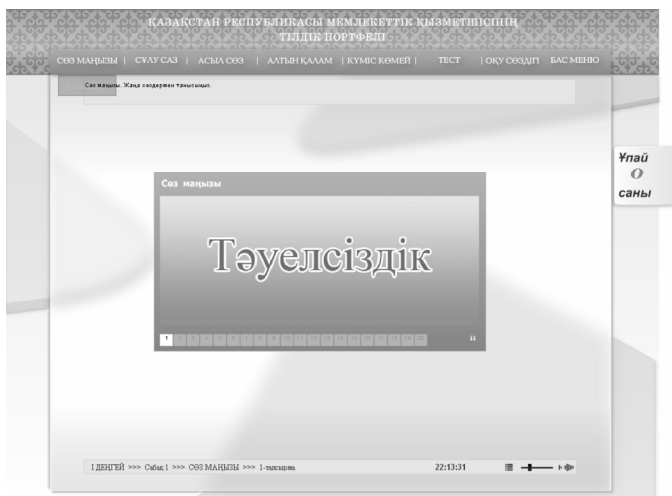


Рис. 2. Меню урока в электронно-мультимедийном учебнике (Урок 1)

Внутренний психический план обучающегося средствами массовой информации формируется через сообщение ведущего обучающей передачи. Поэтому композиционная и логическая структура сообщения оказывает существенное влияние на поддержание когнитивной связи, где надо всегда поддерживать условие вербальной коммуникации, целью которой должно быть одинаковое понимание слов, выражений коммуникатора (ведущего) и реципиента (обучающегося).

Примеры из телеуроков «Тіл устарту: Казак тілін үйренейік!».

### **1-й урок. Салемдесу. Приветствие.**

I. Сообщается цель урока и краткое содержание видеосюжета. Дается начальная установка урока: формируемое знание, усваиваемые навыки речи. Показываются и читаются активизируемые слова, основные выражения урока.

II. Полностью демонстрируется ситуационный сюжет.

III. Демонстрируется сегментированный сюжет в соответствии с активизируемыми словами и выражениями.

IV. Еще раз показываются активизируемая лексика и выражения с чтением ведущего.

В следующем блоке телеуроков даются задания для самопроверки усвоенных зрителями знаний: составляются телетесты с демонстрацией и чтением заданий. После выполнения даются правильные варианты ответов для проверки выполненных телестестов.

Телетесты составлялись в различных вариантах: показ сюжета, с последующим повтором выражений или слова, выбор правильного перевода выражения, активизируемого на уроке и др. Телеуроки были сняты заранее и полностью перенесены на DVD (диски). Сегодня телеуроки используются в обучении казахскому языку студенческой аудитории. Составлены специальные методические разработки телеуроков, куда включены разные виды учебной деятельности и различные задания. Также урок был дополнен грамматическим справочником для урока.

### **Список литературы**

1. Курман Н.Ж., Тойбазарова Н. Қазақстан Республикасы мемлекеттік қызметшісінің тілдік портфелі: Электрондық оқу құралы. – Астана, 2009 (CD).

2. Құрман Н.Ж. Қазақ тілінен білімін бағалау және өзіндік бағалау жүйесінен электрондық портфель (e-portfolio). Қазақстан Республикасы мемлекеттік қызметшісінің тілдік портфелі. Астана, 2009 (CD).

3. Курманова Б.Ж. «Тіл ұстарту: Қазақ тілін үйренейік!»: Телесабақтар жинағы. – Ақтөбе, 2007 (DVD).

4. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение. – М., 2004.

**Ю.А. Малинина**

Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы

## **ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОПИСАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА**

В практике обучения иностранному языку существует большое количество подходов, различающихся особенностями строя или типа языка, режимом обучения, уровнем владения языком учащихся и др. Особенно интересным в данном аспекте представляется подход к подаче либо интерпретации языкового материала – фреймовый подход. Впервые понятие фрейма появилось в работе Марвина Минского в 70-е годы XX века для обозначения некой структуры данных или определенного образа, который содержится в памяти и используется для понимания более широкого класса явлений [Минский 1979 : 2]. С фреймом может быть ассоциирована информация разных видов. Один из примеров использования данной структуры у М. Минского заключался в интерпретации восприятия пространственных сцен. На сегодняшний день фреймовый подход применяется в системах искусственного интеллекта, например экспертных системах, как форма представления системы знаний, моделирования определенной предметной области. Однако данный подход может быть успешно использован и в лингводидактике, где понятие фрейма связывается со структурой данных для представления стереотипной ситуации. Такое понимание соотносимо со «стратегией» Т. ван Дейка, которая, как отмечают Ю.Н. Караулов и В.В. Петров, в широком смысле понимается как некая общая структура для каждой конкретной ситуации интерпретации. При этом в качестве основного принципа стратегического подхода авторы называют отбор наиболее значимой в данном контексте и для данных коммуникантов информации [Караулов, Петров 1989 : 10].

Вполне очевидным в обучении иностранному языку является обращение к немалому количеству текстов различных типов, в том числе и описаниям. В рамках фреймового подхода текст такого типа представляется как некоторая структура с обязательными и переменными, т.е. необязательными, подструктурами, вершины-терминалы которых заполнены характерными примерами, удовлетворяющими заданиям маркеров или направляющих. Верхние уровни структуры содержат понятия всегда справедливые для данного фрейма. Примерная структура фрейма любого текста описания должна содержать эксплицированный объект или субъект описания, а также набор определенных параметров описания и данные, характеризующие данный объект либо субъект по указанным параметрам. Субъективная характеристика объекта либо субъекта описания скорее переменная единица, размещенная в так называемых «заданиях отсутствия». Фреймовый подход к изучению текста описания позволяет не только дать его структурную характеристику, но также определить возможное лексическое наполнение такого текста. При этом более характерные, а часто и обязательные для данного фрейма (данного типа описания объекта/субъекта) лексические единицы будут находиться на верхних уровнях структуры, при этом демонстрируя высокий уровень частотности в тексте.

Рассмотрим особенности фрейма текста-описания конкретного туристического объекта, а именно замка. Так, в структурном аспекте наблюдается четкая организация фрейма текста описания, где центральный слот, содержащий основное системообразующее понятие объекта описания – «замок» (русск.), «замак» (бел.) «castle» (англ.), сосредоточивает вокруг себя базисные подструктуры фрейма. В данных подструктурах содержится информация о местонахождении объекта, характеристиках его внешне-го и внутреннего видов, а также истории объекта, значения в контексте мировой культуры и др. Выделенные подструктуры фрейма могут послужить примерным планом для создания подобного текста, где каждая из подструктур определяет параметр, по которому объект необходимо охарактеризовать. Учет подструктур

фрейма текста-описания положительно скажется на восприятии иноязычного текста обучающимися, так как поможет систематизировать представленную информацию об объекте, что для описательного дискурса, не имеющего последовательной, логической организации, присущей, например, повествованию, представляется значимым. К тому же подструктура фрейма логически и тематически организована, а значит, может служить в качестве раздела в изучении какой-либо темы, объекта. Скажем изучение истории замка Кронборг (Дания), включенного в список всемирного культурного наследия ЮНЕСКО [Список объектов всемирного наследия 2011], важна не только с точки зрения языкового оформления, но и несет в себе культурологическую, образовательную информацию, расширяющую кругозор учащихся.

Очевидным представляется успешность фреймового подхода при анализе и изучении лексики соответствующих текстов-описаний. Лексические единицы, заполняющие слоты верхних уровней фрейма будут необходимы для понимания всего ряда текстов, описывающих данный тип объектов, следовательно, наиболее рекомендованы для включения в активный словарь учащихся. Соответственно, для текстов описаний замка, к примеру англоязычных, в активный минимум войдут такие оценочные прилагательные, как «unique», «greatest», «exceptional», «outstanding» и др.

Таким образом, фреймовый подход позволяет сформировать словарь, необходимый для составления и понимания описательного дискурса для определенных типов объектов, а также определить определенную структуру текста, применение которой обеспечивает успешность его восприятия, с одной стороны, и реализации такого текста, с другой. Кроме того, следует особо подчеркнуть, что такой подход к интерпретации текста-описания позволяет автоматизировать процедуру создания данных текстов. Это, во-первых, предполагает наличие электронной версии частотного словаря такого типа текстов. А также создание динамического фрейма как компьютерного продукта автоматизирует процесс построения и заполнения рамочной структуры описательного дискурса для каждого определенного типа объекта.

## Список литературы

1. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М: Мир, 1979.
2. Ван Дейк, Т.А., Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / сост. В.В. Петрова; под. ред. В.И.Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В.Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 132 с.
3. Список объектов всемирного наследия (на 01.01.2007) / Unesco: объекты наследия // ЮНЕСКО – Наследие [Электронный ресурс]. – 2011. – URL: <http://heritage.unesco.ru/index.php?id=30&L=9>. – Дата доступа: 10.01.2011.

**В.В. Сафонова**

Научно-исследовательский центр «Еврошкола»,  
г. Москва

### **ИКТ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ СОИЗУЧАЕМЫХ ЯЗЫКОВ: ЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ И РОССИЙСКИЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ**

Сегодня можно сказать, что Интернет завоевал прочное место в языковой педагогике, в частности при обучении иностранным языкам [1,2,3,7,10,12,16,17,18,19 и др.]. И хотя в педагогических исследованиях в области дистанционного обучения сделано немало [6], нельзя не видеть, что значительно в меньшей степени разработаны собственно методические и культуроведческие основы отбора иноязычного содержания для дистанционных иноязычных / билингвальных курсов, а также технология их методического конструирования, особенно тех, которые предназначены для подготовки учащихся и студентов к межкультурному общению.

Пока внимание исследователей и практиков в большей степени сконцентрировано либо а) на частных вопросах использования той или иной разновидности ИКТ, либо б) на отдельных во-

просах использования тех или иных ИКТ в конкретном дидактическом контексте школы или вуза, либо в) на контроле иноязычных навыков, умений и знаний. При этом в последнем случае не всегда задумываются о том, насколько те или иные тесты и/или контрольные задания действительно являются эффективным средством педагогического измерения уровня сформированности искомых навыков или умений обучаемых. Далеко не всегда отдается полный отчет, насколько они ориентированы на педагогическое измерение именно тех навыков, умений и знаний, которые реально нужны индивиду для общения в современном поликультурном мире, в том числе и в интернет-среде.

В этой статье хотелось бы выделить социокультурные характеристики интернет-среды как глобальной поликультурной среды обитания современного человека, уточнить те характеристики межкультурного общения, которые важно учитывать при подготовке учащихся и студентов к межкультурному взаимодействию в процессе изучения иностранных языков. Также хотелось бы обратить внимание на ряд общеевропейских тенденций в развитии информационно-коммуникационной базы интернет-педагогики и частных ИКТ-ориентированных методик и тех направлений в языковой педагогике, которые пока еще не нашли достойного места в теории и практике поликультурного образования средствами соизучаемых языков и с опорой на ИКТ.

Говоря о сети Интернет как естественной глобальной поликультурной среде, представляется целесообразным с точки зрения языковой педагогики прежде всего заострить внимание на следующих моментах:

- возрастающая многоязычность интернет-среды глобального общения в современном мире, в которой наблюдается стремительное движение от доминирующего прежде англоязычия к многоязычию;
- поликультурность как сущностная характеристики интернет-пространства в XXI веке, причем с подключением видео- и других медиаресурсов современное интернет-пространство

позволяет индивиду знакомиться с вербальными и невербальными особенностями разных культур, проводником которых являются языки с различным диапазоном социальных функций, а не только языки, входящие в клуб языков международного общения;

- культурный потенциал интернет-ресурсов как хранителей культурного наследия народов мира, находящихся в интернет-пространстве;

- ИКТ как инструмент расширения границ поликультурного видения мира (при условии, что у человека есть стремление к познанию этого мира, в том числе и посредством Интернета);

- интернет-среда как пример бесконфликтного сосуществования «высокой», «бытовой» и «массовой» культуры;

- ИКТ как инструмент удовлетворения коммуникативных, культуроведческих, познавательных и других культурно значимых потребностей индивида, а также как естественный стимулятор интерактивной деятельности индивида в личносно значимых сферах жизнедеятельности человека;

- интернет-среда как открытое коммуникативно-информационное мультимедийное пространство, предназначенное для культурного освоения индивидом, различными социальными группами, культурно-языковыми сообществами достижений человеческой цивилизации в целом.

Иными словами, поликультурная и технологически доступная интернет-среда может способствовать приобщению интернет-пользователей к достижениям человеческой цивилизации и использованию культурного наследия всего человечества. Однако степень удовлетворения их образовательных и других потребностей зависит в немалой степени от уровня владения как языками международного общения (например, английским, китайским, русским, арабским, французским и немецким), так и другими языками, личносно значимыми для культурно-языкового развития конкретного человека. Помимо этого, удовлетворение различных культурных потребностей современного человека зависит и от уровня общей культуры, информационной культуры, социокуль-



турной образованности, когнитивного развития и сформированности у него коммуникативно-когнитивных стратегий, интегрированных коммуникативно-когнитивных и информационно-коммуникационных технологических умений, которые в своей совокупности позволяют обучаемому овладевать архиважными социальными ролями культурного гида, а затем культурного посредника, а после окончания вуза и ролью субъекта диалога культур [8,9].

Говоря о поликультурном развитии индивида именно для подготовки к межкультурному общению на неродном / иностранном языке в интернет-среде, дидактически важным представляется подчеркнуть, что уже давно речь идет не только об общении с носителями изучаемого языка (например, носителями английского языка), но и не-носителями языка на изучаемом иностранном языке. При этом также важно учесть, что в современном мире человек может выступать одновременно как представитель этнической, суперэтнической/национальной, региональной, континентальной культур, а также целого ряда субкультур (субкультуры той или иной социальной страты, а также субкультуры бизнеса, профессиональной или академической среды, возрастных субкультур и т.п.) [8].

В настоящее время цели изучения иностранных языков [5] ориентируют, во-первых, на развитие иноязычной коммуникативной компетенции (в движении от межкультурной к поликультурной, от монолингвальной к билингвальной), а, во-вторых, на достижение позитивной социализации индивида средствами соизучаемых языков, обеспечивающей искомое воспитание и когнитивное развитие индивида в условиях учебного иноязычного общения.

Хотя существуют различия в структуре коммуникативной компетенции<sup>1</sup> в российских и зарубежных исследованиях, в отечественной и в общеевропейской языковой педагогике предпо-

---

<sup>1</sup> Подр. см.: Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.

лагается, что иноязычная коммуникативная компетенция формируется и развивается в единстве всех ее компонентов. В России, в школьной учебной среде, это, в частности, предполагает, овладение учащимися языковой/лингвистической, речевой, социокультурной<sup>2</sup>, учебно-познавательной и компенсаторной компетенциями [5].

Однако формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции не может быть дидактически замкнуто только на ней самой, а должно вести к поступательному коммуникативно-речевому, коммуникативно-когнитивному, социокультурному, эстетическому, информационно-технологическому и гражданскому развитию обучающихся. И, как показывает современная практика соизучения языков и культур, использование интернет-ресурсов может в немалой степени содействовать разностороннему культурному развитию индивида при условии, что последний владеет ИКТ-компетенцией не ниже базисного уровня, а коммуникативной компетенцией не ниже общеевропейского порогового уровня (B1). Взаимообусловленное развитие коммуникативной компетенции и ИКТ-компетенции с ориентацией на изучение языков в контексте диалога культур и цивилизаций [8,9] является одной из необходимых предпосылок эффективного языкового образования в XXI веке.

Многостороннее культурное развитие индивида в современный период развития человечества (развитие у него коммуникативной, когнитивной и эстетической культуры, политико-экономической и коммуникативно-информационной образованности, а также информационно-коммуникационной грамотности в школе и вузе) направлено прежде всего а) на развитие ценно-

---

<sup>2</sup> При этом сама социокультурная компетенция (СКК) включает такие компоненты, как общекультурный, культуроведчески маркированный (вербальный и невербальный) в отношении изучаемого культурно-языкового сообщества, лингвокультуроведческий, социолингвистический. В зависимости от дидактического контекста и варианта изучения неродного/иностранного языка идет ориентации на определенный уровень владения СКК, который определяет содержательные аспекты каждого из компонентов.

стно-ориентационных стратегий понимания и интерпретации явлений в современном многоязычном и поликультурном мире (отягощенном культурными и политико-экономическими конфликтами и переполненным пока манипулятивной псевдоинформацией); б) обучение эффективным способам кооперироваться и сотрудничать с представителями различных культур и субкультур при решении глобальных и других проблем в разных сферах человеческой деятельности (образовании, бизнесе, профессиональной деятельности, деятельности общественных организаций и т.п.); в) оказание помощи в освоении культурных достижений других культурно-языковых сообществ и наследия человеческой цивилизации в целом. Предполагается, что именно на эти задачи следует ориентироваться в процессе поликультурного билингвального языкового образования и при создании для него современных методических продуктов, что в настоящее время далеко не всегда реализуется в электронной учебной литературе и дистанционных курсах.

Кто же может быть в настоящее время потенциальными партнерами для россиян в поликультурном пространстве Интернета? Как свидетельствуют статистические результаты годового отчета об интернет-пользователях в странах ЕС за 2007 год [12], около 50 % от общего населения стран Европейского союза являются регулярными пользователями Интернета, однако среди этих стран можно выделить несколько групп, далеко не равнозначных по доступу и широте спользования Интернета. С одной стороны, это группа стран-лидеров, например Швеция и Финляндия (75 % населения), Люксембург (72 %), за ней следуют Великобритания (65 % населения), Германия (63 %), Бельгия (62 %), Австрия (61 %) и Эстония (59 %), Словакия и Ирландия (около 52 %), Словения и Венгрия (около 49% населения), Литва, Испания и Чехия (42–41 %), Португалия, Кипр и Италия (около 35 %), Болгария и Греция (29 %) и Румыния (21 %). Стремительный рост интернет-пользователей наблюдается и в ряде стран Азии (например, в Китае, Индии, Японии, Северной Корее), а также стран

Южной Америки (например, в Мексике и Бразилии). Таким образом, значительно расширяется круг носителей английского языка, но владеющих им в поликультурной интернет-среде.

Вхождение в поликультурную интернет-среду все новых и новых культурно-языковых сообществ, овладение базисными информационно-коммуникационными технологиями уже в системе школьного образования и ряд других факторов стимулировали усиление международного сотрудничества европейских стран в распространении и пропаганде ИКТ, в частности в образовании. Эти усилия [12,13] были направлены:

- 1) на изучение степени информационно-технологической оснащенности, необходимой и достаточной для использования ИКТ в управлении, экономике, сфере обслуживания, здравоохранении и образовании;

- 2) поиск оптимальных форм обучения ИКТ-грамотности;

- 3) обмен опытом по использованию ИКТ в образовательном пространстве Европы, Азии, Северной и Южной Америки;

- 4) разработку и реализацию совместных программ типа «a european elearning programme» в рамках Европейского союза по эффективной интеграции информационных и коммуникационных технологий в европейское образование (2001, 2004–2006, 2007) с акцентированием особого внимания на вариативных моделях поликультурного взаимодействия, например в «виртуальных кампусах», «виртуальных побратимах» общеобразовательных школ и т.п.;

- 5) изучение дидактического диапазона Web. 2.0 в контексте новой образовательной парадигмы и создании совместных web-продуктов;

- 6) разработку кодекса поведения участников различных форм взаимодействия и сотрудничества в интернет-среде;

- 7) создание специального общеевропейского образовательного портала (<http://elearningeurope.info>) для обмена опытом;

- 8) выяснение вопросов о необходимой и достаточной информационно-коммуникационной и дидактической основы для дифференцированного использования ИКТ на разных ступенях образования в школе, вузе и послевузовском образовании;

9) выделение общих требований к определению уровней владения ИКТ-компетенцией.

И хотя при разработке билингвальных моделей поликультурного образования с ИКТ-компонентом, безусловно, следует учитывать уже существующие результаты общеевропейского сотрудничества по указанным выше направлениям, к ним, на наш взгляд, желательно присоединить еще целый ряд направлений, специально ориентированных на изучение проблематики ИКТ-ориентированного поликультурного образования средствами иностранного языка. В последнем случае речь прежде всего идет об исследованиях, нацеленных:

- на описание жанрового разнообразия и типологии функциональных типов интернет-текста в контексте коммуникативно-ориентированной лингвистики;
- проведение дидактически ориентированного сопоставительного анализа билингвальных / трилингвальных интернет-текстов, принадлежащих к одному и тому же жанру и жанровой разновидности;
- исследование вербального, графического и визуального интернет-языка, общего и специфического в его национальных вариантах;
- изучение общепланетарного и национального компонентов в этике межкультурного общения в интернет-среде;
- экспериментальное изучение дидактического потенциала различных интерактивных форм интернет-общения (форум, блог, чат и т.п.) в плане их учебного использования или моделирования на их основе форм учебного взаимодействия с целью развития интеркультурной/поликультурной билингвальной коммуникативной компетенции в школе и вузе;
- определение общетеоретических методических и культуроведческих основ ИКТ-ориентированной языковой педагогики, а также частных методик, целенаправленно ориентированных на подготовку к межкультурному общению;
- выделение критериев оценки степени успешности ИКТ-ориентированных методик в плане подготовки учащихся и студен-

тов к межкультурному общению и сотрудничеству в интернет-среде и вне ее – в реальном неvirtуальном мире.

Современная языковая педагогика (и составляющие ее частные методики) не может обойти вниманием такие основные взаимосвязанные и взаимообусловленные составляющие ИКТ ориентированного поликультурного образования, как:

- информационная;
- коммуникативная и/или коммуникативно-интерактивная;
- медийно-визуальная и визуально-графическая.

Как известно, информационной составляющей уделяется немало внимания в интернет-педагогике, однако при этом в центре стоят в основном умения, которые позволяют обеспечить доступ к интернет-информации, а также эффективно идентифицировать, собирать, классифицировать, интерпретировать, оценивать, генерировать и распространять информацию<sup>3</sup>. Между тем не менее важным представляется включение в их число умения: 1) использовать компьютерные программы для обнаружения информационных совпадений в разных источниках вплоть до обнаружения плагиата; 2) оценивать степень полезности интернет-ресурсов и электронных продуктов для удовлетворения конкретных личностно значимых образовательных и других потребностей индивида; 3) идентифицировать случаи псевдоинформационного манипулирования сознанием человека и противостоять случаям информационного вандализма в интернет-среде.

К сожалению, до сих пор коммуникативно-рецептивной и коммуникативно-интерактивной составляющим поликультурного общения в сети Интернет почти не уделяется внимания как в России, так и других европейских странах. Между тем вряд ли можно создать качественные учебные материалы, а тем более дистанционные курсы для подготовки учащихся и студентов к межкультурному взаимодействию в интернет-среде без учета

---

<sup>3</sup> См., например: E-Learning World: Оценка информационно-коммуникационной компетентности .... [www.elw.ru/magazine/17/148/](http://www.elw.ru/magazine/17/148/).

социокультурной и лингвокультуроведческой специфики интернет-общения на конкретном языке при взаимодействии с носителями и неносителями языка.

Обычно в процессе обучения нормам общения на иностранном языке у студентов формируют представления о функциональных факторах общения [4] и отрабатывают у них умения варьировать свое коммуникативное поведение в соответствии с изменением тех или иных задач, содержания и условий общения на конкретном иностранном языке. При вовлечении студентов в интернет-общение помимо вышесказанного представляется не менее важным сформировать у них также представления:

- о социокультурных особенностях интернет-языка в отличие от функционирования языка вне интернет-среды (как вербальных средств типа “Netspeak”(13), так и графических средств выражения общеизвестных коммуникативных функций в различных типах интернет-текста);
- жанрах интернет-текста, их функциональных типах и разновидностях, характерных для деятельности человека в конкретной сфере интернет-взаимодействия;
- особенностях коммуникативного сращивания различных видов речевой деятельности (чтения, аудирования, говорения и письма) в интернет-текстах;
- информационно-коммуникативном сращивании различных мультимедийных форм на веб-сайтах, коммуникативно-информационном назначении и социокультурных особенностях этих гибридных мультимедийных интернет-образований;
- интернет-этикете (причем, как о его вербальном, так и визуально-графическом компонентах) и ответственности всех интернет-пользователей за соблюдение общепланетарных этикетных правил интернет-общения, а также осознание своей вовлеченности в процесс все продолжающегося становления этических норм общения в интернет-среде;
- диапазоне интернет-возможностей для раскрытия творческого потенциала личности человека в создании вербальных, вербально-визуальных и визуально-графических интернет-текстов;

- критериях оценки эффективности интернет-общения и интернет-сотрудничества.

Все это значительно расширяет представления обучаемых как о функциональных факторах общения в целом, так и о функциональных факторах, характерных именно для интернет-общения и может служить коммуникативной и социокультурной основой для осознанного формирования и отработки у них умений общаться в интернет-ситуациях межкультурного характера.

Медийно-визуальный и визуально-графический компоненты интернет-общения частично входят в коммуникативно-рецептивный и коммуникативно-интерактивный составляющие, однако в то же время в ряде случаев они могут самостоятельно функционировать в интернет-среде. Ввиду ограниченных объемов статьи мы не будем на них специально останавливаться, тем более что существует немало материалов, в том числе и в сети Интернет, в которых эти компоненты рассматриваются в контексте требований к функциональной грамотности человека в XXI веке<sup>4</sup>.

Поскольку любое интернет-пространство – это частный случай культурного пространства, которое может оказывать не только позитивное влияние на развитие мировидения человека в XXI веке, в ИКТ-ориентированной методике обучения иностранным языкам желательно со особой тщательностью относиться к вопросам содержательной стороны учебного процесса (в котором активно используются интернет-ресурсы и эксплуатируются ИКТ), не забывая о таких принципах поликультурного образования средствами соизучаемых языков, как:

- принцип обучения иностранным языкам в контексте диалога культур и цивилизаций;
- принцип дидактической культуросообразности;
- принцип приоритета проблемных форм в коммуникативной и когнитивной деятельности обучаемых;

---

<sup>4</sup> Подробнее см.: AT&T Knowledge Network Explorer: **21st Century** Literacies .... [www.kn.pacbell.com/wired/21stcent/cultural.html](http://www.kn.pacbell.com/wired/21stcent/cultural.html).



- принцип приоритета учебного и внеучебного сотрудничества как формы педагогического взаимодействия и последовательного расширения сотрудничества с выходом на межвузовский, региональный и международный уровень;
- принцип методического обеспечения взаимосвязи между социокультурным образованием и самообразованием<sup>5</sup>.

### Список литературы

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005.
2. Болдова Т.А. Методика обучения студентов старших курсов иностранному языку в телекоммуникационных сетях с использованием интернет-технологий. – Киров, 2005.
3. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков: тез. докл. II Междунар. науч.-практ. конф. / под редакцией А.Л. Назаренко – М.: Изд-во МГУ, 2006.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997.
5. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. – М.: АСТ-Астрель, 2004.
6. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2006.
7. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2, 3.
8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996.
9. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в shk. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
10. Сафонова В.В. Иноязычные интернет-ресурсы и вопросы культуроведческого образования средствами иностранных языков в старших классах. – URL: [http://distant.ioso.ru/for%20teacher/teleconf\\_safo-nova.htm](http://distant.ioso.ru/for%20teacher/teleconf_safo-nova.htm).

---

<sup>5</sup> Подробнее см.: Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в shk. – 2001. – № 3.

11. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004.
12. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
13. Annual Report 2007. – URL: [www.itu.int/ITU-D/cyb/newslog/default,date,2003-02-27.aspx](http://www.itu.int/ITU-D/cyb/newslog/default,date,2003-02-27.aspx)
14. Crystal D.A Glossary of Netspeak and Textspeak. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.
15. Europe-Education and Training – e-learning Programme. – URL: [http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/programme\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/programme_en.html).
16. Dudeney G. The Internet and the Language Classroom. – Cambridge: CUP, 2000.
17. Teeler D., Gray P. Use the Internet in ELT. – Harlow: Longman, 2000.
18. The Impact of Information and Communication Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages, EC Directorate General of Education and Culture / Fitzpatrick A. & Davies G. (eds.) (2003). – URL: [http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/ICC\\_Grahams\\_Report\\_Final.htm](http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/ICC_Grahams_Report_Final.htm).
19. Warschauer M. Electronic Literacy: Language, Culture and Power in Online Education. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

**С.А. Смагина**

Южно-Уральский государственный университет,  
г. Челябинск

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ  
ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА  
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Дистанционная форма обучения считается одной из наиболее эффективных и перспективных форм получения образования во всем мире, однако в нашей стране, несмотря на наличие ряда работ, она еще не нашла широкого применения в практике преподавания иностранных языков. Основная сложность заключается в создании методической базы учебных заведений, которая предполагает наличие соответствующих учебных электронных материалов, значительно отличающихся от тех, что используются в традиционной форме образования. На наш взгляд, только специально подготовленное, научно обоснованное учебно-методическое обеспечение способствует преодолению многих трудностей и повышает эффективность процесса обучения иностранным языкам на расстоянии. Речь в данном случае идет о конструировании электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК), имеющего свою специфику.

В широком смысле ЭУМК – это система средств обучения, методов, организационных форм в условиях дистанционного обучения (ДО) для достижения поставленных целей на основе отобранного и соответствующим образом структурированного содержания, управления познавательной деятельностью учащихся с элементами самоуправления. ЭУМК обладает возможностью адаптации изучаемого материала к уровню знаний обучаемого, которая достигается посредством использования мо-

дульной структуры, а также является средством активизации творческой деятельности учащихся с учетом их индивидуальных особенностей [Полат 2004: 34].

Теоретической базой для применения ЭУМК в учебном процессе служит конструктивистский подход к учению (Дж. Пиаже, С. Пейперт), который рассматривает мультимедиа прежде всего как средство для создания богатой учебной среды, которую обучающийся мог бы исследовать с целью построения собственного знания. С применением ЭУМК в учебном процессе связаны две функции компьютера. Первая – как инструмент учебной деятельности, с помощью которого студент решает свои учебные задачи, вторая – как средство обучения, с помощью которого приобретаются знания, формируются навыки и умения.

Работая с ЭУМК на занятиях по иностранному языку, студенты выполняют следующие виды учебной деятельности: осуществляют просмотр, отбор и анализ необходимой учебной информации; разучивают новые лексические единицы и расширяют свой словарный запас; применяют грамматические знания на практике; тренируют произношение и интонацию; развивают умения восприятия и понимания беглой речи на слух; работают с аутентичным материалом; развивают навыки устной и письменной речи; выполняют тренировочные задания правописания; развивают технику чтения; формируют практические коммуникативные навыки общения в моделируемой языковой среде; получают информацию социокультурного и страноведческого плана; выполняют различные творческие задания; в процессе решения учебных коммуникативных задач совершенствуют умения устного общения на иностранном языке.

Для эффективного развития основных видов речевой деятельности необходимо структурировать содержание ЭУМК, т.е. включать в него широкую тематику общения, систематизировать грамматические, фонетические, лексические аспекты, а также разделы, направленные на развитие речевых умений. Важно предоставить студентам возможность получения методической помощи и подсказок, ссылок на теоретические справки. Обучение иностранным

языкам становится более эффективным, если осуществляется опора на родной язык с целью более осознанного усвоения знаний и формирования представления о системе языка.

В ЭУМК, как правило, должны присутствовать следующие компоненты: 1) представление нового материала с использованием элементов текста, гипертекста, графики, анимации, звука, видео в зависимости от того навыка и умения, на формирование которого рассчитана программа; 2) серия упражнений языкового характера, построенных по принципу многочисленного выбора; 3) серия упражнений речевого характера; 4) справочный раздел, где содержится информация об основных грамматических трудностях, вокабуляр, глоссарий; 5) ряд контрольных заданий, направленных на проверку степени сформированности того или иного навыка или умения; 6) система учета прогресса учащихся в процессе работы над программой; 7) дополнительные материалы любого характера, как правило, не сопровождающиеся упражнениями на отработку и закрепление.

Применение ЭУМК в процессе обучения иностранным языкам позволяет преподавателю наиболее полно реализовать дидактические и методические принципы обучения: принцип наглядности, интерактивности, мотивированности, активности, индивидуализации, дифференциации, гибкости [Ардовская 2008: 67]. Для реализации принципа интерактивности средства коммуникации должны быть разнообразными: электронная почта; веб-форум; чат; ICQ; видеоконференция; веб-конференция; доска объявлений и т.д.

Для того чтобы эффективно организовать дистанционный процесс обучения иностранному языку, необходимо учитывать и следующие педагогические технологии ДО. Е.С. Полат выделяет следующие: базовые лекции проблемной направленности; обучение в малых группах сотрудничества; дискуссии; мозговые атаки; деловые, ролевые игры; исследовательские, поисковые методы; ситуационный анализ; метод проектов; «портфель ученика».

Дидактическая организация обучения с применением ЭУМК должна учитывать не только возможности электронной среды, но и специфику методики обучения иностранным языкам.

Теперь рассмотрим этапы обучения при использовании ЭУМК по иностранному языку [Фролова 2003 : 90]. 1. Формирование у обучающегося общего представления о новой теме. 2. Усвоение новых знаний. 3. Создание ситуаций контекстного предъявления знаний. 4. Формирование лексических, грамматических, фонетических навыков. 5. Развитие умений аудирования, говорения, чтения и письма. 6. Применение умений в системах, близких к условиям реального иноязычного общения.

Таким образом, использование ЭУМК по иностранному языку в системе ДО способствует освоению учащимися учебной деятельности, оказывает положительное влияние на развитие основных сфер личности студента, предоставляет возможность учащимся создавать собственную образовательную траекторию.

### **Список литературы**

1. Ардовская Р.В. Изучайте иностранный язык дистанционно. – М., 2008. – 157 с.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
4. Фролова Н.Х. Обучение иностранным языкам с применением мультимедийных комплектов в вузе. – Н. Новгород, 2003. – 121 с.

**СЕКЦИЯ III**  
**КАЧЕСТВО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:**  
**ПОДХОДЫ, МОДЕЛИ, СРЕДСТВА, КРИТЕРИИ**

**Ю.В. Баканова**

Челябинский государственный университет

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**  
**У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**  
**ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Социокультурная ситуация в мире, происходящие преобразования в экономической структуре общества, расширение деловых и культурных связей с зарубежными странами предъявляют новые требования к языковому образованию: обществу нужны специалисты, для которых знание иностранного языка является профессиональной необходимостью. Задачи, стоящие на современном этапе перед высшей школой, ориентируют обучение иностранному языку не на пассивное владение, заключающееся в умении читать и переводить литературу по специальности, а на практическое использование иностранного языка как средства общения в социокультурной и профессиональной сфере.

В основе любой деятельности человека лежит речевая деятельность, но для полноценного общения необходимо обучать студентов не только самостоятельно выражать свои мысли, т.е. использовать речевой навык и умение, но и варьировать выбор и сочетание речевых навыков в зависимости от того, с какой целью, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. В общении коммуникативная сторона приобретает главенствующее значение. Она связана не только с обменом информацией, но

и с межличностным восприятием собеседника. Ведь общение, коммуникация – это в первую очередь способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника.

В индивидуальном общении участвуют два человека. Оно характеризуется непосредственностью, доверительностью. Партнеры по коммуникации равноправны в доле своего участия в общем речевом «продукте».

Обучение иностранному языку и особенно устной речи базируется на принципе коммуникативной направленности. Данный принцип относится ко всем основным этапам организации обучения речи. Соблюдение его ведет к требованию, чтобы отобранный минимум языкового инвентаря обеспечивал уровень коммуникативной достаточности, т.е. возможности участия в реальной коммуникации.

Вся система работы преподавателя подчинена созданию у обучаемого мотивированной потребности в иноязычной речевой деятельности. Речевые операции при работе над языковым материалом должны носить коммуникационный характер, т.е. в основе обучения устной речи должно быть общение, необходимость в общении, возможность общения, практика общения. По сути, на всех этапах усвоения материала идет обучение именно общению. «Условно-речевые упражнения – это фундамент общения (усваиваются возможные сочетания реплик в обусловленных ситуациях), и обучение высказыванию на основе разговорного текста также проходит в рамках общения, хотя и регламентированного. Вся эта работа является подготовкой к обучению общению» [Пассов 1991 : 56].

Но существует ряд моментов, которые требуют специального обучения. Так, для умения общаться особую роль играют:

- способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять;
- способность проводить свою стратегическую линию в общении;
- способность учитывать новых партнеров, смены их ролей;



- способность прогнозировать поведение и высказывания речевых партнеров.

Функциональные опоры как средство обучения тактике общения представляют собой названия речевых функций, расположенных в необходимой для высказывания последовательности. Это делается для каждого из речевых партнеров. К примеру, оба партнера получают общую задачу: «Докажите, что фильм... стоит посмотреть. Используйте фразы согласия / аргументации / дополнения / оценки».

Данные опоры в виде речевых функций подготавливают говорящего только в тактическом плане, что имеет место и в реальном процессе коммуникации, поэтому не противоречат неподготовленности как характеристике этапа развития речевого умения.

Такие формы организации иноязычного общения, как пресс-конференция, дискуссия, драматизация и др., создают благоприятные условия для обучения говорению, так как говорящий самостоятелен, условия общения совпадают с естественными, общение по всем своим компонентам эвристично, создается тесное единство говорения с общим контекстом деятельности общающихся, а следовательно, с их интересами, эмоциями, этическими и эстетическими потребностями.

Задача педагога – научить студентов слушать, понимать и анализировать сообщения на иностранном языке с последующим обсуждением услышанного, будь то ролевая игра, диалог, дискуссия или какая-либо иная форма речевого взаимодействия. Эта задача может и должна решаться за счет разработки специальной методики презентаций темы, с учетом реальных характеристик процесса обучения, особенностей природы коммуникативной ситуации, а также создания благоприятных условий для межличностного общения. Ведь язык, являясь средством человеческого общения, функционирует, усваивается в процессе речевых контактов и речевого взаимодействия людей. Общение, следовательно, должно быть целью, средством и основой организации обучения иноязычной речи.

«Только в общении, во взаимодействии человека с человеком он раскрывается как для других, так и для себя. Личность жива только в своей обращенности к другим, значит, личность есть там, где есть диалог» [Бахтин 1996 : 33]. Проблема диалогического общения – это проблема личности и группы. Вызывая у обучаемых потребность согласованной совместной деятельности, мы включаем их в процесс непрерывного саморазвития в условиях взаимопомощи и взаимоподдержки. Обучаемый должен научиться осуществлять самостоятельную деятельность общения на иностранном языке, думая о том, что сказать.

«При тренировке и практике диалогического общения должны учитывать два этапа обучения диалогу. Тренировка в общении, как первый этап разработки учебного материала занятия, предполагает употребление обучаемыми отдельных языковых и речевых моделей в условиях жестких рамок занятий, управляющих речевой деятельностью обучаемых в том смысле, что они предопределяют выбор языковых средств» [Леонтьев 1997 : 134]. Второй этап – более свободное и творческое использование студентами учебного материала как данного занятия, так и всех пройденных. Определяется лишь область поиска языковых средств. Выбор же и употребление языковых средств, как и линия поведения, определяется самими студентами. В этих условиях у обучаемых развивается желание творчески экспериментировать с учебным материалом, что является залогом успешного формирования и закрепления речевого навыка.

### **Список литературы**

1. Бахтин В.В. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1989.
3. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.

**А.А. Булатова**

Пермский государственный технический университет  
(Лысьвенский филиал)

## **ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЭКОНОМИСТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Современные экономические преобразования находят отражение в изменениях, которые происходят в высшем образовании и касаются субъектов учебно-профессиональной деятельности. Понятие Стратегии модернизации Российского образования, подписание Болонской конвенции, реформирование системы высшего образования являются условиями интеграции нашей страны в мировое сообщество и качественных изменений в структуре, целях и содержании отечественного образования и подготовки будущих специалистов [Серова 2006 : 9].

В настоящее время в условиях острой конкуренции используются новые критерии подбора кадров, оценки профессиональной пригодности. Ценность выпускника на рынке труда в условиях активного развития международных контактов российских предприятий во многом определяется уровнем его языковой подготовки, так как владение иностранным языком является необходимым компонентом профессиональной подготовки конкурентоспособного, творчески мыслящего, современного специалиста любого профиля.

В современных условиях постоянно расширяющихся международных деловых контактов особую актуальность приобретает изучение текстов деловой документации и корреспонденции, регулирующей правовые и коммерческие отношения партнеров по бизнесу. В поисках новых рынков деловое общение в англоязычных странах ориентируется на контакты со сравнительно недавно образованными государствами, где английский язык используется в качестве средства международного обще-

ния. В связи с этим осторожность в экономических отношениях, боязнь неизвестного, наличие глубоких межкультурных различий, а также стремление к максимальной эффективности делового общения и невозможности инотолкования заставляют составителей англоязычных деловых документов разнообразить типовые способы оформления деловой документации с учетом национально-культурных традиций коммуникантов. Недостаточная информированность о специфике рыночных аспектов экономики вновь образованных независимых государств приводит к тому, что западные партнеры из экономически развитых стран стремятся узаконить свои деловые контакты в письменной форме, не доверяя другим средствам связи [Драбкина 2001 : 8].

В результате анкетирования, проведенного среди работающих экономистов и студентов экономических специальностей, было выявлено, что чаще всего экономистам приходится работать с составлением различного рода контрактов (75 % респондентов, в зависимости от сферы деятельности) на русском и английском языках. Кроме того, принимая во внимание то, что завершающему этапу успешного сотрудничества предшествует долгие деловые переговоры, которые ввиду дистантного нахождения участников коммуникации заменяет деловая переписка, квалифицированному специалисту просто необходимо знать особенности оформления деловых писем на родном и иностранном языке.

Сравнительный анализ правил оформления деловых писем на русском и английском языках позволяет сделать следующие выводы:

- деловые письма на русском и английском языках предпочтительно оформляются на фирменном бланке организации-отправителя, с полным указанием названия, физического адреса, электронного адреса и сайта компании-отправителя, причем в английском варианте адрес и название компании в основном указываются вверху, в деловых письмах на русском языке встречаются варианты, когда название компании и ее логотип или эмблема указаны вверху, а полный адрес приводится внизу страницы;

*6 Pine Estate, Bedford Road, Bristol, UB28 12BP*

*Telephone 9036 174369 Fax 9036 3692*

*August 2005*

- дата пишется после адреса отправителя, при этом в английских деловых письмах возможен вариант написания даты после указания компании-получателя, а в русском варианте дата указывается после исходящего регистрационного номера письма;
- в так называемой шапке делового письма на английском языке принято полностью указывать имя, должность получателя, название компании и ее адрес, в русском же варианте достаточно ограничиться должностью и именем адресата;

*James Sawyer, Sales Manager, Electro Ltd,  
Perry Road Estate,  
Oxbridge UN54 42KF.*

*Генеральному директору*

*ООО «Конкорд»*

*Добровольскому П.И.*

- в английских деловых письмах после адреса компании-получателя принято указывать номер входящего письма (на которое данное письмо является ответом), а уже затем номер исходящего письма, в то время как в русском написании сначала указывается номер исходящего, а затем уже номер входящего документа;

*Your ref: FT/fr*

*Our ref: CC/mt*

*Исх. № 546 от 28.07.2008 на вх. № 321 от 25.07.2008*

- следующим пунктом английских деловых писем является обращение к адресату, и лишь после него может быть указана тема письма, в русских же письмах тема предшествует обращению;

*Dear Mr. Smith,*  
*Re: Franchise agreement*

*Об официальном запросе*

*Уважаемый Кирилл Алексеевич!*

В целом же деловые письма как на русском, так и на английском языках состоят из трех основных частей: преамбулы (с указанием причины написания); основной части (с подробным изложением ситуации и вариантами решения вопроса), содержание основной части варьируется в зависимости от типа письма (письмо-претензия, запрос, выражение благодарности и т.д.); заключения с кратким подведением итогов написанного и логическим завершением письма.

Проведенный анализ языковых средств, используемых при составлении деловых писем, выявил ряд несовпадений:

- при обращении к адресату согласно английским формулам вежливости употребляется слово *Dear* (дорогой), при этом к незнакомым людям принято обращаться *Sir* или *Madam*, а к знакомым – *Mr.* или *Ms.* и указывать их фамилию, в русском же языке стандартным является обращение *Уважаемый* с указанием имени и отчества адресата либо более официальный вариант *Господин* / *Госпожа* и указание фамилии;

*Dear Sir / Madam; Dear Mr. Smith.*

*Уважаемый Петр Алексеевич!*

*Уважаемый Господин Смирнов!*

- в заключительной части перед подписью в английских деловых письмах наиболее часто принято употреблять следующие фразы и их производные: *Yours faithfully* (если письмо начиналось с обращения *Dear Sir / Madam*), которая на русский язык переводится как «с уважением, с совершенным почтением», либо *Yours sincerely* (если письмо начиналось с обращения к знакомому адресату *Dear Mr. Smith*), в русском языке эта фраза трактуется как «с уважением, искренне Ваш». Для подписи деловых писем с указанием фамилии и должности адресанта также используются стан-

дартные формулы вежливости: «С уважением», «Искренне Ваш», при этом, в отличие от деловых писем на английском языке, нет взаимосвязи между фразой, используемой в обращении, и фразой в заключительной части письма.

Кроме того, можно обнаружить ряд несовпадений языковых средств, используемых в деловой корреспонденции на английском и русском языках в зависимости от типа делового письма.

Анализ правил оформления контрактов на английском и русском языках выявил, что любой контракт, независимо от того, на каком языке он составляется, должен включать следующие пункты:

1. Вводная часть договора (преамбула).
2. Предмет договора.
3. Дополнительные условия договора.
4. Прочие условия договора.
5. Реквизиты, адреса и подписи сторон договора.
6. Приложения к договору.

Что же касается языковых средств, используемых при составлении контрактов на русском и английском языках, то здесь можно обнаружить как полные совпадения, так и несоответствия, в зависимости от типа контракта.

Принимая во внимание проведенный сравнительный анализ деловой документации на английском и русском языках, а также стремительное развитие внешнеэкономических связей России со странами ближнего и дальнего зарубежья и доминирующую позицию английского языка в сфере бизнеса, как и во многих других сферах современной жизни, можно сделать вывод, что при обучении экономистов неязыковых вузов письменной деловой речи крайне важно учитывать особенности оформления деловой переписки на родном и иностранном языках для успешной профессиональной реализации будущих специалистов.

### **Список литературы**

1. URL: <http://business-letters.ru>.
2. URL: <http://www.hrm21.ru>.
3. URL: <http://www.mdi.ru>.

4. Longman Business English Dictionary. New edition. – Pearson Education Limited, 2007

5. Macmillan English dictionary for advanced learners, international student edition. – Macmillan Publishers Limited, 2002.

6. Гуринович В.В. Деловая переписка на английском языке: учеб.-справ. пособие. – Мн.: Харвест, 2004. – 256 с.

7. Драбкина И.В. Прагмалингвистические аспекты письменного делового общения (на материале англоязычных текстов контрактов и деловой корреспонденции): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Самара, 2001.

8. Серова Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения. – Пермь: Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2006. – 136 с.

9. Шевелева С.А., Стогов В.Е. Основы экономики и бизнеса: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 515 с.

10. Шевчук Д.А. Письмо на английском языке: примеры, как писать (личное, деловое, готовые письма как образец). – URL: <http://fictionbook.ru>.

**М.Б. Ганачевская**

Казанский государственный технологический университет

## **ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

Понятие «моделирование» стало широко распространенным в последние годы. Мы слышим и говорим о моделировании в экономической, политической и общественной жизни. Актуальным является данный термин и применительно к педагогике. Ведь каждый преподаватель, готовясь к лекции или практическому занятию, моделирует свою деятельность и деятельность студентов. Успех занятия во многом зависит от привлекательности



модели. Такое моделирование мы определяем как тактическое. Разрабатывая специальные курсы, корректируя и составляя тематические планы, мы определяем цели и задачи предмета в целом. Здесь мы считаем возможным говорить о стратегическом моделировании. Современный этап развития педагогической науки характеризуется междисциплинарным синтезом различных подходов в изучении проблем образования. Происходит интеграция педагогики с другими науками на методологическом, теоретическом и эмпирическом уровнях. Метод моделирования являет собой в аккумулированном виде все эти процессы, выступая и как общенаучный, и как специфически педагогический. Педагоги хотели бы получить в моделях орудие для совершенствования практики обучения, использовать их для расчета, выявления, проверки параметров оптимальной организации педагогических процессов. Модель обучения в плане познавательного описания не только отражает педагогическую действительность в ее наиболее существенных аспектах и связях, но и служит обозначением должного. В такой модели фиксируются представления о том, как выглядит идеальное обучение, «очищенное» от посторонних факторов, о том, каким оно должно быть, вместо того, что мы наблюдаем в действительности.

Именно это расхождение между идеальным и реальным является одним из стимулов для преобразования существующего положения дел. Каждая задача, как считает В.И. Загвязинский, «становится основой изменения педагогической ситуации, которая требует постановки новой задачи» [Загвязинский 2002 : 192].

Мы вступили в новый век – век глобализации технологий, который требует от нас оперативной и эффективной адаптации к новым условиям существования, ускоренного овладения новыми знаниями. В связи с этим в последние годы резко повысилась роль образования в жизни каждого отдельного человека и всего человечества в целом. Учение на протяжении всей жизни – единственно возможный в современных условиях способ жизнедеятельности человека, необходимая предпосылка и условие для эффективной

деятельности во всех сферах общественного и личного бытия, а также для поступательного развития человеческого общества. Современному обществу требуются специалисты с высшим образованием, обладающие высоким уровнем языковой компетенции. Поэтому иноязычное образование XXI века должно характеризоваться внедрением новых систем обучения, которые обеспечили бы обучающихся возможностью заниматься по индивидуальной программе, учитывающей их личностные качества, подготовили молодых специалистов к успешной самореализации, творческому самовыражению.

Квалифицированный специалист в наши дни должен быть готов к иноязычному общению с зарубежными коллегами, к личностному общению на основе взаимного проникновения профессиональной и социокультурной компетенции. Педагоги могут построить огромное количество моделей, однако все они имеют разную практическую и теоретическую значимость для науки и практики. Сущность, общие принципы педагогического моделирования лингвистической подготовки как системы обучения иностранному языку включают цели, структуру и содержание материала, процесс обучения, методы и материальные средства. В основе системы обучения в вузе лежат компетентностная и квалификационная модели. Учитывая тот фактор, что компетенция есть внутренняя мотивация индивида к качеству осуществления своей деятельности, считаем, что главной задачей преподавателя военного вуза является создание такой модели обучения, при которой курсант сможет раскрыться как субъект познавательной деятельности, способный проявить активную жизненную позицию. Помимо этого необходимо развивать его как самостоятельную мыслящую личность. В основе педагогического моделирования иноязычной подготовки лежат технологии коммуникативного и проблемного обучения. При обучении иностранному языку одним из ведущих подходов является компетентностный подход. Именно его применение позволяет формировать в деятельности основные компетенции. Преподаватели высказываются в пользу разбора профессиональных си-

туаций, сочетающих в себе элементы социально-бытовой и профессиональной деятельности. Интеллектуальная потребность как составляющая мотивационной сферы также может быть реализована средствами иностранного языка.

Язык представляет собой систему, построенную в результате высокого уровня абстрагирования. Все многообразие иноязычной речевой практики воплощено в ограниченном наборе абстрактных правил, которые нужны для практического овладения иностранным языком, но сами по себе еще не обеспечивают достижения данной цели. Необходимо формировать конкретные языковые представления – речевые модели, которые служат ориентирами для обучающихся, поэтому для успешной речевой деятельности студенты должны научиться самостоятельно думать, рассуждать и выводить такие ориентиры-правила речевой деятельности. Таким образом может быть реализована интеллектуальная потребность.

Мотивация общения связана с основной особенностью иностранного языка как учебного предмета, носящего ярко выраженный коммуникативный характер. Цели развития названной мотивации вытекают из основной цели обучения иностранному языку – подготовки обучающихся к общению на неродном языке.

Обоснованным является положение о том, что профессионально ориентированная подготовка должна осуществляться на основе моделирования будущей профессиональной деятельности специалиста. При этом необходимо отчетливо представлять роль иностранного языка в последующей практической деятельности обучаемого. Особенностью применения моделирования в педагогике является использование моделей в качестве способа организации познавательной деятельности, стимула к добытию обучающимися новой информации.

В связи с компьютеризацией всех сфер человеческой деятельности использование компьютерных технологий в процессе обучения в вузе представляется особенно актуальным. Реализуя коммуникативный подход к языку и речевому высказыванию, мы используем специализированные программные оболочки

и инструментально-программные учебные комплексы, так как компьютерная среда современных обучающих программ является мультимедийной и включает в себя возможности интерактивного объединения различных видов информации в едином компьютерном продукте. Компьютеры позволяют интегрировать в ходе практического занятия различные виды текстов, графику, звук, фотоизображения и видео. Выступая интерактивной средой, компьютерная система в полном объеме реализует преимущества «общения» человека с компьютером. У студентов появляется возможность создавать собственные информационные модели. На основе этих моделей происходит формирование и закрепление различных навыков и определяется степень владения ими. Такая стратегия обучения отвечает современной концепции непрерывного междисциплинарного обучения, в которой вектор направлен не на накопление определенной суммы знаний, а на создание необходимых условий для успешного решения конкретных задач в профессиональной области.

Сегодня в лингвистике термин «языковая личность» становится системообразующим понятием. Термин был введен Ю.Н. Карауловым. «Языковая личность – многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), а с другой – по уровням языка», т.е., поясним его же словами, «языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Караулов 2006 : 38].

Процесс формирования личности приравняется к процессу ее социализации в следующей взаимосвязанной цепочке: человек говорящий – человек деятельный – человек духовный. Язык является главной формой выражения и существования национальной культуры. Процесс формирования вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом неродного языка и умением его использовать

практически в общении, но и с формированием в его сознании картины мира, свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума, и обучение должно быть направлено на приобщение учащегося к концептуальной системе чужого лингвосоциума. Языковая личность – это результат любого языкового образования.

Анализируя модель языковой личности Ю.Н. Караулова, следует отметить проблему творческого отношения личности к языку. Говоря о речевой деятельности как о творчестве и о человеке как о творце языка, мы имеем в виду способность человека каждый раз заново порождать оригинальное высказывание из стандартных строевых элементов. Данная модель вторичной языковой личности направлена на развитие межкультурной коммуникации, т.е. способности человека к общению на межкультурном уровне. Таким образом, в номенклатуру целей процесса языковой подготовки целесообразно включить цели развития эмоциональной сферы: создавать должные условия для удовлетворения потребностей в познании, общении, достижении и других потребностей, лежащих в основе мотивации учения студента средствами иностранного языка; оказывать помощь обучаемому в раскрытии его внутреннего потенциала, в движении по пути самореализации; стимулировать выработку индивидуального стиля поведения и жизнедеятельности.

### **Список литературы**

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Наука, 2002. – 192 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 5-е изд., стер. – Москва: КомКнига, 2006. – 261 с.

**Л.К. Гейхман**

Пермский государственный технический университет

## **ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ**

Полипарадигмальность предполагает сосуществование нескольких методологических систем, в рамках которых выстраиваются целостные, законченные модели образовательного процесса, выраженные в форме педагогических теорий, технологий, систем обучения и воспитания, что признается многими учеными [Парадигмальный подход... 2005].

Рассматривая полипарадигмальность как теоретико-методологический аспект модернизации профессионального образования, Л.В. Львов [Львов 2009] особенно привлекательным находит его демократичность и нацеленность на практический результат. Е.Е. Шиянов и Н.Б. Ромаева выдвигают полипарадигмальность в качестве методологического принципа современной педагогики [Шиянов, Ромаева 2005], отмечая при этом: а) ориентацию процессов социализации и индивидуализации личности на различные парадигмальные установки; б) использование различных парадигм на стратегическом (идеологическом) и оперативном уровнях одним педагогом; в) сочетание элементов различных парадигм в рамках конкретной технологии образования.

Существование внутри каждой парадигмы частных парадигм, каждой из которых присущ свой, специфический набор представлений о целях, содержании и процессах воспитания, обучения и развития позволяет рассмотреть иноязычное образование с новых позиций.

Термин «иноязычное образование» был введен в научный оборот в конце 90-х годов XX столетия Е.И. Пассовым [Пассов 2000]. Согласно его концепции в иноязычном образовании органично сочетаются четыре аспекта: познавательный (познание

иностранной культуры и языка как ее компонента), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание нравственных качеств личности) и учебный (овладение умениями говорить, читать, писать, слушать на иностранном языке).

Понятие «иноязычное образование» стало общепринятым в профессиональном сообществе преподавателей иностранного языка. Иноязычное образование – целостный, специально организованный педагогический процесс обучения, воспитания и развития учащихся средствами и содержанием предмета «иностраннй язык», результирующий культурным обогащением учащихся, обретением ими опыта диалогического взаимодействия, способности и готовности к дальнейшему самообразованию с помощью иностранного языка в разных областях знания [Ветчинова 2009].

В иноязычном образовании иностранный язык выступает как: *средство мышления*, с помощью которого личность строит мир своего сознания; *средство воспитания* человека с гуманным мировоззрением, что развивает интеллигентность, образованность, культурность, эмпатию, толерантность, осознание себя гражданином мира; *средство развития* личности, через решение речемыслительных, учебных, повседневных, личностных, квази-профессиональных задач иноязычными средствами; *средство общения*, обеспечивающее межкультурное взаимодействие.

Каждый урок иностранного языка, по образному выражению С.Г. Тер-Минасовой, это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире [Тер-Минасова 2000 : 25]. Если языковой барьер абсолютно очевиден, то барьер культур становится явным только при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужими, отличными от нее: в лучшем случае удивительными, а обычно просто странными, неприятными, шокирующими явлениями (отсюда понятие культурного шока).

При интерактивном изучении языков особое внимание уделяется сопоставлению с другой культурой, причем в качестве представителя такой «другой» культуры может рассматриваться каждый из субъектов образовательной деятельности – и педагог, и соученики [Гейхман 2002].

Общение двух людей, один из которых говорит на иностранном языке, есть общение не только межкультурное, но и межкультурное, поскольку коммуниканты являются представителями разных лингвокультурных сообществ. Последнее накладывает на говорящего на иностранном языке дополнительные обязательства: он должен не только правильно формулировать свои мысли на иностранном языке, но и соблюдать культурные нормы, принятые у носителей иностранного языка.

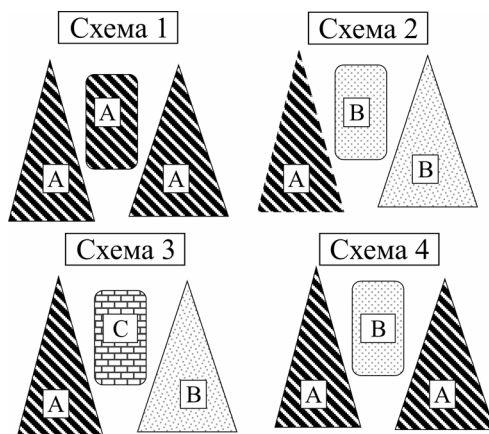


Рис. Модели диадного общения

На данном рисунке представлены четыре схемы диадного общения, где треугольниками обозначены субъекты общения, а прямоугольниками – язык их общения. Первая схема соответствует общению двух людей одной культуры А на языке этой культуры. Вторая схема – общение человека культуры А с представителем другой культуры В на его языке. Эта та идеальная ситуация межкультурного взаимодействия, которая традиционно рассмат-



ривалась при обучении иностранным языкам, когда ставилась задача для А овладеть языком и культурой В. На самом деле в современном мире гораздо чаще происходит общение по третьей схеме, когда представители двух разных культур А и В используют в качестве языка межнационального общения другой, третий язык С. Такая ситуация характерна для представителей такого многонационального государства, как Россия, где многие нации и народности общаются на русском языке. Она также имеет место в Европе и Азии, где испанец и датчанин, индус и китаец общаются на английском языке. Возникает естественная проблема: какую культуру необходимо изучать при изучении английского языка? Для нашей страны она обостряется еще и тем, что в подавляющем большинстве случаев изучение языка осуществляется по четвертой схеме – он преподается людьми другой культуры. Поэтому подготовка к межкультурному взаимодействию и общению, которые должны осуществляться при изучении иностранных языков, весьма затруднена.

Существует несколько причин, лимитирующих эффективность преподавателя иностранного языка в качестве проводника культуры. Во-первых, он не знает, какой «культуре» учить, а если учит, то испытывает этические проблемы относительно этого. Считается приемлемым помогать учащимся в изменении лингвистического кода, гораздо менее приветствуется копание в чувствительном предмете кросскультурных «можно» и «нельзя», кроме как на очень поверхностном уровне. Во-вторых, вкрапления в учебный материал пикантных наборов культурных особенностей, которые собирались по крупицам из различных источников, зачастую оказывались недостаточно продуктивными. Погружение в чужую культуру сложно осуществить, и в реальной российской практике оно удается не всегда.

Характерной чертой сегодняшнего дня является формирование гетерогенных культурных сообществ, где различные по происхождению люди общаются друг с другом, т.е. взаимодействуют люди, а не культуры. Это позволяет рассматривать межличностное взаимодействие как межкультурное и строить обу-

чение иноязычному общению на основе взаимодействия с Другим как эффективной стратегии реализации воспитательных возможностей иноязычного образования. Межкультурная коммуникация это не только и не столько погружение в чужую культуру и овладение ею, это признание чужой культуры, толерантность.

Межкультурное взаимодействие сегодня требует решения в контексте использования новых информационных технологий в связи с возникновением виртуального барьера. Обучение межкультурному взаимодействию, с одной стороны, снимает реальные барьеры, с другой – позволяет решить задачу воспитания толерантности: не через вращение в чужую культуру, а через признание права на инокультуру.

Представляется перспективным исследовать вопрос об использовании интерактивного изучения иностранного языка как средства обучения межкультурному взаимодействию. Основанием для разработки интерактивного подхода к обучению являются идеи символического интеракционизма, диалогического персонализма и диалогики, интерсубъектного подхода, интерактивного подхода, положения о соотношении межличностных и общественных отношений, психологии доверия, педагогики ненасилия; психологические механизмы защиты личности; методы активного социально-психологического обучения, тренинги толерантности и межкультурного взаимодействия.

Содержательная часть интерактивного обучения иноязычному общению связана с пониманием механизма субъект-субъектного взаимодействия в диаде «Я» и «Другой». Обучение общению строится на основе взаимодействия с Другим, на терпимости к различиям между людьми в обычаях, традициях, поведении и начинается с признания того, что мир полифоничен и многогранен, что существует множество истин, которые помогают понять себя, согласовывать свои интересы и ценности с потребностями и установками других людей.

Для каждого участника межличностных отношений именно эти отношения представляются единственной реальностью. На уровне обыденного сознания люди воспринимают свои отноше-

ния только как межличностные. Любая коммуникация, межличностная или межкультурная, есть взаимодействие двух частных миров. А так как на свете нет двух похожих людей, то все акты человеческой коммуникации являются в некоторой степени межкультурными.

Такая трактовка позволяет расширить воспитательный и развивающий потенциал предмета «иностранный язык». Причем это развитие происходит за счет включения интерактивной и межкультурной составляющих, которые связаны с комплексным, качественным изменением личности – освоением сотрудничества и становлением толерантности.

Не менее важным и значимым является личностное развитие обучающихся в ходе иноязычной образовательной деятельности. Следует отметить, что формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности и личностное развитие учащихся решаются в интегрированном образовательном процессе как двуединая задача. Это достигается личностно ориентированным и системно-деятельностным подходом к иноязычному образованию.

Структуру учебной деятельности учащихся, а также основные психологические условия и механизмы процесса усвоения на сегодняшний день наиболее полно описывает системно-деятельностный подход, базовым положением служит тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего формированием универсальных учебных действий (УУД), выступающих в качестве основы образовательного процесса. Концепция универсальных учебных действий также учитывает опыт компетентностного подхода, в частности его правомерный акцент на достижение учащимися способности эффективно использовать на практике полученные знания и навыки [Фундаментальное... 2009].

В этом документе зафиксировано, что специфика иностранного языка как учебного предмета – в его интегративном характере, т.е. в сочетании языкового / иноязычного образования с элементарными основами литературного образования, а также в его спо-

способности выступать и как цель, и как средство обучения для ознакомления с другой предметной областью (гуманитарной, естественно-научной, технологической). Таким образом, в нем могут быть реализованы самые разнообразные межпредметные связи.

Однако нам представляется, что в контексте системно-деятельностного подхода становится все более важной еще одна интегральная развивающая особенность иностранного языка – формирование общего деятельностного базиса как системы универсальных учебных действий, определяющих способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира.

ИЯ является деятельностным учебным предметом, который обладает образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом, создающим прочную основу для формирования человека. Деятельность, в которую вовлекаются обучающиеся при интерактивном обучении иностранному языку, носит неформальный, мотивированный характер, в равной степени обращенный к когнитивной, интеллектуальной и эмоциональной сфере личности участников образовательного процесса, учитывая их возрастные и психологические особенности.

Традиционно в методике обучения иностранным языкам воспитание и развитие рассматриваются как сопутствующие цели. Чтобы учащийся действительно принял позицию субъекта, сформировал основы личностной культуры, недостаточно рассматривать воспитательные и развивающие цели как сопутствующие учебным. Единство этих целей особенно важно применительно к предмету «иностранное языки», при овладении которым ученику требуется принимать позицию субъекта не только учебной, но и других видов деятельности (проектной, информативной, исследовательской, мыслительной и др.), пользуясь при этом ИЯ. Иначе новое средство и способы деятельности не смогут быть личностно присвоенными каждым учащимся.

Становление личности и субъектности человека в условиях образования может быть оптимально осуществлено, во-первых, за счет совокупной реализации целого комплекса подходов в рамках

их общей направленности. Системно-деятельностный и стратегический подходы рассматриваются здесь как системообразующие относительно личностно ориентированного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного и компетентностного.

Во-вторых, становление целостной личности может полноценно протекать лишь при условии неразрывности и взаимообусловленности процессов воспитания, обучения и развития, когда при усвоении знаний, овладении способами и средствами деятельности одновременно имеет место становление личностных отношений и смыслов, формируется способность принять позицию компетентного и нравственного субъекта осознанной деятельности, раскрывается личностный потенциал учащегося.

### **Список литературы**

1. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике. – Курск, 2009. – 329 с.
2. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель: монография / Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2002. – 260 с.
3. Львов Л.В. Полипарадигмальность как теоретико-методологический аспект модернизации профессионального образования // Труды СГА. – 2009. – № 5. – С. 54–62.
4. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М., 2000. – 170 с.
5. Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса: сб. науч. ст. / под ред. Г.Д. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М., 2005.
6. Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: материалы Всерос. методолог. конф.-семинара: в 2 ч. Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания / гл. ред. В.В. Краевский. – Краснодар, 2006.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
8. Шиянов Е.Е., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика, 2005. – № 9. – С. 17–25

9. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.

**Т.А. Горностай<sup>1</sup>**

Tilde, г. Рига,

Российский государственный педагогический университет  
им. Герцена, г. Санкт-Петербург

## **СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД**

Исторические события 1 мая 2004 года, когда Европейский Союз принял в свои члены десять новых стран-участниц, остро поставили вопрос о необходимости средств поддержки социальной коммуникации в условиях обмена электронной информацией на глобальных и национальных языках. Под социальной коммуникацией (СК) в статье понимается особый тип общения социально-политических институтов конкретного государства с жителем этого государства. Под коммуникацией в самом общем виде понимается взаимодействие между субъектами коммуникации, опосредованное объектом такого взаимодействия, а под общением – конкретный тип взаимодействия. При этом под взаимодействием понимается процесс, состоящий из двух этапов: передачи объекта отправителем и приема объекта получателем.

СК характеризуется по следующим параметрам:

- по способу отношений между субъектами – система коммуникации между людьми, в отличие от технических коммуникационных систем (К. Шеннон, В.В. Дрыбин), зоологиче-

---

<sup>1</sup> Автор выражает глубокую благодарность профессору Л.Н. Беляевой, заведующей кафедрой прикладной лингвистики РГПУ им. А.И. Герцена, научному руководителю диссертационного исследования, за поддержку и помощь в ходе исследования, а также ведущей организации – ПГТУ, профессору Л.К. Гейхман, заведующей кафедрой прикладной лингвистики и информационных технологий в образовании ПГТУ, и профессору Н.Л. Мышкиной за внимание к диссертации и высокую оценку проведенного исследования.

ских коммуникационных систем (В.В. Иванов, А.Д. Кошелев, В.С. Фридман, Т.В. Черниговская), смешанных коммуникационных систем (Ф.И. Шарков);

- по типу отношений между субъектами – личностно-групповая коммуникация – коммуникация между группой и человеком;

- по типу взаимодействия между субъектами – социальное общение, которое противопоставляется профессиональному (производственному) общению, с одной стороны, и неофициальному (бытовому) общению – с другой;

- по способу взаимодействия между субъектами – линейная и однонаправленная коммуникация;

- по форме взаимодействия между субъектами – электронная коммуникация, базовым признаком которой является электронный (цифровой) канал взаимодействия.

В качестве средства взаимодействия между субъектами СК рассматривается персональный компьютер, подключенный к сети Интернет, в качестве инструмента взаимодействия – информационные порталы социально-политических государственных институтов.

Объектом СК является текст, функционирующий в социальной коммуникации (текст СК), в его традиционном понимании (см. определение текста – [Гальперин 1981]), например нормативные акты (закон, акт, кодекс, устав или правила, указ, конституция, распоряжение, постановление и т.п.), а также информационные сообщения. Перечислить все типы текстов, которые можно отнести к текстам СК, не представляется возможным из-за отсутствия конечного списка текстов официально-делового стиля [Кушнерук 1999 : 39], однако можно выделить ряд особенностей оформления таких текстов, в частности, структурных и языковых. Изучение наиболее общих структурных и языковых особенностей текстов СК на материале нормативных актов<sup>2</sup> позволило сделать

---

<sup>2</sup> Анализ проводился на материале латышского языка.

вывод о том, что имеется ряд общих правил, которые соблюдаются при создании таких текстов и позволяют отнести тексты СК к моделированным текстам с нежесткой структурой и типизированным языковым оформлением.

Эффективность СК предполагает успешную реализацию основных целей, с которыми выступают ее субъекты. Основной целью государства как отправителя в этом случае является распространение (публикация) текстов СК с помощью инструментов взаимодействия. Успешная реализация основных целей получателя подобных текстов определяется извлечением необходимой ему информации. Для этого требуется не только наличие канала связи для обоих субъектов, но и совпадение кодов отправителя (код 1) и получателя (код 2). В рассматриваемой ситуации кодом 1 является государственный язык, кодом 2 – язык национального меньшинства. В случае несовпадения кодов 1 и 2 успешная реализация основных целей субъектов коммуникации невозможна. В такой ситуации для эффективности СК необходим посредник – преобразователь текста в коде 1 в текст в коде 2.

В качестве такого преобразователя может использоваться система машинного перевода для поддержания СК, которая переводит текст с государственного языка на язык национального меньшинства и позволяет получателю, не знающему государственный язык, преодолевать языковой барьер. Под системой машинного перевода понимается комплекс программного и лингвистического обеспечения для осуществления перевода, при котором входными единицами являются полные предложения на одном естественном языке, а выходными единицами – соответствующие полные предложения на другом естественном языке [Hutchins 2009 : 4].

Система машинного перевода для поддержания социальной коммуникации (система МП–СК) по своему назначению и дальнейшему использованию перевода отличается от других типов систем. Отличие заключается в следующем:

- в цели, с которой получатель объекта коммуникации – пользователь системы машинного перевода – вступает в процесс коммуникации;



- в типе текстов, для перевода которых предназначена система машинного перевода.

Система МП–СК должна соответствовать следующим общим требованиям, которые можно сформулировать в виде основных принципов организации такой системы:

- открытость, модульность и иерархичность организации;
- лингвистическая стратегия трансфера в качестве основного подхода к процессу перевода.

Система МП–СК должна соответствовать следующим частным требованиям:

- по количеству языков, которые поддерживает конкретная система, – бинарная система машинного перевода, рассчитанная на выбранную пару языков, т.е. работающая с государственным языком в качестве входного языка и языком национального меньшинства в качестве выходного языка;

- по назначению системы машинного перевода – система для поддержания СК, в отличие от системы машинного перевода для поддержания профессиональной коммуникации и системы машинного перевода для поддержания неофициальной (бытовой) коммуникации;

- по назначению перевода – приблизительный (грубый) перевод текстов определенного типа (текстов СК), достаточный для извлечения и понимания социальной информации пользователем (получателем), не знающим государственного языка, для успешной реализации основной цели, с которой он вступает в процесс СК;

- по степени автоматизации процесса перевода – система машинного перевода, работающая в полностью автоматизированном режиме.

С функциональной и прагматической точек зрения система МП–СК может встраиваться в социальный лингвистический автомат в структуре соответствующего автоматизированного рабочего места, в котором реализована функция машинного перевода для государственного языка.

В результате проведенного исследования была разработана система МП–СК с латышского языка на русский, а эксперименты по оценке качества машинного перевода с использованием данной системы позволили установить ее потенциальную эффективность. Был сделан вывод о том, что такая система может применяться в качестве средства поддержания СК жителями Латвии (русскоязычной частью ее населения), которые не владеют государственным латышским языком, для преодоления языкового барьера и установления социального взаимодействия.

### **Список литературы**

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
2. Кушнерук С.П. Документная лингвистика (русский деловой текст): учеб. пособие. – Волгоград, 1999.
3. Hutchins J. Compendium of Translation Software: Directory of Commercial Machine Translation Systems and Computer-Aided Translation Support Tools / The International Association for Machine Translation, The European Association for Machine Translation. – 2009.

**Е.В. Демидова, Ю.В. Кайдалова, В.С. Радостева**

Пермский государственный технический университет

### **СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЕВАЯ И СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Понятие стратегической компетенции не ново для лингводидактики, вместе с тем существуют различные трактовки таких понятий, как стратегии языковой личности и стратегическая компетенция в целом.

С одной стороны, стратегическая компетенция традиционно рассматривается как одна из составляющих коммуникативной компетенции, выступающей приоритетной целью современного язы-

кового образования. Изначально стратегическая компетенция понималась как способность использовать вербальные и невербальные стратегии, призванные компенсировать пробелы в коммуникации [Canale, Swain 1980; Savignon 1983], что, на наш взгляд, ближе к понятию компенсаторной компетенции (Е.Н. Соловова). Позже понятие стратегической компетенции было существенно расширено и стало включать в себя не только компенсаторный компонент, но и стратегии, способствующие повышению коммуникативной эффективности [Tarone 1989]. Согласно Л. Бахману [Bachman 1990] стратегическая компетенция представляет собой отдельный элемент коммуникативной способности, отвечающий за принятие окончательного решения при выборе возможных способов выражения или восприятия смысла высказывания.

С другой стороны, в общетеоретическом плане стратегическая компетенция изучается как одна из отдельных компетенций и может быть определена как способность разработки программ и планов максимально эффективного выполнения деятельности. Стратегическая компетенция личности может включать в себя различные разряды стратегий, часть из которых характерна для любой человеческой деятельности (макростратегии и универсальные стратегии), а часть – только для одной сферы деятельности, для решения специфических задач. Очевидно, что такая стратегическая компетенция должна существовать в составе любой предметной и профессиональной компетенции.

Стратегическая компетенция языковой личности, выступающей субъектом языкового образования, может быть определена как «способность разрабатывать различные краткосрочные или долгосрочные планы по использованию вербальных и невербальных средств преодоления затруднений в общении и изучении / усвоении языка, которая призвана вступать в действие всякий раз, когда возникает необходимость поиска решений реально существующих или антиципируемых проблем в ходе коммуникативной или учебной деятельности как на сознательном, так и на подсознательном уровне» [Давер 2009 : 3].

При данном подходе ключевым становится понятие «стратегия», которое в общетеоретическом аспекте рассматривается как некоторый план преодоления затруднений в определенной области человеческой деятельности, подразумевающий максимально эффективное ее выполнение. В разрезе языкового образования стратегия может рассматриваться как план повышения эффективности и преодоления затруднений в изучении и применении языка. В этой связи принято говорить о (language) learning strategies – «учебных стратегиях», или «стратегиях учения». В некоторых случаях применяется более точный термин «second (foreign) language learning strategies» [Cohen 1996] (стратегии изучения второго (иностранного) языка), чем авторы стремятся подчеркнуть особую роль таких стратегий в иноязычном образовании.

По мнению одного из ведущих специалистов в этой области Р. Оксфорд [Oxford 1990], одной из главных проблем при описании стратегий изучения второго (иностранного) языка является отсутствие четкой общепринятой системы для такого описания. Так, некоторые исследователи связывают понятие учебных стратегий с этапами обработки информации и относят к ним любые действия и операции, выполняемые учащимися для оптимизации процессов получения, хранения, извлечения и использования информации [Wenden 1987 : 19; ср.: O'Malley 1995, Richards 1992 : 209]. Вместе с тем ряд ученых делают акцент на осознанном целеполагании учащихся, их стремлении добиться определенных учебных целей, повысить уровень собственной лингвистической и социолингвистической компетенции [Faerch 1983 : 67; Stern 1992 : 261]. Кроме того, исследователи подчеркивают прагматическую сторону учебных стратегий, определяя их как ряд действий, техник, приемов, применяемых для эффективного выполнения определенного вида заданий, например, по чтению, письму и т.п. [Kinoshita 2003], решения проблем, связанных с изучением иностранного языка [Brown 2000], оптимизации учебного процесса [Chamot 1987; Oxford 1990].

Различия в трактовках самого термина приводят к появлению различных таксономий учебных стратегий. В силу ограниченного объема данной статьи, мы не будем подробно останавливаться на описании этих таксономий, однако попробуем выделить ряд общих черт. Так, применительно к процессу языкового образования исследователи выделяют несколько групп стратегий. Во-первых, стратегии, которые непосредственно связаны с осуществлением учебного процесса, т.е. изучением языка – «direct strategies» [Oxford 1990], «cognitive strategies» [O'Malley 1985; Stern 1992], «language learning strategies» [Kohen 1996]. К ним относят различные действия с учебным материалом, направленные на повышение уровня знаний иностранного языка и развития коммуникативной компетенции. Во-вторых, стратегии, связанные с умением организовать собственный учебный процесс на основе целеполагания, рефлексии, самоконтроля и других стратегий. Большинство исследователей называют данные стратегии «metacognitive strategies» [Rubin 1987; Oxford 1990], или «management and planning strategies» [Stern 1992]. В-третьих, стратегии, связанные с использованием языка в условиях реальной коммуникации «communicative strategies» [Rubin 1987], «language use strategies» [Kohen 1996], «socioaffective strategies» [Brown 1987]. Некоторые исследователи также выделяют стратегии регулирования эмоций и переживаний в связи с изучением иностранного языка и процессом иноязычной речевой деятельности – «affective strategies» [Oxford 1990; Stern 1992].

Несмотря на различие подходов, можно выделить ряд важных характеристик учебных стратегий, которые позволяют проявить природу стратегической компетенции. Во-первых, учебным стратегиям присуща проблемная ориентированность и потенциальная сознательность, это означает, что стратегическая компетентность невозможна без способности и готовности субъекта к рефлексии, направленной на процесс и результат собственной деятельности. Во-вторых, стратегии, как некоторые закономерности, носят алгоритмизированный, автоматизированный характер, из этого следует, что стратегическая компетентность предполагает умения анализировать и вычленять за-

дачи определенного типа, а также выбирать порядок решения данных задач с учетом временных ограничений. В-третьих, понимание стратегий как потенциально сознательных планов подчеркивает гибкость и креативность стратегического подхода к иноязычному образованию.

Вышесказанное позволяет утверждать, что учащиеся, владеющие арсеналом учебных стратегий (иначе говоря, обладающие стратегической компетентностью), приобретают автономию как в изучении, так и в использовании иностранного языка. Не будет преувеличением сказать, что такая автономия является одной из высших целей иноязычного образования. Не случайно в последние десятилетия все чаще говорят о переходе от предметно ориентированного обучения к личностно ориентированному. При этом для педагогов на первое место выходит необходимость научить учиться.

В связи с введением стратегической компоненты в содержание обучения иностранному языку ученые говорят о новой образовательной парадигме – Instructional Paradigm, новой образовательной модели – Strategic Instruction Model. Проведенные исследования убедительно показали, что обучение стратегиям (Language learning strategy instruction) не только способствует расширению индивидуального потенциала учащихся и оптимизации образовательного процесса в целом, но может значительно повысить уровень академических достижений в отдельных аспектах, например, в чтении [Learning strategies 2009], письме [Sano 1999], а также развить общеучебные навыки, например, рефлексия и самооценку [Wenden 1987].

В настоящее время зарубежные и некоторые отечественные ученые настаивают, что стратегическая компонента должна стать неотъемлемой частью образовательного процесса. Большинство известных нам авторов сходятся во мнении, что обучение стратегиям должно носить эксплицитный характер, при этом предлагаются различные модели стратегического тренинга [Давер 2009; Cohen 1998; Oxford 1990 и др.]. Данные модели предполагают различные сценарии обучения – от игнорирования имею-

щейся у учащихся коммуникативной и стратегической компетенции в родном языке и эксплицитного обучения их новым стратегиям до предоставления учащимся свободы выбора собственных или новых стратегий для расширения их стратегического набора в случае возникновения подобной необходимости. Выбор каждого из этих вариантов определяется конкретными условиями обучения, особенностями контингента и спецификой имеющейся у учащихся стратегической компетенции.

По имеющимся у нас данным исследования по выделению и описанию учебных стратегий, разработке и внедрению стратегических тренингов в большей степени развиты в зарубежной, в частности, англоязычной лингводидактике. В этой связи перед отечественными педагогами стоит непростая задача по изучению имеющегося опыта не столько с целью его адаптации, сколько для создания собственных технологий обучения. Сложность задачи обусловлена как необходимостью учитывать специфику и уровень стратегической компетенции у российских учащихся, так и необходимостью ориентироваться на представления зарубежных коллег о необходимом и достаточном уровне данной компетенции. Это становится особо актуальным при реализации программ по подготовке к сдаче любых международных экзаменов по английскому языку (TOEFL, IELTS и др.). Сегодня сертификация англоязычной коммуникативной компетенции невозможна без оценки уровня сформированности определенных стратегий в области письма, чтения, говорения и аудирования.

Исходя из вышесказанного можно утверждать, что стратегическая компетенция должна рассматриваться современными педагогами как целевая и содержательная компонента иноязычного образования. Это положение необходимо последовательно воплощать как на научно-методическом, так и на практическом уровне.

### **Список литературы**

1. Давер М.В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва / Психологическая наука и образование: электронный журнал. – 2009. – № 31. – URL: <http://www.psyedu.ru>.

2. Bachman L.F. Fundamental Consideration in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990.
3. Brown H.D. Principles of language teaching and learning. – 4th ed. – NY.: Longman, 2000.
4. Chamot A.U., Kupper L., Impink-Hernandez M.V. A study of learning strategies in Foreign language instruction: the third year and final report. // O'Malley J.M., Chamot A.U., Learning Strategies in Second Language Acquisition. – UK: Cambridge University Press, 1987.
5. Cohen A.D. Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) – University of Minnesota. – Minneapolis. – July 1996. – URL: <http://search.epnet.com>.
6. Faerch C., Kasper G. Strategies in Interlanguage Communication. – London: Longman, 1983.
7. Kinoshita C.Y. Integrating Language Learning Strategy Instruction into ESL/EFL Lessons // The Internet TESL Journal. – April 2003. – Vol. IX. – No. 4. – URL: <http://iteslj.org/>.
8. Learning Strategies: Strategic Instruction Model / The University of Kansas Center for Research on Learning. – 2009. –URL: <http://www.kucrl.org/sim/brochures/LSoverview.pdf>.
9. O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. – UK: Cambridge University Press, 1995.
10. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. – NY.: Newbury House Publishers, 1990.
11. Richards J., Platt J. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. – Essex: Longman, 1992.
12. Rubin J. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology // Learner Strategies and Language Learning. – Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1987. – P. 15–29.
13. Sano F. Strategy instruction for writing in EFL // Language Learning Strategies in the Context of Autonomy: Strategy Research Compendium: Proceedings of the First Annual Strategy Research Symposium, Teachers College NY. Ed.R. Oxford. – Columbia University, 1999. – P. 70–72.
14. Stern H.H. Issues and Options in Language Teaching. – Oxford: OUP, 1992.



15. Tarone E., Yule G. Focus on the language Learner. – Oxford: Oxford University Press, 1989.

16. Wenden A., Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. – NJ.: Prentice Hall, 1987.

**Е.Г. Долгополова**

Южно-Уральский государственный университет,  
г. Челябинск

**ЗНАЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО  
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

В последние годы в центре пристального внимания находится проблема модернизации профессионального образования. Обсуждаются актуальные проблемы и пути их решения, разрабатываются новые государственные образовательные стандарты, изменились критерии оценки уровня образования, сформировался новый понятийный аппарат, изменились подходы к формированию содержания образования.

В ФГОС ВПО нового поколения зафиксированы требования к результатам образования, выраженные в компетенциях (общих и профессиональных). Наибольший интерес для нас представляют профессиональные компетенции. В нашем исследовании мы опираемся на определение профессиональных компетенций, зафиксированное в постановлении правительства Свердловской области «О региональном компоненте государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования». Профессиональные компетенции представляют собой уникальные для каждой профессии компетенции, способствующие достижению конкурентных преимуществ в условиях конкретного производства и связанные непосредственно с профессиональными функциями, востребованными в конкретной профессиональной области.

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм» (квалификация «бакалавр») выпускник должен обладать рядом профессиональных компетенций, в том числе готовностью к реализации проектов в туриндустрии, способностью к реализации туристического продукта с использованием информационных и коммуникативных технологий, способностью к эффективному общению с потребителями туристского продукта, умением организовать процесс обслуживания потребителей. Коммуникативная компетенция является важной составляющей профессиональной подготовки студентов данного направления.

Процесс освоения человеком профессиональных компетенций, необходимых для продуктивной самостоятельной трудовой деятельности, осуществляется вузом в рамках профессионального образования. Изменение государственной политики в сфере образования, а именно переход от теоретического накопления знаний к практическим навыкам и умениям, обусловили интерес исследователей к социокультурному пространству, его структуре, свойствам, функциям, образовательному потенциалу. Под социокультурным пространством мы вслед за А.В. Соколовым будем понимать «исторически сложившуюся совокупность субъектов, учреждений, средств и методов, служащих для осуществления социально-культурной деятельности» [Соколов 2003 : 19]. Социокультурное пространство является идеальной средой для реализации человеком своей субъектности. В результате взаимодействия человек структурирует свою многоуровневую жизненную среду, испытывая в свою очередь воздействие всех элементов этой среды [Суртаев 2009 : 46]. Таким образом, становится очевидным, что знания и умения, не ориентированные на социокультурную среду, не имеющие практического значения для социума и нереализуемые в нем, не отвечают требованиям современного общества. Опираясь на вышеизложенное, нам представляется целесообразным рассматривать процесс формирования коммуникативной компетенции у студентов туристских специальностей в рамках социокультурного пространства.

Понятие «регион» (в нашем исследовании под регионом мы вслед за А. Маркузеным будем понимать исторически эволюционирующее компактное территориальное сообщество, которое содержит в себе социо-экономическую, политическую и культурную среду, а также пространственную структуру, отличную от других регионов и территориальных единиц, таких как город или нация) формирует территориальное ограничение понятия «социокультурное пространство» и наполняет его региональной спецификой. Для социокультурного пространства это обретает особый смысл, так как вследствие совместно пережитого опыта люди, населяющие тот или иной регион, приобретают общие ценности, интересы, стремления и потребности. Учет этих факторов позволит выпускнику вуза в будущем успешно осуществлять профессиональную деятельность в рамках регионального социокультурного пространства. Особенности регионального социокультурного пространства нашли отражение в региональном компоненте содержания образования.

Введение регионального компонента не нарушает целостности единого образовательного пространства. Объем дисциплин федерального компонента в несколько раз превышает объем регионального компонента. Содержание регионального компонента призвано конкретизировать и расширить содержание федерального компонента, а также адаптировать его экономическим, политическим и социокультурным потребностям региона, так как именно на региональном уровне происходит взаимодействие рынка образования и рынка труда.

Основной целью модернизации профессионального образования является создание условий для подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных, мобильных и главное востребованных на рынке труда специалистов. Организация процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов туристских специальностей с учетом особенностей регионального социокультурного пространства позволит выпускнику:

- 1) максимально приблизить знания, навыки и умения к реальным ситуациям профессиональной деятельности;
- 2) успешно адаптироваться в социально-культурной, правовой и экономической ситуации региона;
- 3) лучше понимать потребности потребителей туристского продукта;
- 4) уметь представить свой туристский продукт на региональном и международном рынке;
- 5) повысить свою конкурентоспособность и мобильность на рынке труда.

### **Список литературы**

1. Постановление правительства Свердловской области о региональном (областном) компоненте государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования Свердловской области от 05.10.2009 г. № 1152–ПП. – URL: <http://www.regionz.ru/index.php?ds=405818>.
2. Соколов А.В. Феномен социокультурной деятельности. – СПб., 2003 – 204 с.
3. Суртаев В.Я. Психологический аспект функционирования социокультурного пространства // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2009. – № 4. – С. 46.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 «Туризм» от 28.10.2009 г. № 489. – URL: <http://www.edu.ru>.

**Н.В. Ивлева**

Сибирский государственный аэрокосмический университет  
им. акад. М.В. Решетнёва, г. Красноярск

## **МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

В век инноваций и постоянного внедрения новых технологий в производственные процессы и различные области человеческих знаний возникает потребность в специалисте, свободно приспосабливающемся к новым способам, методам и средствам работы в своей профессиональной деятельности. Однако появляется потребность не только в специалисте, способном с легкостью применять необходимые новшества в своей деятельности, но и в специалисте, свободно владеющем лингва франка.

Лингва франка [ит. *lingua franca*] – язык, используемый как средство межкультурного общения в определенной сфере деятельности [Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2010]. Латинский и греческий были языками Римской империи. В Средневековье в Европе латинский язык был языком международного общения и преподавался в школах как второй иностранный язык. До Второй мировой войны французский язык был языком международной дипломатии, а с послевоенного времени и до сегодняшнего момента именно английский язык стал языком науки, технологии и бизнеса [Кругосвет 2001–2009]. В связи с этим, начиная с 1990-х годов, знания и навыки английского языка входят в обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования и высшего профессионального образования. Однако только в сентябре 2003 года, когда Россия подписала Болонское соглашение, обучение английскому языку в учебных заведениях действительно вышло на более высокий

уровень. В целях повышения качества обучения иностранным языкам, а в частности английскому, были разработаны и введены в действие федеральные и региональные целевые программы; были предприняты меры по мотивации преподавателей иностранных языков в повышении их квалификации, а также по прохождению сертификации; разработаны и внедрены новые методики обучения иностранным языкам, рассматривающие язык как средство общения (а не направленные на обучение иностранному языку с точки зрения таких разделов, как фонетика, морфология, синтаксис и т.д.). Одной из таких методик является коммуникативная методика, согласно которой отсутствует необходимость в изучении грамматики иностранного языка; главную роль выполняют диалоги в группе, которые учащиеся запоминают и воплощают в дальнейшем в жизнь, групповые обсуждения актуальных для них тем и использование дифференцированного подхода к каждому учащемуся.

Данная методика получила широкое распространение не только среди специалистов, вынужденных в сжатые сроки овладеть иностранным языком в рамках своей профессиональной деятельности, но и среди будущих специалистов неязыковых вузов в связи с интеграцией России в международное сообщество и перспективами профессионального роста. Не только руководство вузов осознало значимость преподавания иностранного языка, но и абитуриенты, выбирая вуз, помимо будущей специальности большое внимание уделяют и уровню языковой подготовки на ней.

Однако возникает вопрос: как обеспечить языковую подготовку студентов неязыковых вузов на более высоком и профессиональном уровне, используя коммуникативную методику?

Коммуникативная методика обучения иностранному языку предполагает развитие устной речи, а следовательно, и способность ориентироваться в иноязычной среде и аутентичных информационных ресурсах, на базе чего и происходит обучение языковым навыкам. Чем больше сформированна данная способ-

ность, тем более эффективно проходит изучение иностранного языка и иноязычной культуры. С целью формирования данной способности необходимо развить языковую образовательную самостоятельность у изучающих иностранный язык.

Под языковой образовательной самостоятельностью понимается способность студента к самостоятельному изучению иностранного языка с минимальным вмешательством со стороны или без него. Формирование и развитие данной самостоятельности необходимо для студентов, осознанно нуждающихся в повышении своей языковой компетенции, открытых к использованию новых методов и средств в овладении иностранным языком, а также способных и готовых к языковому познанию на более высоком уровне. Данный факт был доказан в ходе эксперимента, основанного на теоретическом, эмпирическом и статистическом методах исследования.

В качестве теоретических методов научного исследования были выбраны: метод экстраполяции на конкретную предметную область (экономика, информатика, гуманитарные науки); обобщение педагогического опыта; моделирование условий предстоящей деятельности.

Метод экстраполяции заключается в распространении выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую его часть. Сущность этого метода заключается в изучении истории поведения (развития, изменения) системы в прошлом и настоящем, переносе закономерностей ее развития на будущее. В нашем случае под системой понимаются группы студентов, из которых необходимо было выбрать именно тех студентов, которые действительно заинтересованы в развитии своей языковой образовательной самостоятельности.

Экспериментальными группами выступили студенты 1-го курса специальности «Связи с общественностью»; студенты 2 и 3-го курсов специальности «Реклама», а также студенты 1, 2 и 3-го курсов специальности «Прикладная информатика в экономике». Учитывая два вида экстраполяции: временную и про-

странственную, необходимо отметить применение в эксперименте лишь временной, так как пространственная экстраполяция не даст достоверных результатов. Более того, работа ведется со студентами, у каждого из них свои особенности и характеристики, данные характеристики нельзя переносить на целую группу студентов, хотя ими была выбрана одна специальность для обучения.

Метод временной экстраполяции позволил перенести результаты эмпирических методов исследования (наблюдение, анкетирование, опрос, самооценка, рефлексивно-оценочные процедуры, анализ результатов деятельности студентов, работа с информантами – носителями иностранного языка и студентами) на дальнейшее развитие языковой образовательной самостоятельности у выделенной группы студентов различных специальностей, представленных выше.

Результаты наблюдения, анкетирования, опроса, рефлексивно-оценочных процедур и анализа результатов учебной и внеучебной деятельности студентов показали, что не все студенты изначально рассмотренных групп готовы и испытывают необходимость в развитии языковой образовательной самостоятельности. Следовательно, дальнейшая работа по развитию данного вида самостоятельности ведется с отобранными студентами из разных групп и является экспериментальной.

Стоит отметить, что из рассмотренных групп студентов в экспериментальную группу попало более 70 % студентов гуманитарных специальностей. Данный факт поясняется тем, что студенты-гуманитарии еще в школе предполагали связать свою профессиональную деятельность с применением иностранного языка и при поступлении в вуз прошли вступительные испытания по иностранному языку.

Данной группе студентов было предложено заполнить анкеты на выявление уровня языковой образовательной самостоятельности. Был разработан ряд критериев к различным компонентам этих анкет.



Критериями мотивационно-ценностного компонента являются: наличие устойчивой мотивации к изучению иностранного языка, освоению поликультурных знаний, к соблюдению социальных норм и правил, принятых в поликультурном обществе; сформированность высоконравственной мотивации поведения, поступков и поликультурных качеств, необходимых для позитивного взаимодействия с представителями разных культур (толерантность, бесконфликтность, эмпатия, многокультурная идентичность).

Операционно-практический компонент определяется следующими критериями: способность поддерживать коммуникацию на иностранном языке (активно слушать, аргументировать и контраргументировать); самостоятельно планировать и контролировать процесс изучения иностранного языка, а также подбирать методы и средства для приобретения знаний, умений и навыков.

Критериями эмоционально-волевого компонента являются следующие факторы: выражение эмоционального отношения говорящего на иностранном языке к событиям действительности и его волеизъявления с целью побудить адресата к некоторой активности; сформированность волевых качеств в достижении поставленных целей и задач при изучении иностранного языка; стремление к регулярному рефлексивному анализу языковой успеваемости; способность испытывать удовольствие от процесса изучения иностранного языка и применения его в естественной среде.

В зависимости от степени проявления каждого критерия языковой образовательной самостоятельности выделяют следующие уровни ее сформированности:

- инструктивный уровень – изучение иностранного языка согласно четким инструкциям преподавателя;
- познавательный уровень – частичное использование собственных методов и средств в изучении иностранного языка, а также повышенная познавательная активность при выполнении инструкций преподавателя;

- аналитический уровень – использование собственных методов и средств в изучении иностранного языка, а также проявление инициативы в подборе дополнительного материала и его анализ.

Согласно выявленным компонентам и критериям языковой образовательной самостоятельности можно определить соответствующий уровень сформированности данной самостоятельности.

По итогам анкетирования экспериментальной группы студентов с использованием статистических методов исследования (ранжирование, количественный и качественный метод обработки результатов) было выявлено, что 67 % студентов находятся на инструктивном уровне сформированности языковой образовательной самостоятельности, 23 % – на познавательном уровне и 7 % – на аналитическом уровне. Данные показатели доказывают предположение, что из всей экспериментальной группы студентов, имеющих потенциал к самостоятельному изучению иностранного языка с использованием различных средств самообучения, лишь немногие находятся на аналитическом уровне, который обусловлен использованием собственных методов и средств в изучении иностранного языка, а следовательно, и проявлением инициативы в их подборе.

Анализируя сложившуюся ситуацию и возвращаясь к теоретическому методу научного исследования – методу временной экстраполяции, можно утверждать, что если у студентов в экспериментальной группе присутствует склонность к развитию языковой образовательной самостоятельности, то она останется у них как минимум до конца учебного процесса.

Подобрав определенные организационно-педагогические условия, можно повысить уровень сформированности языковой образовательной самостоятельности у студентов экспериментальной группы.

В результате опросов и наблюдений было выявлено, что если

- преподаватель, осуществляющий обучение в рамках языковых дисциплин, осознает значимость развития языковой образовательной самостоятельности у студентов и целенаправ-

ленно ориентирует студентов на ее развитие, параллельно проводя рефлексивный анализ с целью постоянной корректировки педагогических и исследовательских действий;

- создана возможность участия студентов в проектной деятельности, ориентированной на изучение иностранного языка в профессиональной сфере;

- создана возможность подготовки студентов к сдаче международных языковых и профессиональных экзаменов;

- разработаны дидактические средства, включающие студентов в работу с профильными зарубежными образовательными ресурсами и изданиями;

- создана возможность индивидуального консультирования студентов по вопросам изучения иностранных языков через систему интерактивного консультирования,

то повышается уровень сформированности языковой познавательной самостоятельности, а следовательно, и эффективность изучения иностранного языка на базе коммуникативной методики.

### **Список литературы**

1. Кругосвет: онлайн-энциклопедия. – URL: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/LINGVA\\_FRAN-KA.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/LINGVA_FRAN-KA.html) (дата обращения 08.01.2011).

2. Cambridge dictionaries online // Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/lingua-franca> (дата обращения 08.01.2011).

А.О. Ильнер

Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина,  
г. Екатеринбург

## **РОЛЬ РЕЧЕВОГО СЛУХА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Характерной особенностью преподавания иностранного языка на неязыковых специальностях является интериоризация учебного процесса в сочетании с выраженной коммуникативной и профессиональной направленностью. Таким образом, методической задачей преподавателя иностранного языка на неязыковых специальностях является не столько передача лингвистических знаний, сколько формирование умений иноязычной речевой деятельности, коммуникативных умений обучаемого, которые станут залогом успеха в его профессиональной деятельности.

Говоря о формировании слухопроизводительных навыков, следует отметить тот факт, что студенты неязыковых специальностей обладают значительно меньшими теоретическими знаниями фонетики по сравнению с грамматикой, что вызвано особенностью школьного курса русского и иностранного языков. Это приводит к тому, что выпускники школ обладают общим представлением о лексико-грамматическом составе языка, представление же о фонетическом составе практически полностью отсутствует. Таким образом, основным инструментом формирования слухопроизводительных навыков на иностранном языке без привлечения большого количества теории является развитие *речевого слуха* учащихся.

Речевой слух – способность слышать и анализировать звуки речи (родного или другого языка) [Хомская 2003 : 180]. В речевом слухе выделяют *фонематический слух*, т.е. способность различать фонемы данного языка, и *фонетический слух*, который следит за непрерывным потоком речи. Таким образом, фонемати-

ческий и фонетический слух осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль над собственной речью [Волкова 1998 : 88]. При овладении родным языком речевой слух формируется у ребенка в процессе его обучения пониманию устной речи как первичная форма речевой деятельности. Овладение фонематическим строем языка предшествует другим формам речевой деятельности: устной речи, письму, чтению. Овладение иностранным языком подчиняется иным законам. Однако и в этом случае слуховая афферентация является базальной для овладения разговорной речью: по мере овладения иностранным языком человек учится его слышать, так как у него формируется фонематический слух по отношению к данному языку.

Так, А.А. Леонтьев, ссылаясь на Е.Д. Поливанова, говорит: «безусловно установлено, что восприятие чужого языка происходит, так сказать, через призму родного: иными словами, мы "категоризуем" воспринимаемую нами речь, приписываем ей определенную структурность постольку, поскольку такая категоризация свойственна нашему родному языку. Так, звуковые различия, которых нет в фонологической системе, скажем, русского языка, не будут восприняты русским в иноязычной речи без специальной тренировки» [Леонтьев 1970 : 44].

На то же указывает и Л.В. Щерба: «когда два каких-нибудь языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций, что приводит к появлению третьей системы, т.е. промежуточной системы соответствий» [Щерба 1974 : 313]. Фонетическое оформление иноязычной речи и ее восприятие на этом языке осуществляется «по "правилам" промежуточной системы, парадигматические единицы которой не тождественны фонемам как первичной, так и вторичной системы». А для овладения фонологическим и фонационным аспектом иностранного языка недостаточно простого подражания звуковому образцу иноязычной речи, необходим активный анализ, базирующийся на сравнении систем родного и изучаемого языков при сознательном «отталкивании», по образному выражению Л.В. Щербы, от родного языка [Щерба 1974 : 317].

Таким образом, мы приходим к выводу, что лица, имеющие хороший фонетический слух, достаточно легко могут имитировать образцы иноязычной речи, а лица, обладающие хорошим фонематическим слухом, устанавливать закономерности, т.е. фонологические оппозиции в большей степени необходимы для восприятия иноязычной речи. Комплексное развитие речевого слуха позволит эффективно, без излишнего привлечения лингвистического материала сформировать необходимые слухопроизносительные навыки, т.е. способность правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать звуки, соответствующие определенным значениям на иностранном языке.

### **Список литературы**

1. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 314–370.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с.
3. Хомская Е.Д. Нейропсихология: учебник для вузов. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.
4. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 313–318.

**Э.И. Клейман, Л.К. Гейхман**

Пермский государственный технический университет

### **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Известно, что разработка стратегии воспитания как единого направления воспитательного воздействия, оказываемого образовательной средой на обучающегося и нацеленного на станов-

ление «общественно полезной и внутренне свободной личности» (Б.Т. Лихачев), сталкивается с рядом трудностей, обусловленных социальной стратификацией современного российского общества; отсутствием общероссийской совокупности ценностей и многообразием трактовок самого понятия «воспитание» [Зимняя 2005].

Реализация воспитательной стратегии осуществляется через преодоление этих затруднений установкой на равенство и гармонию общечеловеческих ценностей; их иерархизацию и унификацию содержательной компоненты воспитания, определяемого как направление духовного, морально-нравственного становления личности в условиях специально организуемой образовательной среды, способствующей ее (личности) самоактуализации и социализации.

В образовательном процессе воспитание – это целенаправленная деятельность по формированию системы взглядов и убеждений, а также определенных нравственных качеств, т.е. деятельность воспитателя по развитию духовного мира личности воспитуемого через оказание ему педагогической поддержки в «самоформировании своего нравственного образа» [Бондаревская, Кульневич 2001].

Воспитание невозможно без обучения, в образовательном пространстве высшей школы целесообразно говорить о воспитывающем обучении, поскольку, воспитывая, педагог обучает, а обучая – воспитывает. Образование, предполагающее не только единство, но и определенную автономию феноменов обучения и воспитания, можно рассматривать как создание некоего фонда ключевых компетенций, определяемых в качестве результата этого образования. Актуальна мысль В.А. Петровского [Петровский 1994] о представлении обучения как создания фонда «могу», а воспитания – как создания фонда «хочу». Активность, в которой «хочу» и «могу» выступают совместно, и есть образовательная деятельность, а продуцирование учебных и воспитательных действий должно вызывать удовлетворение. Другими словами,

если «могу» превращается в «хочу», то сама возможность действия превращается в побуждение, а удовлетворение желания действовать стимулирует рост возможностей самого действия.

Образовательная стратегия воспитания в рамках конкретного учебного предмета – это долгосрочное планирование реализации цели воспитательной деятельности на основе прогнозирования характера развития и изменения самого воспитательного процесса. Стратегия предполагает определение субъектов деятельности, их подготовку и распределение по соответствующим задачам, а также разработку способов, методов, организационных форм, обеспечивающих реализацию воспитательных целей.

Как многокомпонентная структура, воспитательная стратегия включает в себя цель воспитания и его направленность по осям коллективное – индивидуальное, духовное – прагматическое, альтруистическое – эгоцентрическое. Целью воспитания является создание образа идеального человека – носителя общечеловеческих норм морали, высоких духовных ценностей. Инвариантные компоненты: цель, направленность, содержание – и механизмы воспитания должны быть дополнены вариативностью форм, средств, условий, способов и единиц его осуществления, продукта и результата.

Направленность воспитательной стратегии на целостное развитие учащегося как единства его духовно-физических, интеллектуально-эмоциональных, волевых качеств и личностно позитивных характерологических черт концептуально реализуется в становлении активной творческой, гражданской и культурной личности. Содержательными аспектами воспитания являются ценностные ориентации, личностные качества и саморегуляция, а механизмом выступает формирование отношения через установление личностно значимых связей, осмысливание их и встраивание в свой опыт, переживание их и присвоение.

Важным представляется вычленение Т.Б. Лихачевым [Лихачев 1996] «жизнеотношенческой» ситуации как основной и неделимой единицы воспитания в образовательном процессе. Воспитательный процесс, построенный на движении системы



отношенческих ситуаций, убедительно свидетельствует, что индивидуальность и личность в любой ситуации любого уровня воспитывается не по частям, а целостно. От педагога требуется разработка номенклатуры ситуаций, их иерархизация и наполнение их такими образовательными единицами иноязычного содержания, которые воспитательно значимы и решают задачи развития организации / самоорганизации и готовности личности к включению в процесс воспитания / самовоспитания. В проектировании и реализации воспитательной стратегии большое значение имеет личность воспитателя.

Продуманная организация учебного процесса, направленная не только на освоение знаний, развитие умений, но и на воспитание человека, может реализоваться в различных организационных формах. Так, например, групповое сотрудничество, командное соперничество, мозговые штурмы, дискуссии, деловые игры, кейсы, проекты и многие другие формы взаимодействия при целенаправленной их организации воспитывают творчество, свободу, ответственность, толерантность, гражданственность и другие качества современного молодого человека.

Продуктом воспитания является воспитанный человек-гражданин, способный активно участвовать в общественных, социальных и экономических процессах, а точнее, воспитанность личности, неспособной причинить вред ни людям, ни природе, ни самой себе, личности, способной к межкультурному диалогу на родном и на иностранных языках. «Результат воспитания проявляется в адекватном поведении человека с соблюдением принятых социальных норм, характеризующем его становление как человека, личности, гражданина в процессе институциональной, межличностно-рефлексивной социализации и инкультурации» [Зимняя 2001].

Опыт работы кафедры ПЛИТО показал, что при субъект-субъектном взаимодействии, основанном на диалоге, обмене смыслами, сотрудничестве его участников, студент становится активным участником воспитательного процесса, способным оказать на него существенное влияние, перестроить его в соот-

ветствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. Он активно участвует в конструировании содержания воспитания, нужного ему для самостроительства собственной судьбы, включается в житнетворчество.

При отборе содержания языкового образования особое внимание уделялось тому, что студент берет себе из предлагаемого и как его сознание перерабатывает это воспитательное содержание. Выявлялись также личностные смыслы образования, ценности, факторы развития, проблемы жизненного самоопределения.

Анализ образовательных потребностей показал, что в ответах четко обозначилась иерархия жизненных проблем, которые волнуют и беспокоят студентов. Среди них аспекты, связанные с жизненным самоопределением, достижением материального благополучия и сохранением здоровья, а также статусные, отношенческие проблемы. Это неудивительно, так как в общении прежде всего воплощаются субъектные свойства человека, его способности к пониманию и взаимопониманию, диалогу и сотрудничеству, происходит обмен информацией, смыслами, возникают межличностные отношения, раскрывается и формируется характер, человек узнает себя и других людей, получает возможность обеспечить свою идеальную представленность в другом, персонализироваться.

В результате образовательной политики, реализуемой преподавателями кафедры, студенты получают не только возможность совершенствоваться и расширять круг общих учебных умений, но и возможность демонстрировать становление ценностных ориентаций и личностных качеств, которые проявляются в сформированности:

- целенаправленного устойчивого интереса и потребности в самостоятельной работе, активной позиции в познавательной деятельности;
- способности и интереса учащихся в условиях применения новых информационных технологий к оперативному самоконтролю на всех этапах учебной деятельности, к самостоятельной информационно-поисковой деятельности через справочно-библиографический аппарат и компьютерные банки данных;

- устойчивых навыков самообразования, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать нестандартные задачи, находить конструктивные решения, что является основой формирования профессионального мастерства и способствует становлению личностных качеств.

### **Список литературы**

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения воспитания и обучения // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. – М., 2001. – С. 29.

2. Воспитатели и дети: источники роста / под ред. В.А. Петровского. – М., 1994. – С. 78.

3. Зимняя И.А. Стратегический подход к воспитанию. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. – М., 2001. – С. 254.

4. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М., 1996.

5. Стратегия воспитания: возможности и реальность // Высшее образование для XXI века: Вторая международная научная конференция. Москва. 20–22 октября 2005 г.: доклады и материалы / отв. ред. И.М. Ильинский. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. – С. 132–142.

**И.И. Мамаева**

Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина,  
г. Екатеринбург

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ  
У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
«СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»**

Специальность «Связи с общественностью» относительно новая в российских вузах, на данном этапе происходит формирование учебных программ и учебно-методических комплексов для обеспечения образовательного процесса. Это в полной мере относится к дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Компетентностный подход к процессу обучения в высшей школе заставляет искать такие формы работы с будущими специалистами, которые обеспечили бы им конкурентоспособность на рынке труда. Для специалиста по связям с общественностью (СО) одной из ключевых является коммуникативная компетенция – умение выстраивать позитивные отношения с партнерами по бизнесу и с целевой аудиторией, в том числе и с представителями зарубежных компаний. Совершенно очевидно, что для эффективной коммуникации с зарубежными партнерами необходимо уверенное владение иностранным языком. Если же учесть, что вся работа специалиста по СО строится на определенных профессиональных документах, то становится очевидной необходимость научить будущих специалистов создавать эти документы на иностранном языке.

Обратимся к PR-документам, которые используются в практике связей с общественностью. Все документы можно разделить на две большие группы: внешние и внутренние. Внешние предназначены для СМИ и направлены на целевые группы общественности (пресс-релизы, пресс-киты, брошюры и др).

К внутренним PR-документам относится вся совокупность материалов, определяющих организационную основу стратегической и оперативной PR-деятельности (PR-концепции, PR-предложения, бюджеты и др.) [Игнатьев 2005 : 29].

Авторитетный исследователь PR-текстов А.Д. Кривоносов дает перечень внешних документов, т.е. документов, предназначенных для внешней общественности [Кривоносов 2002 : 101]. К ним относятся: пресс-релиз (от англ. *press release*), бэкграундер (от англ. *backgrounder*), кейс-стори (от английского *case history*), имиджевая статья и целый ряд других текстов. Согласно определению Кривоносова [Кривоносов 2002 : 130]:

- **пресс-релиз** – основной жанр PR-текста, несущий предназначенную для прессы актуальную оперативную информацию о событии, касающемся организации или персоны;
- **бэкграундер** – расширенная информация о компании, ее истории, продукции и основных должностных лицах;
- **кейс-стори** – статья, в которой содержится сообщение о благоприятном использовании потребителем продукта или услуги или о разрешении проблемной ситуации при участии данной организации.

Каждый PR-текст имеет жанровую принадлежность, при этом сохраняя основные признаки всех PR-текстов: новостной характер и нацеленность на поддержание позитивного взаимодействия социальных субъектов.

Исследователи выделяют следующие жанры PR-текстов [Кривоносов 2002 : 127]:

- **оперативно-новостные** (пресс-релиз и приглашение);
- **исследовательско-новостные** (бэкграундер и лист вопросов – ответов);
- **фактологические** (факт-лист, биография);
- **исследовательские** (заявление, или position paper, сообщение для СМИ);
- **образно-новостные** (поздравление, кейс-стори, письмо).

Одним из основных аспектов подготовки специалиста по связям с общественностью является развитие творческого потенциала, креативности личности. Креативность необходимо развивать и в процессе обучения письменной коммуникации на иностранном языке. Для этого считаем необходимым предлагать студентам для работы различные по своей жанровой принадлежности виды специальных текстов, такие, например, как имиджевая статья и кейс-стори. Эти виды письменных работ требуют от обучающихся умения писать образно, красноречиво, умения воздействовать на чувства читателя. Однако для начального этапа обучения письменной коммуникации наиболее адекватным поставленным задачам является такой вид оперативного новостного жанра, как *пресс-релиз*.

Этот документ представляет собой наиболее подходящий для обучения на первом этапе текст в силу следующих причин:

1. Пресс-релиз традиционно считается основной жанровой разновидностью PR-текста, т.е., обучая студентов особенностям формы, содержания и стиля этого документа, мы повышаем уровень их подготовленности и в сфере профессиональной коммуникации, и в сфере языковой компетентности.

2. Назначение пресс-релиза – в лаконичной форме передать прессе некое актуальное сообщение новостного характера. Американские исследователи определяют пресс-релиз как «официальное сообщение, выпускаемое для публикации в печати или распространения по каналам вещательных средств связи правительственными учреждениями, пресс-бюро, штаб-квартирами различных организаций» [Землянова 1991 : 173]. В соответствии со своим назначением пресс-релиз должен быть написан простым, лаконичным языком.

3. Официальный характер пресс-релиза предполагает «общую констатирующую модальность текста» [Гальперин 1981 : 120]. Констатирующая модальность особенно ярко выражается в том случае, если информация подается в виде простых предложений, имеющих «элементарную двусоставную (подлежащее – сказуемое) модель, т.е. модель, не содержащую избыточных эле-

ментов и не являющуюся структурно неполной, конструкцию предложений с нормальным, обычным для данного языка порядком следования компонентов, исполняющим обычную для данной структуры синтаксическую функцию». Подобное требование к языку документа совпадает с задачей обучения студентов письменной речи на первом этапе: обучение начинается с отработки простых предложений.

4. Официальный характер документа также предполагает невыраженность личностного начала. Пресс-релизы «лишены каких бы то ни было экспликаторов эмоционально-субъективного характера» [Гальперин 1981 : 31]. Это требование к тексту документа способствует выработке у студентов формального стиля, характерного для деловой корреспонденции.

Обязательными элементами пресс-релиза являются:

- броский, способный зацепить внимание журналиста заголовок (*headline*);
- первый параграф (*lead*), в котором дается основная информация, отвечающая на вопросы: What? Who? When? Where? Why? How?
- основной текст (*body copy*), в котором информация располагается по мере убывания значимости: используется так называемый принцип **перевернутой пирамиды**, согласно которому наиболее значимые факты описываются в начале релиза, менее значимые располагаются дальше и дальше, по убыванию значимости;
- контактные данные специалиста, приславшего пресс-релиз.

Задача специалиста, пишущего пресс-релиз, – захватить и удержать внимание журналиста. Главная особенность стиля пресс-релиза – краткость и точность предложений.

Опыт обучения студентов написанию пресс-релизов на иностранном (английском) языке в УГТУ–УПИ (в настоящее время – УрФУ) показал, что после полугода обучения студенты 2-го курса, которые начинали изучать пресс-релизы на английском языке с нуля, демонстрировали в основном хорошее и отличное владение этим навыком. При этом наблюдалось улучшение владения письменной речью при выполнении других видов письменных работ.

Осуществляя обучение студентов написанию базового PR-документа – пресс-релиза, мы решаем комплексную задачу, а именно формируем у студентов навыки профессиональной письменной коммуникации на иностранном языке и повышаем уровень языковой компетенции будущих специалистов, что способствует их дальнейшей адаптации в ситуациях межкультурного общения.

### **Список литературы**

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – 140 с.
2. Доли Д. Написание информационного релиза: хрестоматия // Связи с общественностью: теория и практика / науч. ред. Н.Н. Чекмарева. – СПб., 2000. – 145 с.
3. Землянова Л.М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: толковый словарь терминов и концепций. – М., 1999. – 300 с.
4. Игнатьев Д., Бекетов А., Сарокваша Ф. Настольная энциклопедия Public Relations. – М., 2005. – 240 с.
5. Кривоносов А.Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций. – СПб., 2002. – 288 с.

**Е.М. Мельникова**

Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В условиях современного мира встает вопрос качественного улучшения системы образования, который непосредственно связан с разработкой более совершенных, научно обоснованных методов



обучения иностранному языку, мобилизующих творческие способности личности. Обновление методики обучения иностранному языку должно иметь психологическое обоснование.

Студентов музыкального профиля мы называем творческими личностями. Само понятие «творческая личность» давно используется в философской литературе. Так, еще в работах русского изобретателя и ученого П.К. Энгельмейера, в частности в его книге «Творческая личность и среда в области технических изобретений», можно найти следующее определение: «Творческая личность представляет собой прогрессивный элемент, дающий все новое» [Андреев 1994 : 56].

Музыкантам свойственна эстетическая впечатлительность, восприимчивость, отзывчивость. Эти качества, в свою очередь, начинают культивировать и возделывать в человеке его глубинные природные ресурсы. «Развитая эстетическая культура обеспечивает личности, обладающей ей, свободу проявления всех задатков и развитых на их основе способностей и талантов» [Кирнарская 2003 : 63].

Считается, что музыкальное дарование – как, впрочем, и дарование ученого – выявляет себя в легкости, свободе, быстроте ассоциирования. Говорят, что дарование в искусстве и в науке – это высокоразвитая способность устанавливать внутренние связи и отношения между разнородными и, казалось бы, далеко отстоящими друг от друга явлениями, образами, представлениями.

Благодаря ассоциациям психическая деятельность человека становится полнее, глубже, многокрасочнее; мышление, в частности художественно-образное мышление, делается богаче.

Изучение свойств творческой личности выявляет важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в актуализации, раскрытии и расширении своих созидательных возможностей. Мы считаем, что это особенно важно для педагогических целей.

В последнее время большой массив исследований посвящен поиску психологических «инструментов» восприятия, поиску отделов мозга, ответственных за те или иные аспекты его деятельности.

Многие наблюдения свидетельствовали о том, что музыкальная деятельность связана с правым полушарием; она успешно развивается на основе генетической предрасположенности к правополушарному мышлению и сама, в свою очередь, обеспечивает преимущественное развитие правополушарного мышления [Федорович 2007 : 81].

Подавляющее большинство музыкантов не испытывают склонности к точным наукам и чрезвычайно редко достигают в них успехов.

Музыкальная деятельность является чрезвычайно сложной, проявляющейся в удивительном многообразии форм деятельности человека. Она предполагает развитие самостоятельности студентов, их умение самостоятельно переходить от принятия задачи к ее решению, от постановки учебной задачи к определению адекватных учебных действий, от действий реализации к действиям самоконтроля. Творческая личность владеет не только приемами логики и решения различных задач привычными способами, но и сможет найти свой наиболее рациональный путь решения нестандартных задач.

Обучение игре на фортепиано, также как и обучение иностранному языку, сложный, протяженный во времени и многогранный процесс. Для процесса обучения игре на музыкальных инструментах также характерна индивидуализация обучения. Специфической особенностью образовательного процесса на музыкальных факультетах является предъявление достаточно высоких требований к обучающимся:

- требование высоких достижений (победы на конкурсах, активное участие в концертной деятельности);
- требование быстроты усвоения учебного материала (студент должен усвоить много за короткий срок);
- требование высокого уровня работоспособности.

Студенты музыкальных факультетов УрГПУ уже имеют базовое музыкальное образование до поступления в вуз, следовательно, учащиеся, не соответствующие требованиям ввиду определенных индивидуально-психологических особенностей: низкий уровень работоспособности, медленный темп усвоения

материала, эмоциональная неустойчивость – отсеялись. Зная это, преподаватель иностранного языка может помочь будущим учителям музыки обучаться его предмету легче и быстрее, подбирая правильные формы педагогического воздействия и проводя индивидуальную коррекцию.

Отсутствие шаблонов, ориентация на новые, нетрадиционные подходы проявляется в том способе, которым студент музыкального факультета пробует осуществить предстоящую деятельность. Постепенно формируется специфическая система, представляющая набор этих способов и расширяющая профессиональные умения будущих специалистов.

Для творческой личности характерны яркая саморегуляция восприятия, ее направленность на решение любой проблемы или задачи; высокий уровень сосредоточенности, ее продолжительность и устойчивость; высокая чувствительность к раздражителям, способность воспринимать неточности, отклонения, необычность и уникальность свойств объекта, способность замечать связи между признаками, которых формально не существует, способность воспринимать комплексно, замечая главное, существенное; умение освобождаться от фиксированной установки, воспринимать самостоятельно и непредвзято.

Творческий человек легко замечает и помнит многозначность слов, двусмысленность и подтексты предложений и часто сам находит новые значения и трактовки, демонстрируя свои наблюдательность и фантазию, характерные для музыкальной деятельности.

Наиболее яркими и типичными проявлениями деятельности студента музыкального факультета, по нашему мнению, являются воображение и фантазия, которые у творческих личностей отличаются необычностью, живостью, крайней фантастичностью и образностью. Творческой личности присущ высокий уровень эмоциональности.

К интеллектуальным чертам творчества относятся интуиция, выдумка, предвидение, фантазия, скептицизм, критичность, высокий уровень активности в умственной, творческой, исполнительской деятельности.

К мотивационным особенностям таких личностей относят стремление к самому процессу творчества, к владению фактами и новой информацией, к открытиям – до установления закономерностей, обобщений, духовного прогресса, к сотрудничеству, самовыражению и самоутверждению; увлеченность содержанием деятельности; склонность к анализу и синтезу: желание длительное время оставаться в одиночестве, задумываться; развитость эстетических чувств.

При учете психологических особенностей будущих учителей музыки педагогический процесс проявляется в творческой деятельности студентов, сопровождаемой нарастанием мотивации, самостоятельности, интеллектуальных, волевых усилий, эмоциональных переживаний.

Необходимость учета психологического аспекта возрастает вдвойне, потому что сам предмет изучения – иностранный язык – представляет собой явление, теснейшим образом связанное с мыслительной деятельностью человека. Процесс обучения опирается на психологические, личностные возможности, которыми располагают преподаватель и студенты.

### **Список литературы**

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань: ИССА РАО, 1994. – 95 с.
2. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: учеб. пособие для студентов муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская [и др.]; под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
3. Федорович Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии: учеб. пособие / Урал. гос. консерватория им. М.П. Мусоргского. – Екатеринбург, 2007. – 206 с.

**М.В. Митина**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова

### **КРИТЕРИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО УСТНО-РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ**

Результаты тестирования обычно выражаются количественно в виде баллов, которыми руководствуются пользователи тестом для принятия решений.

В связи с тем, что существует большое разнообразие тестовых заданий, требующих ответов разного типа, и что результаты тестирования используются в различных целях, тестологами было разработано большое количество методов оценивания, тем не менее все они могут быть разделены на две большие группы.

В первой группе балл определяется количеством правильно выполненных заданий. Этот подход обычно используется в тех тестах, задания которых требуют выборочных или ограниченно продуктивных ответов.

Во второй группе балл определяется с помощью использования специальных шкал, которые состоят из ряда качественных характеристик, описывающих ту или иную степень проявления устной коммуникативной компетенции тестируемого, и которым соответствует тот или иной рейтинг. Этот подход используется в тестах, задания которых требуют распространенного ответа.

Существует два подхода к измерению результатов в тестах, задания которых требуют продуцирования распространенных ответов: целостный (холистический) и аналитический. Им соответствуют два типа шкал.

Материалы общеевропейских компетенций представляют гораздо больший спектр типов оценок сформированности навыков и умений устной речи. К ним относятся:

*оценка исполнения* – это оценка выполнения определенных заданий, она относится к работе в течение недели / семестра и т.д.;

*оценка владения* – оценка умений / компетенций человека по отношению к практическому применению предмета;

*спектр-оценка* – направлена на определение способностей обучающегося;

*промежуточная оценка* – осуществляется преподавателем в течение курса обучения;

*итоговая оценка* – выводится на основе результатов экзамена или другого вида контроля;

*формативная оценка* – постоянный процесс сбора информации о сильных и слабых сторонах обучающегося;

*суммарная оценка* – выставляется суммарно по итогам года, это оценка достижений по отношению к нормам / требованиям, предъявляемым к уровню языковой подготовки на каждом конкретном отрезке времени;

*оценка языковых навыков* – от обучающегося требуется умение ответить на вопросы по различным темам для установления его лингвистических знаний и их контроля;

*оценка речевого поведения* – от обучающегося требуется продемонстрировать умение практически пользоваться языком в устной и письменной формах;

*оценка-впечатление* – субъективное суждение, получаемое на основе речевого поведения обучающегося на занятиях;

*холистическая оценка* – экзаменатор интуитивно оценивает различные аспекты;

*аналитическая оценка* – каждый аспект рассматривается отдельно;

*серийная оценка* – базируется на серии изолированных оценочных заданий, выполнение которых оценивается простой холистической оценкой на шкале;

*категориальная оценка* – выставляется по итогам выполнения единого оценочного задания, в котором речевое поведение оценивается в соответствии с аналитическим подходом;

*внешняя оценка* – оценка, которую выводит преподаватель на экзамене;

*самооценка* – оценка обучающимся собственных навыков и умений.

Мы полагаем, что при тестировании навыков и умений иноязычного устно-речевого общения наиболее рациональным методом оценивания является использование комбинированной шкалы, состоящей из целостной и аналитической шкал. Целостный подход также может использоваться в итоговых тестах по устно-речевому общению, а аналитический – в промежуточных, где можно воспользоваться его диагностическим потенциалом.

Таким образом, за основу мы берем комплексную критериальную оценку – это оценка устного высказывания (монологического / диалогического характера) согласно системе баллов, присваиваемой в соответствии с основными критериями, которые выдвигаются к оценке Комплексного коммуникативного теста устно-речевого общения.

**Критерии оценивания устного ответа** (табл 1, 2): резюмирование публицистического документа, тест-интервью (сопоставление межкультурных реалий и определение собственной позиции по обсуждаемым вопросам).

Таблица 1

Резюмирование публицистического документа	9 баллов				
Адекватно комментирует письменный документ, опираясь на информацию, содержащуюся в его документном формате (заголовок, ссылки на источник).	0	1			
Адекватно использует информацию текста для сравнения ситуации во французской и российской реалиях, передает идеи текста с помощью «своего» стиля. Может сопоставить межкультурные реалии, формулирует основные мысли комментария ясно и четко.	0	1	2	3	4
Логично переходит от одной мысли к другой. Может представить свою речь в виде логично и связно построенного высказывания.	0	1	2		

Окончание табл. 1

<b>Резюмирование публицистического документа</b>	<b>9 баллов</b>				
Правильно оформляет свое высказывание (introduction, développement, conclusion). Может сформулировать и развить тему своего высказывания, следуя разработанному плану, формулирует собственную точку зрения и обосновывает свои мысли.	0	1	2		
<b>Тест-интервью</b>	<b>5 баллов</b>				
Реагирует на вопросы и реплики собеседников, вступает в диалог для того, чтобы объяснить свою интерпретацию (дополняет и уточняет обсуждаемую информацию, корректирует линию поведения с учетом изменения ситуации).	0	1	2		
Развивает свои мысли, уточняет и защищает высказываемую точку зрения и приводит собственные примеры, принимая во внимание вопросы и замечания собеседника, выстраивает свою аргументацию.	0	1	2	3	
<b>Языковая компетенция</b>	<b>11 баллов</b>				
<b>Морфо-синтаксис.</b> Правильно употребляет глагольные времена и наклонения, местоимения, артикли, все виды согласований, основные коннекторы. Правильно строит простые и сложные фразы, употребляемые в повседневном общении.	0	1	2	3	4
<b>Лексика.</b> Владеет лексическим запасом, позволяющим высказаться по предложенной теме, умеет использовать перифразы для заполнения ситуативно возникающих лексических лакун.	0	1	2	3	4
<b>Фонетика, интонация.</b> Речь фонетически четкая и легко воспринимаемая на слух. Говорит плавно, в среднем темпе, с естественной интонацией.	0	1	2	3	

Таблица 2

<b>Общее количество баллов – 25</b>		
<b>%</b>	<b>Количество баллов</b>	<b>Оценка</b>
100–95	25–23,5	Отлично
94–80	23–20	Хорошо
79–60	19,5–15	Удовлетворительно
59–0	14,5–0	Неудовлетворительно



Наличие в методической литературе целого ряда оценочных шкал для ориентировки в качественных характеристиках речи (для каждого уровня) и шкал, разработанных нами, свидетельствует

- о сложности и многомерности иноязычного устно-речевого общения как объекта оценивания, а соответственно, и как объекта измерения;
- методических трудностях построения даже ориентировочных шкал, не говоря о создании методически корректных рейтинговых шкал;
- огромной трудоемкости самого процесса ориентировочного (иногда весьма приблизительного) оценивания.

**А.Л. Назаренко**

Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова

## **ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Процесс глобализации современного мира развивается интенсивно и экстенсивно. Углубляются и детализируются взаимодействия на уровне рыночных отношений, экономики, политики, образования, науки и культуры; расширяются границы взаимодействий, охватывая новые области деятельности и регионы мира.

Миллионы людей вовлекаются в коммуникацию по своей воле или по воле обстоятельств. Они нуждаются в инструменте общения, в умелом владении им, чтобы выразить себя и достичь желаемых целей в мире с новыми очертаниями и характеристиками.

Инструментом общения, как известно, является язык. Для общения в мультиязыковом мире необходим «общий» язык – *lingua franca*, каковым на данный момент является английский язык, признанный языком международного общения.

Однако человек, изучающий английский язык как иностранный, приобретающий вместе с ним оболочку вторичной языковой личности, тем не менее сохраняет аутентичные черты и истонные характеристики своей «первичной языковой личности», т.е. весь тот комплекс социокультурных представлений, которые он воспринял через воспитание в нативной культурной среде, вместе с родным языком и через родной язык, преломленных, конечно, через его сознание, мировосприятие, которые, в свою очередь, формируются, испытывая большое влияние его личностных, экзистенциальных качеств. Причем первичная языковая личность является явно доминирующей, она более развита и имеет более богатый социально-культурный фон. (Следует, однако, оговориться, что при определенных условиях доминировать может «вторичная языковая личность»).

Поэтому понятно – и это уже стало общеизвестной истиной, – что помимо знания языка для успешной коммуникации с носителем этого языка иностранцу нужны знания более широкого культурного контекста, характерного для страны, региона или говорящей на этом языке общности людей. Мы говорим о законах межкультурной коммуникации, учитывающих все эти моменты. Как подчеркивается в документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» [Общеввропейские компетенции... 2005 : 10], «для осуществления межкультурной коммуникации необходимы знания о системе ценностей и представлений, принятых в определенных социальных группах других стран и регионов (например, о религиозных убеждениях, табу (запретах), общественных, исторических фактах и др.)». Каждый человек, изучающий иностранный язык, овладевает через него и определенной совокупностью знаний о культуре народа, говорящего на нем. Но из предыдущего или параллельного когнитивного опыта он получает знания, имеющие более универсальный характер, которые, однако, ценны не только тем, что дают ему более широкие общие представления о мире, но и тем, что эти представления обеспечивают когнитивную базу для приобретения специальных знаний об определенной культуре.

Специальные знания как бы вписываются в уже имеющийся континуум общего знания индивида, дополняют и обогащают его. Иными словами, вторичная языковая личность «живет внутри» первичной языковой личности.

Все эти знания в определенный момент «извлекаются» и используются при реальной коммуникации с представителями иноговорящих сообществ. Какие именно знания, как и в какой ситуации общения должны актуализироваться, какими стратегиями вербального и невербального общения должны пользоваться коммуниканты – важность этих моментов стала особенно очевидной в эпоху глобализации.

Именно поэтому задачи лингвистического образования были расширены за счет включения целого блока дисциплин, формирующих академическое направление «Межкультурная коммуникация».

С этими представлениями перекликается и концепция *многоязычия* (курсив мой – *А.Н.*), которая в последнее время стала определяющей в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков и которая с успехом может быть распространена и на неевропейские регионы вследствие тенденции к интеграции в глобализирующемся мире. «Многоязычие, – по определению Совета Европы, – это не многообразие языков, которое можно понимать как знание нескольких языков или сосуществование нескольких языков в данном сообществе. ...многоязычие возникает по мере расширения в культурном аспекте языкового опыта индивидуума от языка, употребляемого в семье, до языка, употребляемого в обществе, и далее до овладения языками других народов (выученными в школе, колледже или в непосредственном языковом окружении)», т.е. границы между первичной и вторичной языковой личностями не остаются закрытыми, они проницаемы, через них осуществляется *интерференция* языкового и культурного знания и опыта, способствующая их взаимному дополнению и обогащению. Многоязычие может пониматься как своеобразный синтез этого знания, как индивидуальный интегральный лингвокультур-

ный опыт, присутствующий в интеллектуальном багаже человека. «Индивидуум не "хранит" знание разных языков и культур обособленно друг от друга, а формирует *коммуникативную компетенцию* (курсив мой – А.Н.) на основе синтезированного знания и интегрального языкового опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют. В соответствии с ситуацией индивидуум свободно пользуется частью этой компетенции для обеспечения успешной коммуникации с конкретным собеседником» [Общеввропейские компетенции... 2005 : 4].

С этой точки зрения цель языкового образования меняется. Теперь совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним, двумя или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. «Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям» [Общеввропейские компетенции... 2005 : 4], иными словами, развитие коммуникативной компетенции, которая была выдвинута в число центральных категорий коммуникативной лингвистики и лингводидактики.

Анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, в определении которого отсутствует четкая стандартизация [Бастрикова 2004]. В самом общем и исходном виде коммуникативная компетенция определяется как творческая способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний и дискурсов), которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию. В данное понятие включаются когнитивные, аффективные и интенциональные факторы [Hymes 1972].

Говоря о коммуникативной компетенции, авторы цитировавшегося ранее документа об общеввропейских компетенциях подчеркивают, что для развития умения общаться на иностранном языке человек использует целый ряд компетенций, среди которых можно выделить как неязыковые, так и собственно языковые. Собственно языковые компетенции хорошо известны

всем специалистам в области лингводидактики и включают, по определению Совета Европы, лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции (Соловова Е.Н, Сафонова В.В, Мильруд Р.П.)

В неязыковые, или *общие*, компетенции включаются неспециальные знания о мире, полученные благодаря жизненному опыту, образованию или из других источников; социокультурные и межкультурные знания.

К общим компетенциям относятся также межкультурные умения и навыки, которые определяются как способность соотносить свою собственную и иноязычные культуры; восприимчивость к различным культурам, умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур; умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять непонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями; умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы [Общеввропейские компетенции... 2005 : 101].

Остановимся подробнее на социокультурных и межкультурных знаниях как имеющих непосредственное отношение к предмету изучения. Знания социальных особенностей и культуры определенного языкового сообщества есть часть общих знаний о мире, однако, как считают авторы «Общеввропейских компетенций», применительно к стране изучаемого языка им следует уделять особое внимание, поскольку такие знания зачастую являются для учащегося принципиально новыми. При попытке же опереться на имеющийся опыт и бытующие стереотипы у учащихся могут сформироваться неверные или искаженные представления об изучаемом языковом сообществе и его культуре [Общеввропейские компетенции... 2005 : 99].

Под межкультурным знанием понимается знание и понимание сходства и различий между культурами своей страны и страны изучаемого языка. Помимо объективных межкультурные знания включают и представления друг о друге, традицион-

но существующие у носителей обеих культур, которые зачастую проявляются в форме национальных стереотипов [Общевропейские компетенции... 2005 : 100].

Все эти кажущиеся чисто теоретическими и дидактическими вопросы выступили на первый план прагматики в межкультурном проекте *Global understanding* (объединившем более 20 университетов мира), в котором факультет иностранных языков и регионоведения МГУ участвует на протяжении более четырех лет. По условиям проекта студенты из разных культурных регионов «встречаются» в виртуальном классе посредством технологии видеоконференции и обсуждают те универсальные явления, которые присутствуют в жизни любого человеческого общества (представления о смысле жизни, семья, традиции, праздники, образование и т.п.), но получают разное воплощение в силу различий их культурных миров.

Студенты приходят в класс, не располагая специальными социокультурными и межкультурными знаниями об особенностях, например, Перу или Мексики, со студентами которых они общаются на английском языке. Они обладают только общими знаниями о мире и о культуре англоговорящих стран, что в данном случае может помочь им лишь опосредованно. Основное, а иногда и единственное, что может быть в их «арсенале» знаний – это бытующие в национальном сознании стереотипы. Подтверждением тому могут служить слова наших студентов из отзывов о проекте:

*Нигматуллина Аида (2009):* «... только в общении с иностранцами понимаешь, как многого ты не знаешь о их культуре. Например, что я знала о Перу и перуанцах до начала общения с ними? Ничего! У меня был только определенный стереотип; я представляла их вечно лежащими на пляже и ничего не делающими. Но я узнала, что эта страна пытается выйти на один уровень с развитыми государствами и прилагает для этого много усилий, особенно в том, что касается образования, медицины и т.д.».

*Большакова Евгения (2009):* «У меня изменилось отношение к американцам. Я поняла, что не следует судить о человеке

(и о нации в целом) только по стереотипам. Наша задача – ломать ложные стереотипы, общаясь вживую».

Исходной идеей проекта было приобретение знаний о стране университета-партнера через непосредственное общение студентов друг с другом. Однако опыт показал, что без специальной подготовки российские студенты очень часто не могут служить источником достоверной информации о своей стране. Возможно, это происходит в силу издержек школьного образования, не сумевшего заложить основу общих знаний о мире, а также объясняется недостаточным уровнем университетской подготовки (студенты, участвовавшие в проекте, обучались, как правило, на 2-м курсе). Как бы то ни было, у партнеров могло складываться не совсем адекватное представление о культурном своеобразии нашей страны на основе той информации, которую они получали от наших студентов.

Именно поэтому на факультете иностранных языков и регионоведения была произведена корректировка условий проведения проекта. Было решено усилить когнитивную сторону проекта за счет включения целенаправленной, направляемой преподавателем самостоятельной работы студентов по подготовке к каждому тематическому занятию. Был создан специальный поддерживающий сайт на платформе MOODLE (система управления обучением). Обучающий контент построен по модульному принципу, каждый модуль включает в себя информативный текст по теме предстоящего обсуждения, примерные вопросы, которые студенты должны будут задать своим партнерам во время обсуждения, задания на отработку тематической лексики и подготовку небольшого сообщения, представляющего дополнительную интересную информацию о стране, соответствующую обсуждаемой тематике. Иногда в задания студентам включается создание презентации в PowerPoint, наглядно представляющей то или иное явление жизни российского народа, которое студент должен сопровождать устным комментарием.

Таким образом, студенты получают достоверную информацию из текста, который может использоваться ими в качестве справочного материала и служить опорной и исходной базой

для обсуждения. В этом обсуждении они могут оперировать надежными фактами и проверенной информацией, т.е. получают социокультурные знания о своей стране, что обеспечит им под-сказку и отправную точку для получения аналогичных знаний о стране партнера как бы в зеркальном отражении. Кроме того, они овладевают денотативным аппаратом определенной области человеческой деятельности, строят свои сообщения, используя разнообразные, соответствующие ситуациям общения стратегии, целенаправленно расширяют познания в языке для выполнения своей коммуникативной задачи, что способствует развитию собственно языковой (лингвистической, социолингвистической и прагматической) компетенции, которая в сочетании с общими компетенциями формирует коммуникативную компетенцию участников проекта. Формирование коммуникативной компетенции является конечной целью лингвистического образования, поскольку коммуникативная компетенция, умение полноценно и успешно общаться на родном и иностранном языках, определена Советом Европы как одна из базовых компетенций личности XXI века, личности, которой предстоит жить и реализовываться в глобальном мире.

Следует особо обратить внимание на условия осуществления проекта: он объединяет участников со всех континентов посредством *информационно-коммуникационных технологий*. Использование ИКТ и связанная с ними информатизация общества – это еще одна общемировая тенденция нашего времени.

Информатизация общества определяется как социотехническое явление, содержанием которого является развитие, качественное совершенствование, радикальное усиление – с помощью современных информационно-технологических средств – когнитивных социальных структур и процессов. Информатизацию общества следует представлять в виде процесса овладения информацией как ресурсом управления и развития с помощью средств информатики с целью создания информационного общества и на этой основе – дальнейшего прогрессивного развития [Негодаев 1999].



Информационное общество – это общество нового типа, формирующееся в результате новой глобальной социальной революции, основой которой является взрывное развитие информационных и телекоммуникационных технологий [Чернов], новая историческая фаза развития цивилизации, в которой главными продуктами производства являются информация и знания.

Объективные требования современной экономики знаний определили компетентностный подход (о котором говорилось выше в контексте лингводидактики) в образовании в целом, поскольку для новой общественной формации более значимыми для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, уже упомянутая способность к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др. Подготовка в области информационных технологий, или информационная компетенция, также названа Советом Европы одной из ключевых компетенций.

Информатизация образования является ключевым условием развития процессов информатизации общества, связанным с повышением роли и степени воздействия интеллектуальных видов деятельности на все стороны жизни страны. Целью информатизации образования является рационализация интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий. В настоящее время в мире образования идет процесс формирования личности нового типа – информационной личности, которую характеризует высокий уровень информационной компетентности и информационной культуры

Информационная компетентность специалиста в области лингводидактики понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности. Как составная часть его профессиональной компетентности, она включает такие слагаемые его профессиональной деятельности, как:

- теоретические знания об основных понятиях и методах информатики как научной дисциплины;
- способы представления, хранения, обработки и передачи информации с помощью компьютера;
- умения и навыки работы на персональном компьютере на основе использования операционных систем, утилит, надстроек над операционной системой и операционных оболочек;
- умение представить информацию в Интернете;
- умение организовать самостоятельную работу учащихся посредством интернет-технологий;
- владение навыками использования телекоммуникационных технологий по конкретному предмету, с учетом его специфики [Иванова 2003].

*Информационная компетенция* – совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности, а также умений:

- находить нужную информацию с помощью различных источников, включая современные мультимедийные средства;
- определять степень ее достоверности / новизны / важности;
- обрабатывать ее в соответствии с ситуацией и поставленными задачами;
- архивировать и сохранять информацию;
- использовать ее для решения широкого спектра задач [Соловова 2008].

Обучаясь в виртуальном классе, студенты по определению приобретают информационную компетенцию. По сути, они погружены в информационную среду. Они постоянно работают с технологиями. Они связываются через чат со своими коллегами по парной работе, они работают с поисковыми системами, отыскивая необходимую для выполнения заданий информацию, они обрабатывают найденную информацию в соответствии с поставленной задачей, сохраняют ее, передают средствами электронной почты, они владеют текстовым редактором, системой навигации, программами для создания презентаций. Они

активно пользуются услугами социальных сервисов Интернета, таких как: Одноклассники, Вконтакте, Facebook, LinkedIn, Twitter и др. Они прекрасно работают в форумах, «вики» и блогах. Поистине, это – сетевое поколение, Net Generation, которое обладает информационной компетенцией и органично и безболезненно войдет в информационное общество.

### **Список литературы**

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М.: Изд-во МГЛУ, 2005. – С. 10.
2. Бастрикова Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. – Казань, 2004. – С. 43–48.
3. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / eds. J.B. Prides and J. Hymes. – Harmondsworth: Penguin. 1972. – P. 282–284.
4. Иванова Е.В. Формирование информационной компетентности – важнейшая задача профессиональной подготовки учителя / Информационные технологии и образование: конгресс конференций. – URL: [www.ito.su/2003/II/3/II-3-3307.html](http://www.ito.su/2003/II/3/II-3-3307.html).
5. Негодаев И.А. На путях к информационному обществу. – Ростов н/Д, 1999. – С. 59.
6. Чернов А.А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы. – URL: [http://www.library.cjes.ru/online/?a=con&b\\_id=558](http://www.library.cjes.ru/online/?a=con&b_id=558).
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М., 2008. – С. 22.

**Т.Н. Хомутова**

Южно-Уральский государственный университет,  
г. Челябинск

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ НАУЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В эпоху глобализации науки особую важность приобретают вопросы межкультурной научной коммуникации. Под межкультурной коммуникацией, как правило, подразумевается «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин 1990 : 26]; «процесс совместной выработки единого, скорее всего нового для всех участников акта общения, значения всех воспроизводимых и воспринимаемых действий и их мотивов» [Елизарова 2001 : 97]; знаковая координация свойств и ресурсов культур языковых личностей коммуникантов [Сидоров 2008 : 132]. В основе этих определений эксплицитно или имплицитно присутствует идея взаимопонимания коммуникантов, представляющих разные культуры, как необходимого условия успешности коммуникативной деятельности.

Под межкультурной научной коммуникацией мы понимаем общение представителей разных культур, являющихся специалистами в одной научной области, на темы, представляющие профессиональный интерес, при этом язык межкультурного общения для одного, нескольких или для всех коммуникантов является неродным.

Межкультурная научная коммуникация – разновидность межкультурной моносоциумной коммуникации, в которой коммуниканты обладают разными когнитивными базами, их индивидуальные когнитивные пространства не совпадают и пересекаются только на участке знаний данного социума [Красных 1999 : 20].

Очевидно, что модель акта речевой коммуникации [Сидоров 2008 : 17–18] будет по-разному реализовываться в монокультурной и межкультурной среде. В отличие от монокультурной, межкультурная научная коммуникация осложняется национально-специфическими моментами, которые могут затруднить понимание и препятствовать успешности коммуникации.

К таким национально-специфическим моментам мы относим, в первую очередь, национальную специфику автора и адресата как субъектов коммуникации, первичной и вторичной или двух вторичных языковых личностей, носителей разных культур и языков, а также текст как объект и продукт межкультурной научной коммуникации, как предметно-знаковую модель сопряженных коммуникативных деятельности общающихся, в которой отражена национальная специфика. Очевидно, что адекватность взаимодействия определяется успешностью взаимопонимания и последующего изменения деятельности коммуникантов как представителей разных культур.

Часто проблемы людей, изучающих английский язык как иностранный, заключаются не в неумении писать или думать, а в незнании соответствующих культурно обусловленных когнитивных и композиционно-смысловых моделей текстов на английском языке.

Эти проблемы – проблемы разных культур, а неудачи студентов во многих случаях можно объяснить культурно обусловленными различиями в коммуникативных моделях и их некорректным восприятием.

Так, при изучении иностранного языка происходит перенос когнитивных и композиционно-смысловых моделей с родного языка на иностранный. Как правило, этот перенос играет отрицательную роль. Модели родного языка уже сформированы и развиты, в то время как модели иностранного языка фактически неизвестны студентам. Все осложняется также недостаточным уровнем лингвистической компетенции при выражении сложных и абстрактных идей, незнакомыми культурно обусловленными компо-

нентами темы, концентрацией на формально-синтаксическом уровне в ущерб содержанию, незнанием культурно обусловленных норм письменной речи на иностранном языке.

Для решения проблемы межкультурной коммуникации, по мнению лингвистов, необходимо, чтобы изучающие иностранный язык овладели «семантическим уровнем обучения». Этот уровень иначе называется «концептуальным обучением», обучением тому, как думают носители языка и какие композиционно-смысловые модели они используют. Эти семантические и прагматические параметры «концептуального обучения» иностранным языкам, по мнению ученых, будут способствовать тому, что в процессе обучения студент может превратиться в бикогнитивную и бикультурную личность, а в конечном итоге станет беглым билингом [Gonzalez 2001].

В качестве одного из возможных компонентов концептуального обучения английскому языку для научных и академических целей мы предлагаем разработанную нами и исследованную на практике интегральную модель грамматической структуры научных текстов предметной области «Программирование».

В процессе исследования нами была построена базовая интегральная модель грамматической структуры научного текста, выявлен ее универсальный и социально-специфический характер; разработана технология интегрального анализа грамматической структуры научного текста; изучена проблема вариативности как общего свойства языковой системы, определены модели вариативности, выявлены уровни и типы варьирования; исследована вариативность грамматической структуры научных текстов различных жанров; выявлены типичные модели грамматической структуры каждого жанра и факторы, обуславливающие варьирование [Хомутова 2010 : 318–409].

Для исследования интегральной модели грамматической структуры научного текста был собран специальный корпус из 500 научных текстов по программированию следующих жанров: монография, журнальная статья, аннотация, реферат, рецензия (по 100 текстов каждого).

В соответствии с предложенной нами трактовкой грамматическая структура научного текста представляет собой совокупность грамматических суперкатегорий, категорий и субкатегорий, участвующих в организации содержания текста. К суперкатегориям относятся логико-ориентированные, структурные, актуальные и аналоговые, выделенные на основании двух ведущих функций языка – коммуникативной и когнитивной.

Интегральный подход к исследованию грамматической структуры научного текста позволил представить ее в виде интегральной модели, которая включает логико-ориентированные категории в когнитивном секторе, структурные – в языковом секторе, актуальные – в социальном секторе и аналоговые – в культурном секторе.

Технология интегрального анализа грамматической структуры научных текстов по программированию включала два этапа. Первый этап предполагал роспись грамматической структуры каждого текста, которая проводилась вручную методом логического, структурно-семантического, функционального и других видов анализа. Грамматическая структура текста описывалась в терминах грамматических суперкатегорий, категорий и субкатегорий.

Второй этап включал исследование вариативности модели грамматической структуры научных текстов указанных жанров, которое проводилось на ЭВМ с использованием современного программного обеспечения: специально составленной для этих целей программы. Программой решались две задачи: первая – выявление встречаемости отдельных вариантов модели грамматической структуры текстов того или иного жанра; вторая – анализ встречаемости отдельных категорий и субкатегорий в вариантах модели грамматической структуры текстов исследуемых жанров.

В результате анализа на ЭВМ выявлялись наиболее типичные варианты интегральной модели грамматической структуры научных текстов и наиболее типичные варианты категорий (субкатегории) грамматической структуры каждого жанра. На этом основании были сделаны выводы о гибкости-жесткости интегральной модели грамматической структуры научных текстов и факторах, влияющих на вариативность.

Анализ вариативности грамматической структуры текстов различных жанров с помощью интегрального моделирования позволил выявить наиболее типичные грамматические структуры научных текстов пяти исследованных жанров. Жанры с жесткой грамматической структурой составляющих их текстов представлены вторичными жанрами рецензии (1 модель), аннотации (2 варианта модели), реферата (2 варианта модели); жанры с полужесткой грамматической структурой – научными статьями (41 вариант модели); жанры с гибкой грамматической структурой представлены монографиями (69 вариантов модели). Исследование вариативности грамматической структуры научного текста позволяет глубже понять сущность этого явления, представить процесс развития языка в неразрывной связи с развитием культуры, общества и личности, а также использовать наиболее типичные модели для концептуального обучения английскому языку студентов-программистов.

### **Список литературы**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. руководство. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Союз, 2001. – 291 с.
3. Красных В.В. Структура коммуникации в свете лингвокогнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1999. – 72 с.
4. Сидоров Е.В. Онтология дискурса. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 232 с.
5. Хомутова Т.Н. Научный текст: теоретические основы интегрального подхода: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1985. – Т. 1. – 496 с.
6. Gonzalez V., Chen C., Sanchez C. Cultural Thinking and Discourse Organizational Patterns Influencing Writing Skills in a Chinese English-as-a-Foreign-Language (EFL) Learner // Bilingual Research Journal. – 2001. – Vol. 25. – Iss. 4 Fall. – P. 417–441.



**А.В. Шафикова**

Институт экономики, управления и права,  
г. Казань

**РЕФЕРАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Основная задача, на которую ориентировано обучение иностранному языку в неязыковом вузе, – научить студентов пользоваться иноязычной литературой по специальности в профессиональных целях и уметь высказываться на иностранном языке по вопросам, связанным с будущей профессией. Достижению этих целей наилучшим образом соответствует процесс аннотирования и реферирования текстов, так как в его основе лежат два метода мышления: анализ и синтез. На современном этапе развития образовательного пространства учащиеся также должны уметь составлять аннотацию своих дипломных работ, помня о возможности обучения в зарубежных учебных заведениях.

В неязыковом вузе значительное место занимает просмотровое чтение, которое находит выход в аннотировании иноязычного материала. Ведущим компонентом этой деятельности является ее информативная сторона. При обучении чтению в вузе реферат выступает как некий вторичный текст, т.е. является одной из основных форм фиксирования главного содержания оригинала и рассматривается в современной методике как эффективный способ контроля понимания прочитанного. Реферирование целиком построено на законах компрессии текста, т.е. на тех принципах, которые обуславливают понимание текста при чтении. Отсюда вытекает положение, что обучение реферированию – это одновременно эффективный способ обучения чтению и извлечению информации из текста. Кроме активизации навыков различных видов чтения действия по смысловому

свертыванию текста основаны на семантических операциях, которые приводят к мотивированному усвоению иноязычного материала в процессе применения правил построения необходимых языковых структур и преодоления возникающих при этом трудностей лексико-грамматического характера.

Реферирование рассматривается в современной методике как деятельность, обладающая высоким контролирующим потенциалом. Владение техникой реферирования – это показатель сформированности зрелого чтения. Достаточно быстрая переработка смысловой информации первоисточника свидетельствует об уровне владения изучаемым языком. Самостоятельную работу по составлению реферата следует рассматривать как обратную связь, осознание которой студентом в данном случае и составляет суть самоконтроля. Реферирование также развивает навыки устной речи, так как прежде чем оформить мысль в письменном виде студент формулирует ее устно. Однако, признавая важность реферативной деятельности при обучении иностранному языку в высшей школе, нельзя не отметить, что студенты не владеют навыками реферирования. Это объясняется несформированностью навыков выделения основных компонентов текста на родном языке и ошибочным представлением о реферате как тексте, составленном на основе различных источников.

Основываясь на собственном опыте, мы можем предложить некоторые методические рекомендации при обучении реферированию и аннотированию в неязыковом вузе.

При использовании текста как материала для обучения реферированию учитываются главные конституирующие признаки текста: его связность, единство и цельность [Пичкова 2008 : 28]. Связность материализуется в межфразовых связях. Цельность – это характеристика текста как смыслового единства. Цельность является результатом сохранения инвариантности основных смысловых параметров текста на всем его протяжении, что означает, в частности, возможность смысловой компрессии текста. Единство текста предполагает смысловую повторяемость, наличие в тексте некоторого смыслового тождест-

ва. Единство предполагается, прежде всего, как тематическое единство и заключается в том, что в тексте есть инвариантная тема, которая группирует вокруг себя ряд частных тем.

Текст в целом предстает как иерархическая система смыслообразований. Суть тематической иерархии заключается в том, что тема минимального смыслового сегмента составляет часть темы более крупного смыслового куска, а последняя входит в еще более крупные смысловые образования, составляющие тему всего текста. Таким образом, в тексте удастся выделить сквозную тему – лейттему, т.е. основную тему (тему первого ранга), субтему (второй ранг), локальные темы и микротемы. Переплетение тем, т.е. систему перекрещивающихся одна с другой лексико-семантических цепочек, можно представить в виде графа. Тематическую цепочку часто возглавляет слово или словосочетание с наиболее общим значением – опорное, или доминирующее слово. Оно обобщает тему смыслового отрезка.

На первом этапе обучения студенты теоретически и практически осваивают понятия «реферат», «аннотация», основные смысловые компоненты текста («тема», «рема» и «ядерное высказывание текста»), «ключевые слова», «ключевой фрагмент», знакомятся с лексико-грамматическими особенностями реферата по специальности и способами его подачи.

На втором этапе преподаватель дает алгоритм составления реферата на примере конкретной статьи. По нашему мнению, на начальном этапе обучения нужно выбирать тексты с уже выделенными ключевыми абзацами, например тексты, содержащие советы и рекомендации.

На третьем этапе учащиеся пишут реферат с помощью преподавателя, строго придерживаясь пунктов алгоритма. После совместного написания реферата и аннотации учащиеся получают текст в качестве домашнего задания.

Аннотация представляет собой предельно краткое из всех возможных изложение главного содержания первичного документа, составленное в результате компрессии текста оригинала и в нескольких строчках дающее представление о его тематике

[Вейзе 1985 : 105]. Аннотация позволяет специалисту составить мнение о целесообразности более детального ознакомления с данным материалом. Средний размер аннотации обычно составляет 30–40 слов (3–4 предложения).

Рефератом мы называем текст, построенный на основе смысловой компрессии первоисточника с целью передачи его главного содержания [Вейзе 1985 : 102]. Реферат строится на основе ключевых фрагментов, выделенных из текста подлинника. В отличие от аннотирования реферат – это самостоятельный текст, со своей собственной логикой изложения. Средний объем учебного реферата – от 50 до 100 слов (10–15 предложений).

Тема текста – это суммированное выражение тематического содержания, это ответ на вопрос: «О чем этот текст?»

Рема текста – это та новая информация, которая сообщается о предмете, т.е. что происходит с предметом и каков он.

Ядерное высказывание состоит из темы и ремы и строится строго по традиционной формуле (Т–Р).

Ключевые фрагменты – это смысловые отрезки текста, не связанные друг с другом и содержащие новую информацию.

Ключевые слова позволяют с предельной краткостью и необходимой полнотой выразить основное содержание первоисточника. Характерными чертами ключевых слов являются их номинативность, воспроизводимость (эти слова не являются результатом творческого акта со стороны автора, но используются как готовые компоненты текста), постоянство значения и непроницаемость (ключевые сочетания не допускают расширения за счет введения в них новых элементов) [Опаленко 2004 : 37].

При подготовке реферата по специальности на английском языке необходимо учитывать, что существуют определенные особенности использования лексики, грамматических конструкций, способа изложения материала.

В рефератах, написанных на английском языке, преобладают относительно длинные предложения. Для них, в частности, характерно преимущественное использование глагольных форм.

Русскому языку, наоборот, свойственно более широкое использование существительных. С точки зрения синтаксической структуры английские тексты научно-экономического содержания отличаются своей конструктивной сложностью. Они богаты причастиями, инфинитивными и герундиальными оборотами, личные формы глагола очень часто употребляются в страдательном залоге. Тем самым личность автора отодвигается на второй план, а названия предметов, процессов и т.п. выдвигаются на первое место и по твердому порядку слов, присущему английскому языку, становятся подлежащими. В русскоязычной научной литературе страдательный залог используется несколько реже, чем в английской.

При написании реферата на английском языке принято вести изложение как от первого лица (*In this paper I suggest...*), так и от третьего. Часто применяются безличные и неопределенно-личные конструкции типа: *it was decided, it is to be noted, it is necessary, it is important, care must be taken*.

На основе анализа алгоритма реферата А.А. Вейзе мы составили упрощенный алгоритм, наиболее приемлемый для студентов неязыкового вуза. Он состоит из следующих действий:

- 1) выявить ключевые фрагменты;
- 2) выписать тезисы, отражающие основное содержание ключевого фрагмента;
- 3) выявить ядерное высказывание текста, включив в него основные ссылки текста;
- 4) объединить тезисы с помощью ряда связующих элементов.

Таким образом, реферирование можно охарактеризовать как рецептивно-репродуктивную речевую деятельность. Действительно, на первом этапе приема информации речевые действия учащихся направлены на декодирование иноязычного текста. Второй этап состоит в смысловой переработке информации. Как продуктивная деятельность, реферирование способствует развитию логичности изложения материала и формирует необходимый комплекс речевых навыков и умений.

## **Список литературы**

1. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М.: Просвещение, 1985. – 210 с.
2. Опаленко М.Е. Читаем газеты по-английски. Практикум по интерпретации современного нехудожественного текста. – М.: Центрполиграф, 2004. – 138 с.
3. Маркушевская Л.П., Цапаева Ю.А. Аннотирование и реферирование: метод. пособие. – СПб ГУИТМО, 2008. – 51 с.
4. Экономический английский: перевод, реферирование и аннотирование. Теория и практика / Л.С. Пичкова [и др.]. – М.: МГМИМО-Университет, 2008. – 204 с.
5. Фролова Н.А. Реферирование и аннотирование текстов по специальности (на материале немецкого языка): учеб. пособие. – Волгоград: Изд-во ВолгГТУ, 2006. – 88 с.

**И.М. Шония**

МОУ «Гимназия № 4 им. братьев Каменских»,  
г. Пермь

### **РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА ОСВОЕНИЯ УМК NEW MATRIX RELOD)**

Сегодня мы являемся свидетелями того, как иностранный язык становится действительно востребованным. Все большее число людей изучают иностранные языки и широко используют эти навыки в практической деятельности. Оживление межкультурной коммуникации, повышение интереса к накопленному человечеством интеллектуальному богатству делают иностранный язык не только интересной учебной дисциплиной, но и необходимым средством для диалога культур, интеграции России в мировую экономическую систему, осуществления совместных научно-технических проектов с другими странами. Возрастает

потребность в специалистах, владеющих разговорной речью. Все это обусловило значительные изменения в практике обучения иностранным языкам, где доминирующим стал коммуникативный подход, при котором уже с первого урока школьники учатся общению на изучаемом языке.

Коммуникативные умения являются основным показателем обученности иностранному языку, включает в себя умения пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением, письмом. Кроме того, коммуникативный подход включает языковую компетенцию, социокультурные знания, умения и навыки.

УМК New Matrix, к освоению содержания которого учителя гимназии № 4 г. Перми приступили в 2008 году, наиболее полно отвечает этим требованиям. Нельзя сказать, что это была апробация коммуникативного подхода, наши дети уже четыре года пользовались учебниками издательства OUP: Get Set Go, Pacesetter, Kickstart, Matrix. Вопросы обучения не языку, а речи были главными на заседаниях кафедры учителей английского языка гимназии. И результат не заставил себя долго ждать: дети становились победителями различных олимпиад и конкурсов, успешно сдали ЕГЭ по английскому языку, учителя активно представляли свой опыт реализации коммуникативного подхода на уроке английского языка с использованием новых УМК. УМК New Matrix издательства Relod, работающего в тесном сотрудничестве с OUP, придерживается основных традиций и принципов учебников OUP. Однако с первых дней работы по УМК New Matrix стало очевидно, что это современное, актуальное содержание, которое предстоит осваивать не только ученикам, но и учителям.

Весь речевой материал учебников сфокусирован на формировании культурно-страноведческой компетентности. Таким образом, решаются одновременно две задачи: речевая и культуроведческая.

Для обсуждения, чтения, письма и аудирования предлагаются не только проблемы, связанные с культурой и традициями стран изучаемого языка, но и актуальные вопросы, расширяю-

щие кругозор российского школьника, такие как: деятельность Евросоюза, глобальное потепление и его последствия для человечества, равноправие мужчин и женщин и др. Все это помогает реализовать на уроке английского языка межпредметные связи с историей, географией, обществознанием и т.д.

Авторский коллектив УМК New Matrix четко представлял, для какого возраста создается тот или иной учебник, темы разделов лежат в сфере интересов детей соответствующего возраста, что, несомненно, является мотивирующим фактором во время учебного занятия и самоподготовки. В 10–11 классах на уроках весьма активно шли дискуссии по проблемам современного искусства, научной фантастики, любви и дружбы. Разгорались споры и дебаты, и уже неважно было, правильно или нет говорит подросток, главным было, и для меня – учителя, и для одноклассников, то, что он думает и высказывает по данному вопросу, и то, что его все понимают, реагируют на его высказывание, оппонируют или поддерживают его точку зрения.

Тексты самых разных стилей и жанров: художественные, научно-популярные, публицистические, предлагаемые авторами для развития читательских умений, сопровождаются заданиями коммуникативной направленности: понять основное содержание прочитанного, понять текст полностью, осуществить поисковую деятельность по заданию.

Нельзя не коснуться организации такого важного раздела, как «Письмо». Содержание заданий, предлагаемых в УМК, в полной мере отвечает требованиям новых образовательных стандартов: «Написание личных писем; заполнение анкет, формуляров. Написание автобиографий / резюме. Составление плана, тезисов устного / письменного сообщения. Изложение прочитанного, реферирование, аннотирование». Все вышеперечисленное весьма востребовано учащимися не только во время обучения, но и во внеурочной деятельности.

Качественно выполненные ресурсы для аудирования не могут не заслужить педагогического одобрения, но кроме технических достоинств хочется остановиться и на содержательной составляю-



щей раздела. Шедевры музыкальной культуры, аудиоэкскурсии по столицам и городам изучаемого языка, радиопередачи, ток-шоу занимают одно из самых главных мест во время учебного занятия, чрезвычайно важны в условиях отсутствия общения с реальными носителями языка. С точки зрения языковой составляющей весьма ценным является то, что материалы для аудирования содержат идиоматические выражения, речевые реплики и клише, поговорки, что обогащает речь учеников, позволяет им прикоснуться к тонкостям английского языка.

Каждый из разделов подразумевает серьезную подготовку детей к итоговой аттестации, New Matrix для 10–11 классов включает в себя задания в формате ЕГЭ. Но в соответствии с рекомендациями авторов начинать подготовку нужно не с упражнений и заданий, а со знакомства со стратегиями их выполнения, что обеспечивает осознанный подход к тому или иному виду речевой деятельности.

Весьма интересен подход к организации обучения языковому строю: действия и операции с языковым материалом, которые предлагают авторы, имеют особенности, вытекающие из коммуникативного подхода. Дети не учат слова ради того, чтобы их знать, не образуют грамматические формы и конструкции ради умения образовывать их. Главное – это умение выполнять действия или операции с ними, т.е. уметь либо употреблять их в ходе продуцирования высказываний, либо узнавать при восприятии текстов или групп предложений.

«Иностранные» учебники часто подвергаются критике за отсутствие в содержании русскоязычных реалий. Авторы УМК New Matrix учли эти замечания, включив так называемый русский компонент в каждый Unit учебников. Это хорошо тем, что у детей появилась возможность сравнить решение обсуждаемой проблемы в России и других странах, увидеть преимущества и недостатки разных решений, обобщить и представить имеющуюся информацию в виде сообщения, эссе, письма, проекта, вступив в диалог культур. Такой подход способствует не только формированию ин-

теллектуальных умений и действий, но и критичному мышлению детей, осознанию особенностей культуры нашей страны, формированию базовых национальных ценностей.

Сегодня учителя с удовлетворением замечают, что у детей исчез страх сделать ошибку в речи, вследствие этого появилась готовность к коммуникации. Что касается педагогов, то налицо понимание и осознание ими сути и смысла коммуникативного подхода, увеличившийся словарный запас, овладение новыми технологическими приемами.

Сегодня можно с уверенностью констатировать факт, что урок английского языка стал другим, стал уроком общения, понимания, а не просто говорения, усвоения языковых единиц. Именно это позволило ему стать главным и значимым уроком, уроком, где детям интересно, где они приобретают умения, социально значимые в будущем.

**СЕКЦИЯ IV**  
**СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ**  
**В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ,**  
**ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**А.П. Бекетова**

Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина,  
г. Екатеринбург

**РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ**  
**СТУДЕНЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ**  
**В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ**

Толерантность – это условие нормального функционирования гражданского общества и выживания человечества. Именно в связи с этим возникает необходимость в формировании способности быть толерантными.

В широком смысле «толерантность» означает «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к чему-либо или кому-либо» [Комлев 2001 : 518].

Согласно Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года, «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности..., это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира..., это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека..., это признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность».

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуре, образу жизни, верованиям, убеждениям, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах. Не является исключением и высшее образовательное учреждение. Именно оно должно стать местом, где создаются благоприятные условия для межкультурного общения, где всем студентам прививается уважение к своей культуре и культурам других народов. Таким образом, проблеме толерантности можно отнести к воспитательной проблеме. Воспитание в духе толерантности способствует формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Особая роль в развитии толерантности принадлежит, безусловно, преподавателям. Они должны формировать способности, которые облегчили бы решение проблемы развития толерантности: во-первых, умение признать другого, во-вторых, принять и, в-третьих, понять его (так называемое правило трех «П»):

- признание – способность видеть различия и осознание права собеседника быть другим, отличным от остальных;

- принятие – безусловное положительное отношение к различиям;

- понимание – умение заглянуть в мир собеседника одновременно с двух точек зрения: своей и его.

В настоящее время перед всеми преподавателями встает вопрос, как обеспечить развитие толерантных качеств личности в процессе поликультурного образования. Изучение иностранных языков представляет собой один из наиболее действенных путей воспитания в духе терпимости. Стремление улучшить знания о народах и их отношениях, о национальных культурах и традициях открывает возможность для достижения взаимопонимания. Непосредственно владение языком иной культуры имеет большое значение в приобщении к ней, решении проблем взаимообогащения, повышения культуры межнационального общения.

В педагогической практике накоплено немало методов, форм и приемов работы по развитию толерантности, связанных с организацией деятельности студентов на занятии, использованием произведений художественной литературы и кинофильмов, организацией диалоговых форм работы (дискуссий, диспутов, дебатов). Однако педагогические технологии прежде всего должны быть основаны на системном подходе и синтезе форм продуктивной деятельности студентов.

Стоит также отметить, что в основе деятельности преподавателя должен быть живой смысл и живое общение на основе живого слова, живого понятия, что, в свою очередь, важно не само по себе, а как путь не просто к толерантности, пониманию, а путь к толерантному взаимодействию, взаимному пониманию. Если педагог толерантен, он уверен, открыт, доброжелателен. Он выступает по отношению к студенту в роли наставника. Развитие терпимости должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях [Трегубова 2010].

Таким образом, основными целями преподавателя являются:

- содействие максимально широкому распространению идей и социальных образцов толерантности, практическое приобщение к культуре толерантности;
- способствование формированию личности, обладающей чувством собственного достоинства и уважения к людям, умеющей строить отношения в процессе взаимодействия с представителями разных верований, национальностей на основе сотрудничества и взаимопонимания.

Одним из способов достижения толерантных отношений между студентами является обучение ассертивному поведению. Ассертивность рассматривается как способность личности открыто и свободно заявлять о своих желаниях, требованиях и добиваться их воплощения, что означает умение оптимально реа-

гировать на замечания, справедливую и несправедливую критику, отстаивать свою позицию, не ущемляя при этом достоинства другого человека.

Таким образом, особую значимость в развитии толерантности приобретает роль преподавателя высшего учебного заведения, поскольку на занятиях по иностранному языку происходит приобщение к незнакомой культуре и развитие у студентов необходимых способностей поддержания дружеских взаимоотношений. Толерантность в новом тысячелетии – условие гармоничных отношений в обществе.

### **Список литературы**

1. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. – URL: <http://school-sector.relarn.ru/prava/zakony/tolerance/>
2. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 672 с.
3. Статникова М. С. Толерантность в системе воспитания духовной культуры старших школьников на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/103070/>
4. Трегубова О. И. Толерантность. Основы воспитания толерантности учащихся [Электронный ресурс]. – URL: [http:// pedsovet.su/publ/41-1-0-1013](http://pedsovet.su/publ/41-1-0-1013).

**М.А. Захарова**

Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург

### **ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ**

### **ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ, СТРАДАЮЩИХ НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

Актуальность настоящего исследования обусловлена рядом причин: увеличение числа детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата (ОДА); переход средней школы на новые стан-

дарты обучения; интегрированное обучение в условиях массовой средней общеобразовательной школы детей, страдающих заболеваниями (ОДА); необходимость организации нетрадиционных форм обучения учащихся, страдающих нарушением ОДА и выбор методов, принципов, средств и частных приёмов проведения уроков иностранного (английского) языка для учащихся, страдающих нарушением ОДА, в условиях неспециализированных школ.

Основной идеей исследования является научное обоснование эффективной методики обучения английскому языку учащихся с нарушением ОДА.

Обучение английскому языку на основе разработанного нами частного комплекса упражнений для детей с нарушениями ОДА позволяет достичь положительных результатов.

Актуальность вопросов обучения, воспитания, развития детей, страдающих нарушением ОДА, не теряет остроты, поскольку число таких заболеваний, по данным НИИ детской ортопедии им. Г.И. Турнера, неуклонно растёт. Так, по России нарушение осанки выявлено у 40–80 % детей, частота искривления позвоночника за последние годы увеличилась с 3 до 10 %. Причин этому много: от биологических до социальных, и нельзя их рассматривать отдельно друг от друга, так как они являются взаимосвязанными и взаимообусловленными [Халемский 2002 : 5].

Сколиоз – заболевание ОДА, сопровождающееся искривлением позвоночника во фронтальной плоскости с ротацией тел позвонков (скручиванием их в процессе роста), которое приводит к нарушениям сердечно-сосудистой и дыхательной систем, к косметическим дефектам.

При 1-й и 2-й степени у детей 10–15 лет при правильном лечении можно добиться стабилизации и даже полного излечения заболевания. Часть детей с такой патологией не имеют отклонений в развитии познавательной деятельности и не требуют специального обучения и воспитания. Но все дети с нарушениями ОДА нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности [Шорин 1999 : 5].

Главнейшей задачей в лечении сколиоза является устранение всех неблагоприятных факторов, которые способствуют возникновению и прогрессированию деформации позвоночника. В сложившейся ситуации посильную помощь больным детям должны оказывать не только врачи, но и преподаватели в школе [Дадаева 2003 : 12].

В первую очередь для ребенка должен быть создан определенный режим занятий, игр и прогулок. При организации практических занятий по английскому языку следует чередовать виды деятельности и реализовывать зрительно-пространственную активность учащихся, создавать положительную эмоциональную обстановку. Необходимо подавать новый учебный материал модулями и работать по перспективному плану, например на тему или четверть, чтобы дети выработали привычку быстро и качественно выполнять домашние задания, часами не сидели за уроками, и у них оставалось время для прогулок, подвижных игр на свежем воздухе.

Дети, страдающие сколиозом, отличаются отставанием в физическом развитии, задержкой двигательных способностей, навыков и умений, отсутствием адаптации к физической нагрузке. Они медленнее здоровых детей усваивают учебную программу, у них замедлена моторика речи и письма, снижен объём памяти и внимания, расстроена координация движений, недостаточно развиты коммуникативные навыки, замедлена нервная реакция, наблюдается эмоциональная неустойчивость и неравномерность личностного развития.

На этом фоне на уроках английского языка медленнее формируется и развивается способность к концентрации внимания, пониманию задания и его удержанию во время выполнения на другом языке, сниженный объём оперативной памяти негативно сказывается на развитии навыка чтения иноязычного текста, его пересказа, понимания смысла отрывка, тем более целого рассказа.

Кривая работоспособности отличается неравномерностью. Отмечаются трудности в переключении внимания, застревание на отдельных элементах, что связано с инертностью психиче-



ской деятельности. Успешным выходом из такой ситуации будет создание опорных учебных пунктов в кабинете английского языка, так называемые «станции». При таких нарушениях страдает начальная стадия познавательного процесса – сосредоточение и произвольный выбор во время приема и обработки информации, поскольку для этого требуется длительное время и неоднократная стимуляция. В этом случае необходимо интегрированное обучение (например, с историей, географией, русским языком, литературой, физической культурой), а также проблемный характер учебного материала.

Доминирующие эмоциональные состояния таких детей связаны с повышенной тревожностью, ранимостью, страхами, подавленностью, они усугубляют течение основных и сопутствующих заболеваний, затрудняют учебную деятельность. Согласно принципу детерминированной трудности на уроках английского языка целесообразно учитывать, что одно задание составляет одну трудность, и их не должно быть более 80 % за урок.

Опыт показывает, что индивидуальный подход с учётом особенностей конкретного ребёнка позволяет успешно обучать большинство детей, испытывающих значительные трудности в стандартных условиях обучения [Трифорова 1996 : 54].

В помощь детям со сколиозом и нарушением осанки в таких школах создана система физического воспитания, включающая:

- уроки лечебного плавания, физической и лечебной физкультуры;
- строгое соблюдение ортопедического режима (обучение лёжа на ортопедической кушетке, сменяемость позы) [Халемский 2002 : 9].

В школе постоянно проводится валеологическая экспертиза расписания (учитываются чередование предметов по трудности, смена видов деятельности, пик утомляемости, дозировка нагрузок и т.д.), осуществляется валеологический подход к организации урока. В определенной степени все учебные программы выполняют не только образовательную и воспитательную, но и коррекционно-развивающую, оздоровительную и реабилитационную функции [Рогов 1996 : 46–47].

Комплексная программа отражает цели и задачи физической реабилитации детей, страдающих сколиотической болезнью, и направлена на всестороннее гармоничное развитие личности, благоприятную социально-психологическую адаптацию. На занятиях учитывают интересы и склонности детей, их индивидуальные особенности, связанные с основным и сопутствующим заболеванием, учащимся предлагается разноуровневый по сложности материал программы. Основная технология обучения – индивидуально-дифференцированный подход к ребёнку.

Урок – главное поле реализации здоровьесберегающих образовательных технологий (педагогика сотрудничества, уровневая дифференциация):

- учет индивидуальных особенностей ученика, разработка приёмов работы с разными типами учащихся, особое внимание детям «группы риска»;

- стимулирование учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала, что способствует их саморазвитию;

- обеспечение достаточного уровня мотивации учащихся;

- предупреждение переутомления учащихся, перегрузки их памяти – чередование периодов напряженной работы и расслабления, смена видов деятельности;

- позитивное воздействие на ученика – планомерное формирование сознания успешности деятельности у учащегося;

- выбор соответствующих по сложности заданий – формирование адекватной самооценки;

- использование учителем показателя успешности ученика для позитивных начал личности, стимулирующая роль оценки деятельности ученика не только по конечному результату, но и по процессу его достижения.

В качестве опоры в учебной работе выделена способность пусть медленнее, чем здоровые дети, наращивать объём знаний и накапливать опыт учебной и социальной жизни, адаптируя его каждый раз к новым ситуациям, что определяет благоприятный прогноз развития. Страдающий ребенок в качестве компенсации

имеет более сильную потребность в самореализации, чем здоровый. Таким образом, достраивается личность ребенка, воспитывается самостоятельность, ответственность и обязательность.

В учебной практике корректирующее воздействие целесообразно основывать на интеллектуальных интересах. У каждого учащегося интеллектуальные интересы характеризуются специфической выраженностью и направленностью. Учет подобных особенностей предполагает определенную перестройку педагогической технологии и структуры урока.

### **Список литературы**

1. Дадаева О.А., Скляренко Р.Т., Травникова Н.Г. Клинико-психологические особенности детей и подростков, больных сколиозом // Медико-социальная работа и реабилитация. – 2003. – № 3. – С. 10–14.

2. Рогов А.А. Организация коррекционной работы для детей с церебральным параличом и нарушением психики // Дефектология. – 1996. – № 2. – С. 45–50.

3. Трифонова В.А. Попытка организации координированной системы помощи детям с отклонением в развитии // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 49–57.

4. Физическое воспитание детей со сколиозом и нарушением осанки / под общ. ред. Г. А. Халемского. – М.: НЦ «ЭНАС», 2002. – 60 с.

5. Шорин Г.А., Попова Т.И., Полякова Р.М. Консервативное лечение сколиотической болезни. – Челябинск: 1999. – 80 с.

С.М. Колова

Южно-Уральский государственный университет,  
г. Челябинск

**ЯЗЫК – ДИАЛОГ КУЛЬТУР – МЕНТАЛЬНОСТЬ.  
К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ  
У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Современное состояние системы российского высшего образования обусловлено наличием радикальных перемен в жизни нашего общества. Таким образом, задачи, стоящие перед современным обществом, вызвали к жизни новый социальный заказ нашей страны: готовить в стенах высшей школы специалистов, способных успешно решать сложные проблемы современности. В условиях нарастания процессов мировой интеграции и взаимовлияния культур перед высшей школой стоит задача повышения духовного потенциала будущих специалистов различных областей промышленности и производства, которые должны не только быть специалистами в выбранной области, но и владеть знаниями и умениями, необходимыми для участия в процессе коммуникации с носителями других культур. В современных отечественных и зарубежных исследованиях развернута дискуссия о специфике культурологического подхода к образованию, взаимодействию культуры и образования на современном этапе, вводится понятие **мультикультурного** образования социокультурной среды. Многие исследователи приходят к выводу, что ни один из элементов образовательного процесса (ни его содержание, ни результаты) не свободен от культурного влияния. Сегодня нужно осознать, что на процессы преподавания и учения влияют наиболее существенные ценности, убеждения и установки, а также доминирующие коммуникативные типы и лингвистические образцы культуры. В современной педагогике **социокультурное образование** рассматривается как процесс, благодаря которому каждый инди-

*видуум может научиться жить более обеспеченно и действовать более эффективно, увеличивая свой личностный кругозор и воспитывая в себе толерантность к разноречивым культурным образцам, тем самым формируя новое и уникальное отношение к жизни.* Первостепенная потребность – дать будущим специалистам такое образование, чтобы они смогли осознанно действовать в более чем одной культурной среде. Здесь одинаково важны ориентация на уважение и толерантность к другим, принятие различий в людях.

Наша страна находится на пороге нового этапа своего развития, переживая состояние кризиса, охватившего все сферы жизни общества. Социокультурные элементы и характеристики современного кризиса связаны с ломкой прежних, устаревших уже отношений между субъектами культурной деятельности (как отдельными людьми, так и социальными группами). В системе высшего образования такая ломка вызвана еще и появлением принципиально нового понимания (современного российского менталитета) образования как личностно ориентированного на культурную деятельность. Любой период социальных и культурных кризисов сопровождается разрушением в обществе интегративной базы и возникновением альтернативной доминирующей культурной тенденции развития общества. Именно в современный период в России происходит переориентация принципов самосознания, вырабатывается новое понимание гуманизма, определяется новая технология и культурная среда образования, которая должна измениться с переосмыслением культурного содержания образования. Сегоднешнее изменение ситуации в образовании должно заложить основы культурно-образовательного развития будущего, поэтому важно в теории и практике выйти на новый уровень синтеза инноваций и лучшего в различных педагогических концепциях прошлого и настоящего. Культурологические ценности должны стать одним из приоритетов в образовании. Необходим комплексный подход в культурологическом воспитании и образовании, целью которого является не только ознакомление студентов с разными культурами социума, но и подготовка их к жизни в этом социо-

культурном пространстве как в естественной среде. Современное состояние общества находит свое отражение в системе обучения иностранным языкам в высшей школе. Процесс обучения иностранному языку должен не только предоставлять знания, формировать определенные знания, умения и навыки, но и оказывать непосредственное влияние на формирование личности.

В последнее время обозначилась потребность в более пристальном внимании к культурологии иноязычного образования, что было вызвано кризисными явлениями в социально-культурной сфере и усложнением самого процесса образования и развития личности. На наш взгляд, содержание иноязычного образования значительно шире, чем традиционное понимание содержания обучения иностранным языкам, так как иноязычное образование есть передача иноязычной культуры. Следовательно, для обеспечения адекватной подготовки выпускников, способных к продуктивному общению, необходимо изменить целенаправленность обучения: заменить цель формирования развития навыков и умений на цель, заключающуюся в подготовке к реальному общению с представителями других культур в различных сферах коммуникации. Способность овладения культурой другой лингвокультурной общности предполагает способность овладеть и умение воспроизводить собственную. Целью обучения иностранным языкам становится не набор конкретных умений, а формирование такой языковой личности, которой иностранный язык нужен будет для жизни и общения в реальных ситуациях и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур.

В связи с вышесказанным мы полагаем, что процесс обучения должен фокусировать внимание на содержательных аспектах речепорождения и речевосприятия. Процесс обучения должен быть направлен на осознание культурной специфики человеческого поведения вообще, осознание системы ориентации, характерной для собственной культуры, осознание значения культурных факторов в процессе взаимодействия. Это, в свою

очередь, будет, на наш взгляд, способствовать лучшему взаимопониманию, которое есть и цель, и результат общения. Для его достижения личность обучаемого должна обладать способностью не только к межкультурному общению, но и к постоянно-му творческому поиску и познанию новых элементов общения.

Содержательная сторона культурологического аспекта, вне всякого сомнения, должна состоять из ряд культурологических аспектов, включающих общекультурные знания, знания национальной специфики культуры конкретных лингвокультурных сообществ: иерархию ценностей, нормы, традиции, ритуалы, знаки национальной идентификации, ментальные стереотипы; владение понятиями «культурная и языковая картина мира», «культурная дистанция»; знание традиционных сведений о странах изучаемого языка. Подобные знания формируют понимание относительности любой картины мира, помогают усвоению родной культуры через сравнение с иноязычной и формируют свой, уникальный взгляд на мир.

Для взаимопонимания в межкультурном диалоге необходимо и принятие чужого менталитета, который основан на другой иерархии ценностей, системен по своей природе, воплощает специфический опыт социальной практики конкретной исторической лингвокультурной общности, соответствующим образом формирует картину мира, в результате чего решаются задачи практической деятельности и общения. Овладение иноязычной культурой – это постижение системы ценностей народа на уровне восприятия, уровне социальном, уровне личностного смысла. Именно поэтому необходимо формирование практических умений и навыков постижения менталитета и иноязычной картины мира с целью формирования способности к интеркультурному и интракультурному анализу. Например, умения правильного декодирования информации, умения вычленять культурные предикаты в речи собеседника, умения правильно выбрать стратегию поведения в конкретной ситуации и, в случае необходимости, скорректировать свое поведение, а также навыки саморефлексии и самонаблюдения.

## **Список литературы**

1. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с.
2. Сысоев П.В. Обучение культурной вариативности и самоопределению (на материале курса по американистике) // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. – М., 2004. – С. 61–64.
3. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордов. гос. ун-та, 1993. – 120 с.

**Е.В. Костарева**

Государственный университет – Высшая школа экономики  
(Пермский филиал)

### **ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАМКАХ РАБОТЫ УНИВЕРСИТЕТСКО-ШКОЛЬНОГО КЛАСТЕРА**

В последние годы в литературе, освещающей проблемы развития современного российского образования, достаточно часто говорится о необходимости повышения профессиональной компетенции современного педагога в связи с глобальными качественными изменениями, происходящими на всех уровнях образовательной системы. И.А Зимняя в своей статье «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» говорит о том, что «Отличительные для конца XX – начала XXI века изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов». Абсолютно справедливо в данной ситуации говорить о том, что основу для подготовки таких специалистов могут заложить только высококвалифицированные компетентные школь-



ные учителя, шагающие в ногу с нашим очень динамичным временем. Профессионально компетентным мы называем педагога, который «способен осуществлять педагогическое общение и деятельность на достаточно высоком уровне и в результате этого достигает высоких результатов в обучении» [Зимняя 2011 : 1]. Однако наряду с тем, что все чаще озвучивается информация о нехватке таких педагогических кадров в российских школах, вряд ли можно не согласиться с тем фактом, что реальные возможности повышать свой профессионализм современному учителю представляются не очень часто. Причина кроется прежде всего в том, что из-за общей нехватки кадров школьные учителя колоссально перегружены и очень редко имеют возможность посещать длительные курсы повышения квалификации. В этой ситуации особенно актуальными, на наш взгляд, становятся проекты, обеспечивающие возможность дистанционного обучения школьных педагогов при кураторстве вузовских кадров. Одним из таких проектов и является Университетско-школьный кластер, организованный при кураторстве ПФ ГУ-ВШЭ.

**Университетско-школьный кластер (УШК)** – это инновационное образовательное сообщество образовательных учреждений Пермского края, обеспечивающее повышение уровня предметной компетенции учителей посредством их участия в деятельности кафедр предметного содержания под руководством профессорско-преподавательского состава вузов. **Кафедра предметного содержания Университетско-школьного кластера** – структурное подразделение Университетско-школьного кластера, осуществляющее содержатель-нотехнологическое обеспечение предметного, методического, социокультурного роста учителей образовательных учреждений Пермского края в контексте компетентностно ориентированного образования.

В состав Университетско-школьного кластера входит пять кафедр предметного содержания:

- 1) кафедра учителей математики;
- 2) кафедра учителей русского языка;
- 3) кафедра учителей предметной области «Обществознание»;

- 4) кафедра учителей английского языка;
- 5) кафедра учителей начальных классов.

На настоящий момент успешно реализовано два этапа (ступени) (октябрь – декабрь 2009, июнь – ноябрь 2010) в работе УШК и планируется третий.

В рамках данной статьи нам хотелось бы осветить возможности, предоставленные кафедрой учителей английского языка коллегам из средних школ для повышения их предметной компетенции. Под *компетенцией* мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Соответственно, говоря о *профессиональной компетентности учителя*, имеем в виду «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих качество его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [Педагогический словарь 2000 : 62].

Итак, приняв участие в работе УШК, учителя средних школ Перми и Пермского края, преподающие английский язык, имели возможность измерить и повысить языковую и методическую компетенции, работая на специальном сайте УШК, представляющего собой пространство системного интерактивного взаимодействия всех субъектов Университетско-школьного кластера посредством использования ресурса веб-технологий. То есть каждый учитель, пришедший в кластер, имел возможность, не выходя из дома, имея лишь доступ к Интернету, повышать квалификацию в течение двух с половиной месяцев, работая в первой ступени, и пяти месяцев – во второй. В рамках осуществлявшейся работы участники кластера взаимодействовали по нескольким направлениям:

– индивидуально-тьюторское сопровождение учителя-предметника (по его желанию);

– групповое тьюторское сопровождение учителей-предметников (группы были сформированы по возрастным группам учеников, с которыми учителя работают в школе, т.е. с младшим звеном, средним звеном, старшим звеном);

– разработка цифровых образовательных ресурсов как продукта деятельности учителей-предметников, находящихся на индивидуально-тьюторском сопровождении (под цифровым образовательным ресурсом понимаем совокупность данных в цифровом виде, применяемая для использования в образовательном процессе с помощью мультимедиа средств);

– разработка заданий в формате ЕГЭ каждым учителем-предметником на материале учебных пособий, с которыми он работает с целью создания общего банка заданий для использования всеми участниками кластера;

– участие в on-line дискуссиях по актуальным вопросам преподавания английского языка. Наиболее оживленный интерес у учителей вызвала тема о формировании автономности у учащихся при изучении предмета.

Работа, выполняемая учителями по совершенствованию предметной компетенции, отслеживалась тьютором каждую неделю и корректировалась в зависимости от результатов выполнения индивидуальных заданий. Учебно-методический комплекс (УМК) формировался тьюторами с учетом вариативных подходов в обучении и был направлен на коррекцию и повышение языковых и методических умений и навыков. Предлагаемые учителям задания были нацелены на пошаговую отработку проблемных тем, а подробный анализ выполненных заданий обеспечивал не только разбор ошибок, допущенных учителем при выполнении конкретного задания, но и методическое моделирование работы с материалом на основе передачи личного и профессионального опыта от тьютора к учителю.

Помимо повышения языковой компетенции учителя познакомились с методическими приемами преподавания английского языка в рамках ТКТ, Кембриджского экзамена по методике преподавания английского языка.

Знакомство с курсом ТКТ преследовало 4 основные цели:

1. Осветить основные концепции и термины, связанные с преподаванием и изучением английского языка на примере практических тестовых заданий по ТКТ.

2. Познакомить слушателей с основными современными теориями, подходами и видами деятельности в рамках преподавания английского и оценить их пользу при работе с классом.

3. Предоставить учителям материалы для их профессионального развития в свете использования теоретических моментов, с которыми они познакомились в период знакомства с этим курсом.

4. Обратить внимание учителей на то, что большинство учебников британских издательств в очень широком объеме используют приемы курса ТКТ.

В рамках работы на обеих ступенях кластера осуществлялось измерение языковой и методической компетенций в ходе запланированного тестирования. Слушателям было предложено три теста на первой ступени (на входе в программу, промежуточный тест и итоговый) и пять тестов (на входе в программу, три промежуточных теста и итоговый) на второй ступени. Входные и итоговые тесты проводились в очном режиме, промежуточные – в режиме on-line. Задания во всех тестах были однотипными и включали в себя:

1. Аудирование (множественный выбор).

2. Чтение (множественный выбор).

3. Грамматические трансформации (множественный выбор).

4. Работа с вокабуляром (множественный выбор).

5. Задания по методике в формате ТКТ (множественный выбор).

Выбор позиций был обусловлен тем, что задания такого типа характерны, во-первых, для ЕГЭ по английскому языку, а также для большинства Кембриджских экзаменов по общему английскому (PET, FCE, CAE), кроме того, как уже упоминалось выше, тем, что в аутентичных британских учебных пособиях реализуются принципы курса ТКТ.

Решение многочисленных тестовых заданий преследовало две цели:

- выявить наиболее типичные для слушателей ошибки, которые, как правило, являются и типичными ошибками учащихся. Многие из этих ошибок, кстати, можно предотвратить, используя специальные приемы при решении тестов;

- дать возможность учителям почувствовать себя на месте учащихся, которые вынуждены проходить процедуру тестирования во время ЕГЭ и во время других контрольных мероприятий. Очень многие учителя признавались, что даже не осознавали тот уровень стресса, который испытывает ребенок в подобной ситуации. В дальнейшей работе, как нам представляется, эти учителя наверняка постараются создать для учащихся психологически комфортную обстановку при тестировании.

Во время работы между тестированием учителям предлагались индивидуальные задания и индивидуальные комментарии к выполненным ими работам.

Участники программы, которые регулярно выполняли задания, показали существенный рост языковой компетенции после анализа итогового тестирования. Общий показатель роста составил более 10 % на первой ступени и 9 % – на второй ступени работы УШК. Кроме того, в результате совместной работы участников кластера был создан электронный банк заданий в формате ЕГЭ (28 индивидуальных разработок) и банк ЦОР (58 индивидуальных разработок учителей). При создании разработок заданий в формате ЕГЭ было выявлено, что подавляющее большинство учителей плохо ориентируется в понимании формулировок и содержания заданий раздела ЕГЭ «Грамматика и лексика», что не могло самым плачевным образом сказываться на качестве подготовки их учеников к ЕГЭ. После тщательнейшей проверки тьюторами заданий и обсуждения их с учителями нюансы были разобраны. В электронные банки были отобраны только самые качественные авторские разработки, которые каждый учитель может использовать на своих уроках.

## **Список литературы**

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.2011-02-11>.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

3. Поздеева Е.В., Костарева Е.В., Стринюк С.А. Университетско-школьный кластер как способ формирования и измерения профессиональной компетенции учителя: материалы Четвертой краевой науч.-практ. конф. Университетского округа ГУ-ВШЭ. Пермь, 2010. – С. 112–124.

**С.В. Санникова**

Челябинский государственный педагогический университет

## **ВЕКТОРЫ ЯЗЫКОВОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

Качественные изменения, которые переживает сегодня высшая школа, связаны с глобальными социокультурными тенденциями современной эпохи. Глобализация мира стала важнейшей закономерностью развития современного сообщества. Императивом современной мировой политики становится взаимодействие цивилизаций. В условиях стремительного развития информационных технологий наблюдается сближение стран и народов, усиление взаимодействия в социальной и культурной сфере.

С одной стороны, мир становится все более единым на основе экономической, технологической, информационной интеграции. С другой стороны, усиление интеграции ведет к росту культурного самосознания. Таким образом, складывается конгломерат культурных социумов, которые различны по своей истории, традициям, языку, религии, но развиваются, взаимодействуют, влияют друг на друга на основе межкультурной коммуникации.

В связи с этим мысль о необходимости поликультурного образования средствами иностранного языка приобретает аксиоматическое звучание. Если обратиться к истории вопроса поликультурного образования в России, можно с уверенностью утверждать, что данная проблема приобрела особую актуальность и сложность в условиях социально-экономических и политических реформ в 90-е годы. Новая образовательная ситуация того времени характеризовалась усилением этнизации содержания образования, возрастанием роли родного языка обучения, идеи народной педагогики, ростом влияния религии на формирование самосознания личности. Очевидно, поликультурное образование в этих условиях способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучающихся и одновременно препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов.

По сложившимся объективным и субъективным причинам в центре внимания поликультурного образования в России выступает возможность получения представителями разных этнических групп общего среднего образования. Этнокультурный облик нашей страны отличается огромным разнообразием. Традиционно вопрос о поликультурном образовании возникает в регионах, где проживают большие по численности этнические группы. Одним из таких регионов является Южный Урал. На протяжении всей истории Южный Урал был местом тесного соприкосновения европейских и азиатских народов. По своему национальному составу Южно-Уральский регион уникален: на его территории сосредоточены большие группы славян, тюркоязычных народов, финно-угров, а также представителей романской языковой семьи. Не стоит сбрасывать со счетов и процесс миграции, связанный с политическими и экономическими потрясениями в России за последние двадцать лет. Проблема этнической многокультурности в регионе решается, как правило, путем создания отдельных этнических школ или классов. Таким образом, в России под поликультурным образованием понимается «многоэтничество».

Конфликты на национальной почве, отсутствие толерантности в отношениях разных этнических групп являются следствием комплекса социальных факторов, один из которых – пренебрежение поликультурным образованием молодежи. В связи с этим федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» определила одним из основных направлений работы» создание и применение в образовательных учреждениях всех уровней образовательных программ, направленных на формирование толерантного сознания, веротерпимости и обучение межкультурному диалогу».

Состав учащихся и студентов, принадлежащих к разным этносам, способствует развитию поликультурного образования как научного направления. В содержании курсов по социальным и гуманитарным дисциплинам необходима адекватная репрезентация материала о разных культурах и культурных группах. Иностранный язык в этом плане имеет огромный социализирующий потенциал. Социокультурное наполнение учебных программ и пособий по иностранному языку, современные педагогические технологии подачи материала позволяют моделировать социокультурное пространство учащихся, формировать их представление об окружающем мире и определять свое место в нем.

Значимость проблемы языкового поликультурного образования повышается в связи с переходом на компетентностную парадигму образования. Компетентностный подход направлен на приоритетную ориентацию образования, так называемые цели-векторы: обучаемость, самодетерминацию, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетенции и компетентности. Поликультурную компетенцию принято рассматривать как неотъемлемую часть системы ключевых компетенций, которыми должен обладать современный человек, чтобы эффективно социализироваться в различных сферах поликультурного общества.



Для эффективного осуществления профессиональной деятельности в условиях современного мультиверсума специалист в любой сфере деятельности должен владеть набором компетенций, таких как коммуникативная, информационная, социально-политическая, поликультурная и др. Поликультурная компетенция личности определяет ее продуктивную жизнедеятельность, способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с поликультурным социумом.

Вместе с тем современный образовательный процесс, как школы, так и вуза, все еще остается более традиционным. Практика свидетельствует о том, что несформированная поликультурная компетенция тормозит личностный рост студентов и влияет на эффективность образовательного процесса в целом. Стихийное становление такого важного личностного качества, как поликультурная компетенция, происходит медленно и неэффективно. Отсюда следует вывод о необходимости целенаправленного процесса формирования такого языкового феномена как поликультурная компетенция. В основу процесса формирования поликультурной компетенции может быть положена модель, представляющая собой педагогическую систему, которая имеет цель, принципы, содержание, технологию реализации, педагогические условия и результат.

В рамках статьи невозможно рассмотреть весь комплекс проблем поликультурного образования и путей их решения из-за сложности и динамичности образовательного процесса. Спектр вопросов, касающихся формирования поликультурной компетенции, требует более детального изложения, выходящего за формат статьи.

### **Список литературы**

1. Библер В.С. М.М. Бахтин, или Политика культуры. – М., 1991.
2. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов / Европейский фонд образования (ЕФО). – М., 1997.

3. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М., 2002.

4. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – № 10.

5. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.А. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 3–10.

**И.В. Ставцева, Е.Н. Ярославова**

Южно-Уральский государственный университет,  
г. Челябинск

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ОВЛАДЕНИЮ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ  
У СТУДЕНТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА СРЕДСТВАМИ ИКТ**

В настоящих условиях иностранный язык играет существенную роль в профессиональном становлении будущего специалиста. Произошла трансформация образовательной дисциплины «Иностранный язык» в инструмент целостного развития личности, средство достижения её профессиональной реализации. Однако развивающий потенциал иноязычного образования не реализуется в полной мере по той причине, что не все первокурсники обладают соответствующей готовностью к овладению вузовского курса иностранного языка. Так, по результатам диагностики контингент первокурсников в 2010/2011 учебном году ЮУрГУ был представлен следующим образом: выпускники городских школ – 67 72 %, сельских школ – 3,7 %, гимназий – 3,7 %, лицеев – 8,6 %, техникумов – 1,7 %, колледжей – 2,2. Только 4,3 % абитуриентов сдавали ЕГЭ (средний балл 62,85), средняя оценка в школе по дисциплине «Иностранный язык» – 4,25. Однако результаты вступительного диагностического теста (средний балл 46) свиде-

тельствуют о низком уровне владения иностранным языком, лишь 5 % имеют некоторое представление о способах самостоятельного изучения иностранного языка.

Нам хотелось обратить внимание на то, что сам факт небольшого числа школьников, сдающих ЕГЭ, свидетельствует о противоречии требованиям возрастания роли иностранного языка в деятельности современного профессионала. Эти цифры подтверждают нашу мысль о том, что низкая мотивация изучения иностранного языка и недостаточный интерес обусловлены низким уровнем иноязычной подготовки абитуриентов.

Залогом успешного овладения студентами вузов иностранным языком является их заинтересованность в достижении определённого уровня профессионально ориентированной иноязычной компетентности. В основе заинтересованности лежит система мотивов и потребностей, которые образуют иерархию (мотивы достижения, познавательные мотивы, профессиональные мотивы), побуждающую личность ставить проблемы и концентрировать усилия на их разрешении [Вербицкий 1991].

«Мотивация – первый компонент структуры учебной деятельности» [Зимняя 2004 : 90]. Мотивация – явление сложное и многоаспектное, представляющее собой комплексную систему. Согласно А.К. Марковой в мотивационную сферу обучаемого входят потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес [Маркова 1990].

Таким образом, значение слова «мотивировать» приобретает глубокий смысл, если говорить о формировании и развитии всех компонентов мотивационной сферы обучаемого. С одной стороны, мотивация – это внутренняя характеристика личности обучаемого [Зимняя 2004 : 90], но с другой – в образовательном процессе именно педагог может повлиять на ее развитие.

При познавательной мотивации учения новое знание совпадает с целью познавательной деятельности (овладение знаниями и способами деятельности). В случае мотивации достижений – познавательная деятельность является средством достижения цели, лежащей вне этой деятельности. В процессе овладения

профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенцией необходимо, чтобы познавательная мотивация трансформировалась в мотивацию профессиональную. Сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации позволит сформировать ценностное отношение к изучаемому предмету.

Результаты диагностического теста, выяснение ценностного отношения обучающихся к иноязычному образованию, проведение персонального SWOT-анализа – все это позволяет создать строго организованную систему помощи студентам и содействовать развитию познавательной мотивации к изучению иностранных языков на первом этапе, с последующей трансформацией в профессиональную.

В рамках базового курса студентам предлагаются следующие режимы преодоления трудностей: самостоятельная работа + консультация преподавателя; работа в компьютерном классе + консультация преподавателя; работа в дистанционном режиме + консультация преподавателя, разноуровневое обучение; индивидуальная работа, факультативные занятия в течение всего учебного года.

Образовательная среда – система влияний и условий формирования и развития личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении образовательного заведения (внутренний контекст деятельности педагогического коллектива и администрации ун-та)<sup>1</sup>.

В современном мире информационно-коммуникационных технологий повседневная жизнь студента неразрывно связана с использованием компьютера. Мы считаем, что разговаривать со студентом на его языке сейчас намного легче, если применять ИКТ на занятиях и переводить обучение в дистанционную форму. Ведь если студент имеет возможность учиться в то время, когда ему это удобно, и с помощью тех средств, которые ему привычны, то и результат будет выше.

---

<sup>1</sup> Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 4. – С. 33.

Перечислим формы использования компьютерных технологий, применяемых на кафедре иностранных языков ЮУрГУ.

1. Индивидуальная работа за компьютером в компьютерном классе с последующей дискуссией на тему пройденного материала.

Осуществляется на базе мультимедийного учебника Country Study, в котором освещены вехи развития истории и культурные традиции Великобритании, Ирландии, США, Канады, а также представлены задания для проверки усвоения информации.

2. Индивидуальная работа за компьютером в компьютерном классе с отслеживанием преподавателем результатов каждого студента.

Осуществляется на базе созданных на кафедре компьютерных тестов для студентов различных специальностей, а также посредством интерактивных компонентов аутентичных учебников (Headway Interactive, Face2Face).

3. Обмен информацией по электронной почте между преподавателем и студентами.

Осуществляется на базе сформированного мультимедийного каталога, который включает в себя тексты для чтения в электронной форме, аудио- и видеофайлы, полезные ссылки на сайты, а также флэш-игры. Помогает поддерживать постоянный контакт со студентами и доводить до них самую новую и интересную информацию в минимальные сроки.

4. Самостоятельная работа в среде мультимедийного учебника с последующим отчетом по пройденному материалу.

Осуществляется на базе электронных учебников «Английский язык», «Немецкий язык» для студентов дистанционной формы обучения, «Английский язык» для студентов факультета физической культуры и спорта.

5. Домашняя работа: использование Интернета для исследования проблемной области и готовность обсудить результаты исследования на занятии.

Применение технологий веб-квестов и разработка проектов с использованием Интернета.

6. Обучение в тандеме: выполнение задания преподавателя с носителем языка с последующим отчетом.

Отчет может быть предоставлен в виде копии чата, аудио- или видеозаписи.

Как показывает практика использования ИКТ преподавателями кафедры иностранных языков ЮУрГУ, можно выделить следующие ключевые аспекты повышения мотивационной сферы студентов:

1) указанные формы работы позволяют максимально индивидуализировать обучение, а также проявить каждому студенту «умственную самостоятельность и инициативность» [Зимняя 2004 : 103], за счет чего повышается интерес к изучению иностранных языков;

2) за счет чередования компьютерных индивидуальных и групповых форм работы эмоциональный компонент мотивационной сферы остается на высоком уровне. Кроме того, эмоциональный компонент также поддерживают красочные мультимедийные учебники и возможность использовать иностранный язык прямо здесь и сейчас, не дожидаясь поездки за границу или работы, связанной с языковой подготовкой;

3) Интернет по-новому раскрывает смысл изучения иностранного языка, который дает возможность оставаться в курсе событий, по-разному преподносимых различными культурными сообществами;

4) потребность в изучении иностранного языка развивается посредством разнообразия комплекса заданий компьютерного и традиционного методов;

5) отношение к изучению иностранного языка становится более серьезным и осознанным, поскольку контроль проходит на всех уровнях выполнения заданий;

6) мотивы изучения иностранного языка становятся более разнообразными и адаптируются к нуждам современного профессионала [Иванов 2002 : 45].

### **Список литературы**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2004.
3. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психол. наука – школе).

**Г.Р. Хусаинова**

Институт экономики, управления и права,  
г. Казань

### **ЦЕЛЕВАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Успешность развития профессионально значимых способностей и умений будущих специалистов в значительной степени зависит от преподавателя, о чем свидетельствует анализ особенностей данного процесса [Газизова 2001, Игнатенко, 2006, Крюкова 2007, Межуева 2004, Халюшова 2005]. Анализ технологий обучения иностранному языку на практических занятиях показал, что главными недостатками являются: позиция педагога как транслятора знаний и позиция студента как объекта педагогического процесса, выражающаяся в ориентировании студентов на воспроизведение готовых языковых знаний; недостаточные самостоятельность, критичность мышления и осознанность; неумение рефлексировать изучаемую информацию; неразвитость рефлексии собственного опыта, неумение адекватно оценить себя. Таким образом, одной из важнейших причин неразвитости креативных способностей является недостаточное внимание к этой проблеме педагогов средней и высшей школы.

Известно, что педагогическая деятельность преподавателя результативна, когда он хорошо знает структуру учебного процесса, методику преподавания, психологические и личностные особенности обучающихся. Самое главное для преподавателя – это не столько знание своего предмета, сколько умение передать

свои знания другим. Психолого-педагогические знания преподавателей определяют успешность овладения обучающимися профессионально значимыми творческими способностями. Например, при развитии требуемых способностей в процессе решения творческих задач наиболее подготовленные студенты, которые владеют способами их решения, получают полную самостоятельность. Другим, менее подготовленным, преподаватель оказывает помощь и предоставляет возможность получения постоянных консультаций. В ходе реализации учебных задач преподаватель организует взаимные консультации студентов в малых группах, взаимопомощь и взаимопроверку, используя должностные обязанности студентов в малых группах. В процессе обучения каждый студент поочередно исполняет функции руководителя, контролера (усвоение знаний, уровень понимания), искателя консенсуса, протоколиста, с опорой на сформулированные обязанности.

Для успешного развития профессионально значимых творческих способностей преподавателю помимо психолого-педагогических знаний необходимо также владеть знаниями в области творчества, творческих способностей. Только синтез наук позволяет повысить уровень знаний о профессионально значимых творческих способностях, способах их развития, осознать показатели, уровни, условия, а также критерии способов их развития. В частности, преподаватель должен хорошо владеть, уметь пользоваться методами интеллект-карт и приемами решения творческих задач и их теоретическими основами. Например, преподаватель, проверяя интеллект-карты студентов, в случае неправильного составления (например, использование целого предложения на одной ветви интеллект-карты вместо ключевого слова) указывает на ошибку и поясняет ее или же просит внимательнее прочитать рекомендации по составлению интеллект-карт.

Целевая психолого-педагогическая и методическая подготовка преподавателей, позволяющая развивать творческие способности у будущих менеджеров, должна проводиться на таком



уровне, чтобы реализовать следующие функции: ценностно-ориентационную, коррекционную, реабилитационную и стимулирования обучающихся в процессе обучения. Рассмотрим кратко содержание каждой из них.

Ценностно-ориентационная функция заключается в создании условий для закрепления у обучающихся интереса к изучению иностранного языка и овладению профессиональными знаниями и развитию профессионально важных качеств. Это актуально, так как иноязычный профессионально значимый материал – средство развития профессионально значимых творческих способностей.

Таким образом, развитие творческих способностей у будущих менеджеров рассматривается как результат динамического процесса учебной подготовки, а не как единичный акт. В данном процессе особое место занимает развитие у обучающихся умений распознавать свои установки, способности, склонности и др. Знание себя помогает обучающимся объективно оценить и осознать уровень своих способностей к генерированию новых идей, к исследованию и решению проблем, задуматься над затруднениями в своей деятельности, развивать склонность к самоанализу, осознавать преимущество используемых творческих организационных форм, методов и средств для дальнейшего развития профессионально значимых творческих способностей.

Результатом реализации данной функции является научение обучающихся использовать данные о требованиях рынка труда к профессиональным способностям и качествам менеджера для саморазвития путем определения необходимого его направления на основе выявления своих слабых сторон.

Коррекционная функция заключается в устранении ошибок и *преодолении отставания обучающихся* – невыполнения требований на каком-либо из трех этапов развития профессионально значимых творческих способностей и *неуспеваемости* – невыполнении заданий, которое фиксируется на протяжении значительного времени.

Вышеуказанные затруднения в образовательном процессе могут быть вызваны разными причинами: пробелами в иноязычных знаниях, низким исходным уровнем креативности, низкой обучаемостью и мотивацией, что предполагает использование конкретных программ их устранения. Результатом осуществления коррекционной функции является устранение обнаруженных затруднений обучающихся в процессе развития профессионально значимых творческих способностей.

Реабилитационная функция означает «восстановление» уверенности обучающихся в своих возможностях посредством обеспечения удовлетворения содержанием учебного материала и процессом развития профессионально значимых творческих способностей. Для этого следует позаботиться о том, чтобы деятельность по развитию требуемых способностей содержала в себе ситуации успеха.

Ситуация успеха – это условия, обеспечивающие получение результатов деятельности, осознаваемых и переживаемых обучающимися как успешных. Переживание успеха происходит тогда, когда обучающийся сумеет преодолеть себя, свое неумение, незнание, сможет поверить в свои силы. На основе этого состояния происходят существенные изменения в личности: меняется уровень самооценки, появляется самоуважение. Определяющим в позиции преподавателя должно стать положение о том, что каждый обучающийся способен научиться мыслить творчески, генерировать новые идеи и оформлять их на иностранном языке, успешно учиться и достигать хороших результатов даже в решении «трудных» речемыслительных задач при условии организации процесса обучения на соответствующем профессиональном уровне. Подобная установка определяет оптимистичный взгляд преподавателя на возможности каждого обучающегося, создавая доброжелательную атмосферу на занятиях.

Важными предпосылками эффективной деятельности преподавателя можно назвать педагогические наблюдения, беседы с обучающимися, анкетирование, написание студентами эссе о важности творческих способностей в профессиональной дея-

тельности менеджера, ведение студентами индивидуальных карт развития творческих способностей для учета способностей и потребностей каждого и определения индивидуальной траектории развития, которые являются ценным способом получения сведений об обучающихся. Результат реабилитационной функции выражается в снятии «психологических барьеров и зажимов» у обучающихся и в возникновении у них положительных установок в процессе развития профессионально значимых творческих способностей.

Функция стимулирования означает побуждение обучающихся к овладению профессионально значимыми творческими способностями, на которые их ориентирует преподаватель. Стимулирование означает использование различных стимулов для мотивирования обучающихся. Стимулы – рычаги воздействия, вызывающие действие определенных мотивов.

Значимость выполнения преподавателем функции стимулирования определена достаточно большим диапазоном образовательных установок обучающихся, отсутствием положительной внутренней мотивации на творческое и профессиональное саморазвитие у многих из них. Стимулирование может осуществляться посредством положительного подкрепления, дополнительных инструкций, элементов состязательности, предоставления обучающимся права выбора уровня трудности учебного материала, индивидуализации (выбор студентом между инновационными и традиционными методами и средствами представления учебного материала). Например, студенту при работе над профессионально ориентированным текстом предоставляется возможность пересказать его, не опираясь на созданную интеллектуальную карту, в то время как другие студенты создают интеллектуальную карту по тексту и отвечают с опорой на нее и т.д. Эффективным для развития мотивации является следующий вид работ: преподаватель в течение каждого этапа обучения дает студентам тексты на иностранном языке, в которых приводятся биографии успешных менеджеров, использовавших творческий подход в своей деятельности, их рассуждения о значении саморазвития для карьерного роста человека и т.п.

Результатом реализации функции стимулирования является возникновение у обучающихся положительной внутренней мотивации обучения.

Таким образом, психолого-педагогическая и методическая подготовка преподавателей должна обеспечивать эффективное развитие профессионально значимых творческих способностей студентов – будущих менеджеров как ключевого компонента их профессиональной компетентности, определяющего овладение глубокими и прочными знаниями, развитие их творческого мышления, формирование потребности в саморазвитии, приобретении новых знаний, в частности профессионально значимых.

### **Список литературы**

1. Газизова А.И. Внеконтекстное обучение как способ формирования профессионально значимых логических умений для правоохранительной деятельности: дис. ...канд. пед. наук. – Казань, 2001. – 165 с.

2. Игнатенко И.И. Раскрытие творческого потенциала личности студентов в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 164 с.

3. Крюкова А.В. Развитие творческой индивидуальности студентов туристского вуза в процессе профессионального образования: дис. канд.... пед. наук. – М.: 2007. – 148 с.

4. Межуева И.Е. Развитие творческой активности студентов неязыкового вуза в процессе моделирования иноязычной профессиональной деятельности будущего специалиста: дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2004. – 231 с.

5. Халюшова Г.А. Развитие лингвистической креативности студента университета: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 198 с.

### Сведения об авторах

Ф.И.О.	Место работы, звание, должность	Контакт
Dr. Parikshat Singh Manhas	Associate Professor, The Business School (TBS), School of Hospitality & Tourism Management (SHTM) and Coordinator – Global Understanding Course (GUC), University of Jammu, Jammu, Jammu & Kashmir, India	<i>psmanhas@hotmail.com</i> Mobile # 09419188260 Skype: psmanhas
Баканова Юлия Валерьевна	Канд. пед. наук, ст. преп. кафедры теории и практики англ. языка Челябинский государственный университет, г. Челябинск	<i>Bakanova.IV@yandex.ru</i> тел.: (351)799-71-50 8-908-059-35-01 (8351)726-70-69
Бекетова Анна Павловна	Преподаватель, Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург	<i>annishuara@ya.ru</i> тел.: (343) 375-44-44 8-922-209-87-86
Белкина Елена Павловна	Канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков экономических и юридических специальностей, Сыктывкарский государственный университет, г. Сыктывкар	<i>elebel@rol.ru</i> тел.:8-912-86-48-612 факс (8212) 43-68-20
Белкина Оксана Валентиновна	Ст. преп. кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск	<i>parfait1@rambler.ru</i> тел.:8-904-301-44-66 (351) 267-90-18
Беляева Лариса Николаевна	Д-р филол. наук, профессор, завкафедрой прикладной лингвистики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург	<i>belyaev@mail.spbnit.ru</i> тел.:8-492-52-32, 8-921-90-57-162
Беляков Андрей Юрьевич	Канд. техн. наук, доцент кафедры тактико-специальной, боевой и физической подготовки, Пермский филиал Нижегородской академии МВД России, г. Пермь	<i>kafedratsp@narod.ru</i> тел.:2-614-620 8-919-49-13-818

Бойко Екатерина Николаевна	Ст. преп. кафедры иностранных языков, Институт естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск	<i>ekaterina-boyko@mail.ru</i> тел.:244-10-75
Брайан Анна	Преподаватель, Курский гос. ун-т (в рамках программы Фулбрайт) (US Fellow), г.Курск	<i>ddklim@mail.ru</i>
Булатова Анастасия Анатольевна	Ст. преп., Лысьвенский филиал Пермского государственного технического университета, г. Лысьва	<i>anastasia.bulatova@yandex.ru</i> тел.:8-908-24-506-73 факс: (34249) 20-492
Бушманова Юлия Александровна	Учитель английского языка, Мезенская СОШ № 6, г. Заречный	<i>Bushmanova.julia@yandex.ru</i> тел.:8 (34377) 74-655
Ворожцова Ирина Борисовна	Д-р пед. наук, профессор, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск	<i>i_vorojtsova@inbox.ru</i> тел.:3-412-73-96-54 3-412-91-61-58 8-912-75-05-590
Ганачевская Марина Борисовна	Ст. преп. кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, Казанский государственный технологический университет, г. Казань	<i>Marbor.g@mail.ru</i> тел.:+7-917-93-70-326
Гейхман Любовь Кимовна	Д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой прикладной лингвистики и информационных технологий образования, Пермский государственный технический университет, г. Пермь	<i>plito@pstu.ru</i> тел.:2198-530
Горностай Татьяна Александровна	Канд. филол. наук, старший компьютерный лингвист, Рига, Латвия	<i>gornostay@gmail.com</i> тел.:+3-712-99-36-639 67-60-50-01 Факс: 67-60-57-50
Гучетль Сафиев Кушукновна	Ст. преп. кафедры иностранных языков, ВЗФЭИ, г. Краснодар	<i>sof-guchetl@ya.ru</i> 8-918-117-32-53 8-861-215-63-63

Демидова Екатерина Викторовна	Канд. филол. наук, доцент каф. прикладной лингвистики и информационных технологий образования, Пермский государственный технический университет, г. Пермь	<i>plito@pstu.ru</i> тел. 2198-530
Долгополова Елена Геннадьевна	Преподаватель кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск	<i>elena-dolgopolova22@rambler.ru</i> тел.:8-906-86-62-053, (351)267-90-18
Захаров Евгений Игоревич	Аспирант, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск	<i>Zaharov_e@list.ru</i> тел.:8-919-91-95-864, 8-904-31-45-407
Захарова Марина Анатольевна	Ассистент кафедры иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет, Институт иностранных языков, г. Екатеринбург	<i>zamara@inbox.ru</i> тел.:8-912-65-88-359
Зернина Елена Владимировна	Ведущий инженер, Лысьвенский филиал Пермского государственного политехнического университета, г. Лысьва	<i>zernina@lf.pstu.ru</i> тел.:(34-249) 20-738 (34-249) 24-626
Ивлева Наталья Васильевна	Преподаватель кафедры делового иностранного языка, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва, г. Красноярск	<i>natalie_ivleva@mail.ru</i> тел.:+7-913-182-92-73 факс: 8 (391) 291-90-48
Ильнер Александр Олегович	Преподаватель кафедры иностранных языков в области экономики и управления, Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург	<i>Illner@mail.ru</i> тел.: 8(904)98-79-313 (343) 375-44- 82
Камшилова Ольга Николаевна	Канд. филол. наук, доцент кафедры прикладной лингвистики, РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург	<i>onkamshilova@gmail.com</i> тел.:812 -550-42-81

Клейман Э.И.	Канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной лингвистики и информационных технологий образования, Пермский государственный технический университет, г. Пермь	<i>plito@pstu.ru</i> тел. 2198-530
Климентьев Дмитрий Дмитриевич	Канд. пед. наук, доцент, Курский государственный университет, г. Курск	<i>ddklm@mail.ru</i> тел.: (4712) 51-42-90 8-905-15-82-077
Клементьева Виктория Викторовна	Канд. пед. наук, доцент, Курский государственный университет, г. Курск	<i>ddklm@mail.ru</i> тел.: (4712) 51-42-90
Колова Светлана Михайловна	Канд. пед. наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск	<i>svetlanakolova@gmail.com</i>
Кондратенко Людмила Ивановна	Учитель английского языка, МОУ «Гимназия», г. Абакан	<i>lkondratenko_@mail.ru</i> тел.:8-906-95-24-471
Костарева Елена Вячеславовна	Канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков ПФГУ – ВШЭ, г. Пермь	<i>lekosta@rambler.ru</i> тел.:282-58-07 8-902-80-56-230
Кудрявцева Юлия Дмитриевна	Учитель английского языка, МОУ «Гимназия № 4 им. братьев Каменских», г. Пермь	<i>gim4@pstu.ac.ru</i> <i>nazyuliya@mail.ru</i> тел.: 236-86-47 факс: 236-85-46 8-952-33-805-017
Курман Несибели Жакеновна	Д-р пед. наук, профессор, замдиректора Республиканского координационно-методического центра по обучению государственному языку им. Ш. Шаяхметова, Актобе, Казахстан	<i>baktigul_2001@mail.ru</i> тел.:8-701-73-74-147
Курманова Бактыгул Жакеновна	Канд. филол. наук, доцент, Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова, Актобе, Казахстан	<i>baktigul_2001@mail.ru</i> тел.:8-701-73-74-147
Лянгасов Сергей Иванович	Канд. техн. наук, доцент, генеральный директор, НП «Центр техногенных искусств и ремесел», г. Москва	<i>armir@mail.ru</i>



Малинина Юлия Александровна	Аспирантка, преподаватель-стажер кафедры общего и славянского языкознания, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь	<i>luczik@mail.ru</i> тел.:37515-25-43-789 +375297828509
Мамаева Ирина Ивановна	Ст. преп. кафедры иностранных языков в области экономики и управления, Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург	<i>mamaeva_i_i@inbox.ru</i> тел.: (343) 375-73-78 912-28-29-874
Мельникова Евгения Михайловна	Ассистент кафедры иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург	<i>melok1983@mail.ru</i> тел.:8-965-500-32-92
Миклашевич Анна Генриховна	Магистрант, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь	<i>sag030288@yandex.ru</i> тел.:+37529-58-19-575
Митина Марина Валерьевна	Канд. пед. наук, доцент кафедры французского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород.	<i>Mitina_MV@mail.ru</i> тел.: (831) 436-00-40.
Назаренко Алла Леонидовна	Д-р филол. наук, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва	<i>anazarenkoster@gmail.com</i> тел.:7 (495) 734-02-88
Нымм Волдемар Рихардович	Канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной лингвистики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург	<i>jetnomm@gmail.com</i> тел.: (812) 736-62-29, 911-70-00-200
Петрова Татьяна Сергеевна	Канд. пед. наук, доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород	<i>petrovts@mail.ru</i> тел.:+ 7 960-18-08-440
Половец Маргарита Владимировна	Магистрант, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь	<i>magy@tut.by</i> тел. +375 (152)73-19-00, факс +375(152)73-19-10

Пономарева Ксения Андреевна	Ассистентка кафедры прикладной лингвистики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург	<i>bulochka20.05.85@rambler.ru</i> тел.: (812) 580-47-08, 911-23-08-046
Рогознева Екатерина Михайловна	Аспирантка, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск	<i>Lingua88@mail.ru</i> тел.:+7-904-319-84-63
Романов Петр Сергеевич	Канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Московский городской университет управления Правительства Москвы, г. Москва	<i>rom-peter@yandex.ru</i> тел.:8-498-646023-07, 8-495-957-91-10
Санина Вера Викторовна	Преподаватель кафедры иностранных языков, Ижевская государственная медицинская академия, г. Ижевск	<i>vera3vikt@rambler.ru</i> тел.:+7-922-690-88-54, (3412) 66-57-07
Санникова Светлана Владимировна	Канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск	<i>Svetlana_chspu@mail.ru</i> тел.: (351) 239-37-35, 239-36-51 +7 351-90-46-370
Сафонова Виктория Викторовна	Д-р пед. наук, профессор, генеральный директор научно-исследовательского центра «Еврошкола», г. Москва	<i>euroschool@mail.ru</i> тел.:8-499-132-55-42 8-499-132-45-37
Смагина Светлана Александровна	Преподаватель кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск	<i>smaginasveta@mail.ru</i> тел.:8-904-300-30-01
Смирнов Владимир Маркович	Канд. техн. наук, 1293 S. La Luna Ave., Ojai, Los Angeles Area, California 93023, USA	<i>montmoriah@att.net</i> тел.:1-805-640-6424
Ставцева Ирина Вячеславовна	Преподаватель кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск,	<i>espiritu.feliz@gmail.com</i> тел.:8-912-31-25-966
Строчков Юрий Алексеевич	Руководитель проекта, НП «Центр техногенных искусств и ремесел», г. Москва	<i>armir@mail.ru</i>

Сысоева Наталья Алексеевна	Ассистент кафедры прикладной лингвистики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,	<i>oole@yahoo.com</i> тел.: (812) 580-52-34 904-33-05-714
Тен Татьяна Андреевна	Руководитель группы, НП «Центр техногенных искусств и ремесел», г. Москва	<i>tenta@mail.ru</i>
Тетерина Ольга Афанасьевна	Учитель английского языка, ГОУ «Гимназия № 1» г. Кирово-Чепецк	<i>olgatet57@mail.ru</i> тел.:8(83361)52-940 8-919-52-94-841
Хомутова Тамара Николаевна	Канд. филол. наук, доцент, декан факультета лингвистики, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск	<i>tnh@susu.ac.ru</i> тел.:8-351-26-34-579 8-315-90-09-236
Хорошева Наталья Владимировна	Канд. филол. наук, доцент, зав-кафедрой романской филологии, Пермский государственный университет, г. Пермь	<i>romanphil@rambler.ru</i> тел.: 2396-306
Хусаинова Гузель Рафаэлевна	Ст. преп. кафедры иностранных языков, Институт экономики, управления и права, г. Казань	<i>english4@yandex.ru</i> тел.: (843)262-29-43, (843)231-92-90, 89050-22-00-56
Чайка Ксения Владимировна	Канд. филол. наук, доцент, зав-кафедрой французского языка, Нижегородский государственный университет, г. Н. Новгород	<i>ksvlch@mail.ru</i> тел.:+7-902-68-82-884
Шафикова Адиля Валеровна	Канд. пед. наук, Институт экономики управления и права, г. Казань	<i>joiedevivre@kazancity.net</i> тел.:8-917-22-76-166
Шония Ирина Михайловна	Зам. директора по научно-методической работе, МОУ «Гимназия № 4 им. братьев Каменных», г. Пермь	<i>ireneshoniya@yandex.ru</i> тел.:8 -342-23-68-546 8-342 23-32-964 8-902-63-39-483
Ярославова Елена Николаевна	Канд. пед. наук, доцент, завкафедрой иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск	<i>eyaroslav@gmail.com</i> тел.: +7 (351) 267-91-85

Научное издание

## **ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

Материалы  
IV Международной научно-практической конференции  
(Пермь, 26–28 апреля 2011 г.)

Редакторы и корректоры: *И.Н. Жеганина,*  
*И.А. Мангасарова, В.В. Мальцева*

---

Подписано в печать 11.04.2011. Формат 60×90/16.  
Усл. печ. л. 18,75. Тираж 100 экз. Заказ № 65/2011.

---

Издательство  
Пермского государственного технического университета.  
Адрес: 614990, г. Пермь, Комсомольский пр., 29, к. 113.  
Тел. (342) 219-80-33.