

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Министерство образования, науки и молодежной политики
Нижегородской области

Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского

ВАРИАТИВНОСТЬ И СТАНДАРТИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Сборник статей
по материалам II Международной
научно-практической конференции
23–24 апреля 2019 года*

Нижний Новгород
2019

УДК 811.11:378.147(063)
ББК 811.11:378.147(063)
В 18

Редакционная коллегия:

доктор культурологии, доцент, зав. каф. иностранных языков и культур
Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского **Л.Н. Набилкина**,
к.филол.н., доцент **Н.В. Ваганова**, к.филол.н. **С.С. Иванов**,
ст. преп. **Н.В. Каминская**

Научный редактор

М.В. Золотова – к. филол. н., доцент, зав. каф. английского языка
для гуманитарных специальностей ННГУ им. Н.И. Лобачевского

В18 Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе:
сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции,
(23–24 апреля 2019 г.) / Науч. ред. М.В. Золотова. – Н. Новгород: Нижегородский
госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2019. – 326 с.

ISBN 978-5-91326-528-9

В сборнике представлены материалы участников II Международной научно-практической конференции, отражающие содержание актуальных исследований в области методики преподавания иностранных языков. Приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

Для преподавателей иностранных языков высшей и средней школы, а также студентов, магистрантов и аспирантов педагогического и филологического направлений подготовки.

Печатается по решению Ученого совета ННГУ

ISBN 978-5-91326-528-9

УДК 811.11:378.147(063)
ББК 811.11:378.147(063)

© Нижегородский госуниверситет
им. Н.И. Лобачевского, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Абдрахманова Т. М., Бахтыбаева А. С.	
Anthroponyms as means of expression of intercultural communication	7
Абдрахманова Т. М., Бахтыбаева А. С.	
Anthroponyms and intercultural communication in the scientific literature	12
Адясова Л. Е.	
Обучение языку специальности в практике преподавания РКИ: гуманитарная направленность	17
Андреев В. Н.	
Приёмы работы с текстом по специальности студентов-бакалавров неязыковых профилей	22
Аринина М. В.	
О реализации метапредметного подхода при обучении иностранному языку в сфере экономической безопасности	27
Баданова Н.М.	
Потенциал и риски применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку	32
Баронова Е. В., Волгина О. В.	
Использование мемов в практике вузовского обучения иностранному языку	37
Баронова Е. В., Волгина О. В.	
Оценивание результатов обучения английскому языку студентов вуза в системе MOODLE	42
Белорукова М. В.	
Невысокая мотивация к изучению английского языка: причины и решения	47
Болсуновская Л. М.	
Глобальные тренды цифровизации: модернизация содержания образовательного уровня магистратуры в техническом вузе	52
Борщевская Ю. М.	
Ways of Increasing Intrinsic Motivation of Students of Non-Linguistic Higher Educational Institutions at the English Language Lessons	57
Бузуева Ю. С., Лобанова Н. С.	
Метапредметный подход в переводческой практике студентов- международников	62
Ваганова Н. В.	
Implementing cooperative learning techniques in mastering writing skills in large groups	67
Виноградова Е. В.	
Специфика учебного дискурса по иностранному языку на неязыковых факультетах	72
Власова К. А.	
Тестирование как способ контроля знаний студентов	77

Голубкова В. В., Мацкевич Е. Э.	
Роль межкультурной коммуникации в современном образовательном пространстве	82
Жерновая О. Р., Смирнова О. А.	
Blended with classroom teaching: experience in English language acquisition ...	87
Жуковская Л. И., Савицкая А. О.	
Video project as an effective method of motivating students to master English as a Second Language	92
Жулидов С. Б.	
Некоторые аспекты применения мультимедийных материалов в преподавании иностранных языков	97
Журавлева О. М.	
Социокультурный аспект использования художественных фильмов на занятиях по английскому языку со студентами неязыковых профилей подготовки.....	102
Зарницына Е. С., Гаврилова В.В.	
Из опыта обучения практикующих врачей английскому языку	107
Золотова М.В., Скурихин Н.А.	
Обучение лексике в неязыковом вузе: когнитивный и лексический подходы с использованием проектно-ориентированного обучения в электронной образовательной среде	112
Иванов С. С.	
Psychological background of shifting from outer control to self-control.....	117
Ильина Е. В.	
Русский английский как социокультурный феномен	122
Капышева Г. К., Жетписова Ж. Х.	
National-cultural features of phraseological units in the English, Russian and Kazakh languages.....	127
Капышева Г. К., Кыдырбекова А. С.	
Development of cognitive activity of students.....	132
Карпова Ю. Н.	
Interdisciplinary and integrative approach as a foundation of competence based approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university	137
Клушин Н. А., Шестакова Н. Б.	
Лексико-семантические группы коллоквиальных зоо- и фитоморфизмов...	142
Козырьков В. П., Ринкон К.	
Learning language: an interdisciplinary approach	147
Колесников Д. С.	
Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в процесс обучения студентов-журналистов английскому языку	152
Кубанев Н. А., Набилкина Л. Н.	
Мультикультурализм и национальная безопасность	157
Куликова Е. В.	
Использование Vocabulary eBook при организации самостоятельной работы студентов в изучении иностранного языка	162

Лазаревич С. В., Ерофеева А. В.	
Опыт работы по пособию «Nuclear Engineering» с магистрами и бакалаврами в НГТУ им. Р. Е. Алексеева	167
Лаптенков В. Г.	
Переводческий минимум как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся в неязыковом вузе	172
Ларионова И. Ю.	
Formative assessment as a means of students' achievements evaluation in Content and Language Integrated Learning (CLIL) in non-language university .	177
Леонтенкова О.М., Ежова Ю.М.	
Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов медицинского университета на основе художественного текста	182
Леснова Г. В., Терентьева Е. В.	
Олимпиада по иностранным языкам в медицинском вузе как путь к интегрированию в международное профессиональное сообщество	187
Мамедов С.З.	
Тактика правильного оформления информации при переводе текстов туристической дестинации	192
Мартьянова Т. В.	
The importance of interdisciplinary approach to teaching English for Specific Purposes.....	197
Маткаримова Д. А., Кауанова А.	
Using Internet resources in English lessons.....	202
Мацкевич Е. Э., Широкогорова Т. Г.	
Устная профессиональная коммуникация. Лингвистические и паралингвистические компоненты эффективной презентации	207
Михайлюков Л.В.	
Особенности дискурса англоязычных текстов по биологическим дисциплинам	212
Морозов Д. Л.	
Классификация видов аудирования в высшей школе	217
Немцова О. А.	
Integration of Rhetoric in the process of university English teaching	222
Орлова Е. С., Климахин О. И.	
Профессиональная направленность изучения иностранного языка студентами естественнонаучных направлений: форма, функция или содержание?	227
Пейдж М., Золотова М. В., Ганюшкина Е. В.	
MOOCs as one of principal issues of modern media education in teaching and learning foreign languages	232
Полохова М. В.	
Интерпретация художественного иноязычного текста как средство осмысления асертивного поведения (на примере рассказа Э. Хемингуэя «Там, где чисто, светло»)	237

Попова Т. П., Антонюк А. В.	
Онлайн курс как средство интенсификации процесса обучения иностранному языку в вузе	242
Пушкина Е.Н.	
Роль перевода в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза	247
Пыхина Н. В.	
Поликультурная компетентность студентов вуза	252
Рукомина А. С.	
Комментарий как средство изучения литературного произведения англоязычных авторов на занятиях по английскому языку	257
Рябинкина О. А.	
Проектно-исследовательская деятельность на уроках немецкого языка и во внеурочной деятельности	262
Соколова Е. Г.	
Принцип компаративного изучения российской и зарубежных профессиональных субкультур в иноязычной подготовке будущих бакалавров	267
Сюй Лили	
Когнитивная интерпретация многозначности глагола (на примере русского глагола <i>давать</i>)	272
Татарская К. В.	
Особенности мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка	277
Трубина И.С., Митрофанова Т.А., Широкова Л.В.	
Ситуационные задания как мотивационный фактор в процессе обучения анатомической терминологии на латинском языке	282
Тяньцзяо Ван	
Лингвокультурное понимание этического концепта «добро» через модели концептуальной метафоризации на материале фразеологизмов	287
Хайруллин Р. Д., Храмова Ю. Н.	
Роль культуры в преподавании английского языка	292
Хантурова И. Е.	
Использование интерактивных технологий в обучении иностранному языку в неязыковом вузе (на примере метода тимбилдинг).....	297
Христолюбова А. А.	
Different ways of motivation to learning English for students majoring in Economics	302
Шампарова С. И.	
Образ «новой» России в исследованиях зарубежных авторов	307
Щербакова Е. Е., Каминская Н. В.	
Enhancing virtual academic mobility of university students through Massive Open Online Courses (MOOCs)	312
Сведения об авторах	317

АНТРОПОНИМЫ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т. М. Абдрахманова, А. С. Бахтыбаева

Восточно-Казахстанский государственный университет имени С. Аманжолова

г. Усть-Каменогорск, Казахстан

abtolkyn@yandex.ru, honey_baby@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются основные вопросы межкультурного общения. Одним из ключевых моментов являются именованности. Бывают официальные и неофициальные имена. Имена людей могут отражать их быт, культуру, образ жизни, особенно та категория имен, которая относится к неофициальным именованностям: сокращенные имена, прозвища, псевдонимы и другие. Неофициальные имена составляют своего рода периферию в ономастической системе имен. Ядро составляют официальные имена. Неофициальные имена используются в основном для облегчения общения, для установления близких взаимоотношений, выражения своего отношения к носителю имени.

Ключевые слова: антропонимы, ономастика, межкультурная коммуникация, официальные имена, неофициальные имена, сокращенные имена, псевдонимы, прозвища

Anthroponyms as means of expression of intercultural communication

T. Abdrakhmanova, A. Bakhtybayeva

S. Amanzholov East-Kasakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

abtolkyn@yandex.ru

Abstract: The main issues of intercultural communication are considered in the article. One of the key points is naming. There are official and unofficial names. Names of people can reflect their life, culture, way of life, especially the category of names that refers to unofficial naming conventions: abbreviated names, nicknames, pseudonyms, and others. Unofficial names constitute a sort of periphery in the onomastic name system, its core being official names. Unofficial names are used mainly to facilitate communication, to establish close relationships, to express personal attitude to the name bearer.

Keywords: anthroponyms, onomastics, intercultural communication, official names, unofficial names, abbreviated names, pseudonyms, nicknames

It is known that the present stage of development of science about language is characterized by more and more close interaction of linguistics with cognitive science, pragmatics, area studies, psycholinguistics and an intercultural component. This process reflects objective regularities of the organization of speech

communication: using language as a storage of collective experience of native speakers, in a separate speech act speaking gives the listener some information; in this connection the linguist into the forefront is addressed by two tasks: a problem of further development of the basic principles of the theory of interpretation of speech acts and a problem of studying specifics of language units functioning in conditions of intercultural and cross-cultural communication.

As in the course of communication cognitive and cultural aspects of language are studied by pragmatics at the same time, they cannot be opposed to each other: in fact, these language spheres represent two different sides of the same phenomenon. Consequently participants of successful communication (both at intercultural, and at cross-cultural communication levels) have to have the general or adequately coinciding cognitive and pragmatic space [1, c. 21, c. 23].

In conditions of intercultural and cross-cultural communication, pragmatically focused studies of language units functioning leans on the concept of the speech act remaining still one of the most difficult owing to lots of aspects. So, according to some scientists, the universal pragmatic principles operate speech acts; according to other researchers, speech acts within different languages and cultures differ both in respect of conceptualization, and in respect of verbalization. It is natural to assume that within the one-aspect researches the versatile description of differential characteristics of the speech act can hardly be convincing.

Consideration of anthroponymy from the point of view of specifics of formation of pragmatic aspect of their actualized values gives grounds to allocate three groups of anthroponymy: anthroponymy known to all mankind (“international anthroponymy”); anthroponymy known to native speakers of a concrete language (“national anthroponymy”); and anthroponymy known to a separate group of native speakers or even to a certain individual (“idiolect anthroponymy”). As this splitting anthroponymy is important, especially for successful cross-cultural communication, it surely has to be considered in the course of transfer of foreign-language proper names.

The lexical background of “international anthroponomy” usually coincides in the majority of native speakers of different languages (it can be observed, naturally, on condition of proximity of cultural development of the compared peoples, i.e. on condition of entry of anthroponomy into cultural fund of these peoples). The consequence of this coincidence is represented by registration of such anthroponomy as international.

At the same time, it should be noted that a specific place in the group of “national anthroponomy” is held by such personal names which within different cultures are characterized by close associated meanings, but in coincident emotional and estimated connotations.

Associated meaning within a language is projected onto a rather a broad set of alternative strategy tools expressing a request. It is easy to distinguish so-called “direct” strategy and, respectively, “indirect” strategy from them. According to this opposition imperatives belong to direct strategy (expressions of desire and obligation and also performatives), and to indirect strategy – in particular, any hints (the accented hints, questions hints, etc.), at the same time both direct, and indirect strategy are implemented, as we know, in the context of this or that modal frame of a statement [2]. Here are examples of verbalization of the statements expressing a request its cornerstone being direct or indirect strategy.

1) Strategy of a direct statement:

“Repay the loan.” – (imperative).

“You have to / should / must / ought to repay the loan.” – (obligation).

“I must / have to / wanted / would like to ask you to repay the loan.” – (promotive).

“I want / really wish you to repay the loan.” – (desire)

2) Strategy of a hint:

“You’ve been busy here, have not you?” – (delicate hint). In the given context speaking wants to force the addressee to wash up kitchen.

“You’ve left the kitchen in a right mess.” – (the accented hint).

“Will you be going home now?” (Question hint). In this situation the speaker wants to be given a lift home.

At the same time the considered opposition of strategy (the strategy of a direct statement – the strategy of a hint) does not at all assume that in all cases mitigation of frankness of a statement promotes an increase in the degree of its politeness. So, the characteristic of an imperative as most direct and least polite form of expression of a request does not mean that all kinds of hints in any speech act will be considered as the most polite forms.

Additional tool of mitigation of an imperative statement are the various complexes with non-finite verb forms which are much more widely used in English, than in Russian [2, c. 18], for example: *There is a need to repay the loan.*

When comparing the strategies which in the English and Russian languages are regularly used for expression of a request, Russian polite requests are characterized by a denial not typical for English. Compare:

Cannot you return my book? – Can / Could you please return my book?

In general consideration of language means of expression of politeness in the English and Russian languages demonstrates that in conditions of cross-cultural communication it is necessary to consider the national specifics inherent in concrete language which are expressed both in construction, and in interpretation of the speech act of a certain type as each language has its own nationally predetermined set of language means of its registration.

Thus, development of the theory of interpretation of a speech act in conditions of cross-cultural communication requires combination of efforts of representatives of various scientific directions studying a language: only provided that it is obviously possible to define both international regularities, and national specifics of operation of the mechanism of the language means selection necessary for the solution of the specific objective facing communicants.

Литература

1. Антипенко Е.М. Культура общения и язык (к вопросу межнационального языкового общения). Когнитивно-прагматические аспекты

лингвистических исследований // Сб. науч. тр. Калинингр. ун-т. – Калининград, 1999. – С. 22–26.

2. Баранникова Г.И. Антропоцентрическая парадигма гуманитарного знания и её лингводидактическая интерпретация // Гуманитарный вестник, 2013, вып. 2 (4). – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/35.html>

3. Бойко Л.Б. Антропонима как объект герменевтического толкования при переводе художественного текста // Сб. науч. тр. Калинингр. ун-т. – Калининград, 1999. – С. 27–32.

4. Жураева И.А. Номинативные функции антропонимов (на материале английского, узбекского и русского языков) Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Ташкент, 2012. – 26 с.

5. Краснова Т.И. Субъективность – модальность (материалы активной грамматики). Спб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2002. – 189 с.

6. Nuyts J. Aspects of a Cognitive-Pragmatic Theory of Language. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1992. – 399 p.

7. Searle, J. R. Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 187 p.

АНТРОПОНИМЫ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Т. М. Абдрахманова, А. С. Бахтыбаева

Восточно-Казахстанский государственный университет имени С. Аманжолова

г. Усть-Каменогорск, Казахстан

abtolkyn@yandex.ru, honey_baby@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются основные концепции, связанные с антропонимами – ономастикой, межкультурной коммуникацией, а также методами решения проблем именования людей. Также статья дает общий обзор научной литературы, имеющей непосредственное отношение к данной теме. Несмотря на то, что вопросами ономастики занимались еще издавна, есть много аспектов и проблем, требующих анализа, более детального изучения, например, в типологии антропонимов, сравнительно-сопоставительных вопросах. На основе анализа результатов научной литературы выявляются уникалии и фреквенталии в разных культурах в ономастике.

Ключевые слова: антропоника, ономастика, межкультурная коммуникация, уникалии, фреквенталии, именование, типология, научная литература, анализ

Anthroponyms and intercultural communication in the scientific literature

T. Abdrakhmanova, A. Bakhtybayeva

S. Amanzholov East-Kasakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

Abstract: The article discusses the main concepts associated with anthroponyms – onomasticism, intercultural communication, as well as methods for solving the problems of naming people. The article also provides an overview of the scientific literature directly related to this topic. In spite of the fact that onomastics has been interested in these questions for a long time, there are many aspects and problems that require analysis, more detailed study, for example, in the typology of anthroponyms and comparative issues. On the basis of the analysis of the results of scientific literature, universalialia and frequentialia in different cultures in onomastics are revealed.

Keywords: anthroponics, onomastics, intercultural communication, universalialia, frequentialia, naming, typology, scientific literature, analysis

Nowadays in connection with wide dissemination of the term "cross-cultural communication" concerning the conceptual cultures field, as well as the word "culture", researchers face more problems than methods of their solution.

However, it is possible to define the term "cross-cultural communication" [1] as speech interaction happening not so often at the level of cultures in the most all-

inclusive sense of this word, but, most likely, at the level of interpersonal communication between certain representatives of these cultural communities who can perceive and feel this world absolutely differently. We suggest to talk about communication of representatives of different sciences (mathematicians and medicine), claiming that such cultural concepts as terms-eponymy occur in scientific texts of these sublanguages in a large number.

It can be specified that from the point of view of cross-cultural communication and cultural linguistics three discharges of unique cultural and specific meanings have the largest potential: events, places (countries, regions and lands, cities, urban areas, streets, buildings and even separate locations) and persons (real and fictional) (we define such cultural and specific meanings as personal logics).

A. F. Losev [2] named elements of reasonable communication of living beings in sense and clever harmony, a revelation of mysterious faces and knowledge of live energy of life. He said that in love we repeat our favourite name and we appeal to darling through his name. In hatred we abuse and we humiliate hated through his name. Both we pray and we damn through names, through pronouncing a name.

T. V. Toporova [3] provides little-known cultural data about old Norse literature. There was a special poetic genre, so-called Tula – poetic work consisting only of proper names, said by the priest, the keeper of wisdom. Tulam were the most ancient German monuments – an alliteration number of breeding names given by Pliny and Tacitus, genealogical ranks, etc. In Tula proper names make powerful fascinating impact on listeners as in these onomastic texts proper names act not in the subject and logical sequence, they are taken out of the context determined by real communications of a proper name with surrounding appellatives and ordered according to the principles of poetics.

The fact that in Ancient Rome there were few personal names, approximately 70 of which about 20 were really used is of interest. In writing, they were reduced to one, two or three letters. For example, the name Publy was reduced to P, as there were no other names on this letter, and everyone understood what was meant. In Judaism there is a tradition to call children only by the names of the living or dead

relatives or friends. The 119th psalm of David is constructed alphabetically so that it was possible to say a prayer on each letter of the name of a person. Yu. A. Rylov [4] notes that names are the first words that are acquired by a person, and the last that he loses at apically frustration.

Being born, a person begins to identify himself with the name and the surname, with that power which is put in his name and is descended in his surname. In Japan, choosing a name to the child, parents first of all think how beautiful it will sound and the beauty of writing of hieroglyphs. For the child his name is a parting word – in other words, the business card in life. Each Japanese knows the history of his name, why he was given this name and what events in his parents' life are connected with this decision.

The question of difference of proper and common nouns has paramount value for name philosophy. It is subdivided into two questions – about the nature of the name and the nature of its keeper as the name. It can be claimed that names exist only in the keepers. The name is the fact that a person exists.

There are some opinions that proper names are constituents of terms of natural and social sciences. The onomastics of professional sublanguages can be considered as a part of onomastics.

Everything that finds the place in culture, specifies both authorship of the person, and his independence, as H. Plessner considers [5].

We will quote Pavel Florensky "Think a little as at the general calculation that set of names which was historically viable and has passed test of the millennia is in number insignificant".

Culture is a hereditary memory of a nation that lives only in dialogue with other cultures [6]. Memory of a nation is accumulated first of all in the language, in its texts, in phraseology and lexicon (for example, in terminology).

According to V. A. Maslova [6] a concept is connected with each native speaker, who, at the same time, is culture keeper, therefore language signs gain ability to perform the function of signs of culture and by that serve as means of the presentation of the main installations of culture. For this reason, language is capable

to display cultural-national mentality of its keepers. We consider that components caused by culture reflecting a national picture of the world at the level of words and phrases are first of all the proper names which are a part of terms-eponyms.

M. Ya. Bloch [7] considers the difference between anthroponymy and nouns of the class Unica.

The recipient will react first to an appellative (some cases, some processes, etc.), and anthroponymy will cause different feelings: misunderstanding, curiosity, bewilderment, interest, etc. Thus, communication will be broken. It turns out that terms-eponyms, being an onomastics code of culture, are capable to complicate inter-scientific cross-cultural communication if they are used in other scientific environment, not in the environment of the origin.

Anthroponymy as components caused by culture, which are a part of terms-eponyms, reflect a scientific picture of the world at the level of language. All history of emergence of eponymous terms is not only history of development of the corresponding sublanguages, but also an essential part of cultural history.

Литература

1. Блох М. Я., Семенова Т. Н. Имена личные в парадигматике, синтагматике и прагматике – М.: Готика, 2001. – 196 с.
2. Лосев А. Ф. Философия имени – М.: МГУ, 1990. – 269 с.
3. Торопова Т. В. Культура в зеркале языка: древнегерманские двучленные имена собственные – М.: Языки русской культуры, 1996. – 253 с.
4. Рылов Ю. А. Имена собственные в европейских языках. Романская и русская антропонимика. Курс лекций по межкультурной коммуникации. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 311 с.
5. Plessner H. Die Stufen des Organischen und der Mensch. – Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1975. – 373 s.
6. Маслова В. А. Homo lingualis в культуре. – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
7. Блох М. Я. A course in theoretical English grammar. – М.: Высшая школа, 2000. – 178 с.

8. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: Вопросы теории. – М.: URSS, 2005. – 288 с.

**ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ГУМАНИТАРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ**

Л. Е. Адясова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского

ladyasova@gmail.com

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются основные проблемы, возникающие в процессе обучения языку специальности гуманитарной направленности на довузовском этапе. В частности, автор анализирует содержание Требований к профессиональному модулю первого сертификационного уровня ТРКИ.

Ключевые слова: преподавание русского как иностранного, методология РКИ, ТРКИ

Teaching Russian for Humanities in Teaching Russian as a Foreign Language

L. E. Adyasova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: This article discusses the main problems that arise in the process of teaching Russian for Humanities to international students at the pre-university stage. In particular, the author analyzes the content of the Requirements for the professional module of the first certification level of the Russian language.

Keywords: teaching Russian as a Foreign Language, methodology of teaching Russian as a Foreign Language, TORFL

С каждым годом поток иностранных абитуриентов, желающих поступить в российские вузы, увеличивается. По статистике органов МВД, всего за 2018 год на миграционный учет для получения образования в России встали более полумиллиона человек [1]. Растущие цифры показателей образовательной иммиграции говорят об успешности проводимой правительством политики экспорта образования. Однако экстенсивный подход в данном вопросе неизбежно приводит к некоторым проблемам в сфере обучения приезжающих студентов. В частности, в настоящее время одной из наиболее актуальных проблем в довузовской и вузовской подготовке иностранцев является их языковая адаптация.

В данной статье мы рассмотрим частный случай языковой адаптации иностранных учащихся – обучение языку специальности гуманитарного модуля, – и постараемся очертить основной круг проблем, с которым сталкиваются и преподаватели, и слушатели подготовительных отделений.

В настоящее время процесс языкового обучения в российских вузах строится преимущественно с учетом уровневого подхода, от элементарного уровня к первому сертификационному уровню с постепенным усложнением материала. Применение данной стратегии позволяет наращивать знания концентрически, как снежный ком, повторяя ранее пройденное. Но, к сожалению, данный подход на подготовительных отделениях реализуется только в отношении обучения общему владению языком. Что касается профессионального модуля, то его введение происходит сугубо по тематическому принципу (в рамках дисциплины «научный стиль речи»), то есть, вначале вводится блок общенаучной лексики, а за ним в хронологической последовательности следуют блоки: «Наука», «История», «Культурология. Искусство», «Социология. Психология. Философия. Религия», «Политология», «Международные отношения», «Туризм», «Юриспруденция», «Филология» и «Журналистика».

Однако надо оговориться, что профессиональный модуль вводится только после овладения учащимися уровнем А1 и продолжается до экзамена В1, при этом традиционно языковой материал научного стиля не разбивается на уровни А2 и В1, что и отражают наиболее зарекомендовавшие себя пособия по научному стилю речи, которые представляют материал или по тематическому принципу, что чаще всего, или по интенциональному (название объекта, классификация объектов, описание объектов и т.д.). Как мы полагаем, учет уровня речевых компетенций учащегося, в частности, отчетливое деление на уровни А2 и В1 при построении курса научного стиля речи могло бы сделать процесс усвоения профессионального модуля более эффективным. Тем более что на первом и последующих курсах должно происходить расширение словарного запаса той или иной специальности и углубление грамматических

знаний уже на уровне В2. Отсутствие уровневого подхода в профессиональном модуле приводит к определенному рода казусам, когда на научном стиле речи (НСР) необходимо знание числительных в падежах или причастий, а данные темы берутся только на уровне В1. Кроме того, из-за модульного принципа научный стиль речи далеко не всегда совпадает с общеобразовательными дисциплинами в своем календарном графике, что создает определенные трудности для студентов, так как, к примеру, блок филологии и журналистики может даваться последним, в то время как курс литературы начинается параллельно с началом курса НСР.

При этом обращает на себя внимание тот факт, что Требования к профессиональному модулю В1 в целом несколько выше требований, предъявляемых к уровню В1 общего владения. В частности, это касается грамматики. К примеру, к финальному экзамену обучающийся должен овладеть такими сложными синтаксическими структурами, как: «в результате чего», «и (а, но) в то же время», «для того чтобы», «в связи с тем что», «благодаря тому что», «вследствие того что», «тогда (и только тогда)...., когда», «настолько...., насколько» и т.д. [2]. Лексический компонент профессионального модуля, напротив, меньше. Он составляет от 500 до 700 слов по специальности, а общее владение – 2300 слов. Стоит, однако, оговориться, что словарь филологического блока насчитывает 1060 слов, а собственно гуманитарный блок – 643 слова [3, с. 32-37]. То есть можно говорить о неравномерном распределении лексики и ее несоответствии декларируемому в Требованиях 500–700 слов [3, с. 31].

Относительно состава глоссария для гуманитарных специальностей есть также следующие замечания: слова, зафиксированные в лексическом минимуме гуманитарного профессионального модуля, дают довольно ограниченный словарный запас для данного направления; при этом превалирует лексика по модулям «история» и «политология», а такие модули, как «культурология» и «юриспруденция» представлены скудно (не более 60 слов). Стоит, однако, отметить, что упор на общенаучную, а не узкоспециальную лексику дает возможность создать общую для разных специальностей базу лексики,

необходимой в учебно-профессиональной сфере. Данный вопрос является особенно важным в группах, где представлены различные направления подготовки: юристы, социологи, дипломаты, политологи, философы, историки, культурологи и т.д. Это связано с тем, что в практике обучения научному стилю речи все студенты гуманитарного направления, невзирая на специальность, обязаны изучить вышеназванные блоки (например, «Социология», «Юриспруденция» и т.д.), что нередко вызывает недовольство учащихся. Однако междисциплинарный и полидисциплинарный подходы являются обязательными компонентами курса, поскольку обеспечивают комплексную подготовку учащихся к обучению в высшем учебном заведении, где успешная академическая коммуникация без знаний широкого спектра гуманитарной терминологии невозможна.

К примеру, словник гуманитарного профиля составляют названия основных мировых религий, политических систем и режимов, исторических реалий и периодов, названия литературных направлений и жанров, социальных классов и процессов, а также юридические термины. Такое разнообразие охватываемой лексики помогает будущим студентам чувствовать себя более уверенно на первых курсах.

Нельзя, однако, не отметить, что Требования и приложенный к ним словник несколько устарели в лексическом плане. В частности, в лексическом минимуме гуманитарного профиля можно отметить:

- наличие малоупотребительных слов, которые, во-первых, не кажутся релевантными для будущих студентов, а во-вторых, не соответствуют современным реалиям. Например, «угнетатель», «угнетать», «угнетение», «гнёт», «эксплуатация», «эксплуататор», «эксплуатировать», «капитал», «капитализм», «капиталистический», «надстройка», «посредник» и т.д.

- отказ от таких важных слов, как: «судья», «прокурор», «дипломат», «дипломатический», «международный», «тоталитаризм» (при наличии «демократия» и «авторитарный»), «убийство», «кража» (при наличии малоупотребительных «дееспособность» и «насилие»).

Рассмотрение содержания Требований и приложенных к ним лексических минимумов, а также наблюдение за учебным процессом позволяют сделать следующие выводы о необходимости: 1) введения уровневой дифференциации в курсе языка специальности; 2) перехода от модульной системы подачи материала к концентрической; 3) вывода малоупотребительных лексем из лексического минимума; 4) расширении лексического минимума, в частности, включении в него слов «нападение», «тоталитаризм», «кража», «убийство» и т.д. 5) устранения дисбаланса лексических блоков в словнике гуманитарного профиля.

Литература

1. В России стало больше иностранных студентов // Региональное информационное агентство RIA56, 27.02.2019. URL: <http://ria56.ru/posts/v-rossii-stalo-bolshe-inostrannyx-studentov.htm> (дата обращения: 15.03.2019).

2. Адясова Л. Е. К вопросу о процедуре проведения тестирования по научному стилю речи и языку специальности // III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 года, Москва). М.: Сборник статей / отв. ред. М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. – М., 2018. – С. 46–51.

3. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрюшина и др. (электронное издание). – 3-е изд. – СПб. : Златоуст, 2015. – 64 с.

УДК 372.881.111.1

ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ

В. Н. Андреев

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского

andreev-vn-arz@yandex.ru

Аннотация: В статье описываются приёмы работы с текстами по специальности студентов-бакалавров неязыковых профилей. Приводятся конкретные примеры заданий, требующих от обучающихся серьёзной и вдумчивой работы с текстом. Обосновывается методическая целесообразность использования подобных заданий.

Ключевые слова: иностранный язык, методика преподавания иностранного языка в вузе, тексты по специальности, приёмы работы с текстом

Techniques of Working with Professional Text for Bachelor Students of Non- Linguistic Specialties

V. N. Andreev

Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University of
Nizhny Novgorod

Abstract: The article describes the methods of working with professional texts by the Bachelor students of non-linguistic specialties. Specific examples of tasks requiring serious and reflective work with the text are given. It develops methodical expediency of using such tasks.

Keywords: foreign language, methods of a foreign language teaching at the University, professional texts, methods of working with the text

Программа изучения предмета «Иностранный язык» студентами неязыковых профилей предполагает работу с текстами по специальности. В нашем случае это тексты о специфике профессии, различных аспектах будущей работы, современном состоянии науки в какой-либо конкретной области. Например, студентам психолого-педагогического факультета могут быть предложены такие тексты, как «What Is Psychology», «Careers in Psychology», «How Do Psychologists Study the Mind» и др.

Поскольку задания, связанные с восприятием текстов, современные студенты зачастую выполняют с помощью различных гаджетов, облегчающих выполнение перевода, но не помогающих выработать устойчивые навыки понимания текста, необходимо продумывать специальные приёмы, которые потребуют от обучающихся серьёзной и вдумчивой работы с текстом. Предложим несколько вариантов таких заданий, которые могут быть использованы на занятиях. Они выстроены по степени сложности. Например, мы предлагаем студентам текст «What Is the Difference Between a Psychologist and a Psychiatrist?» [2].

The work of psychologists and psychiatrists has much in common. Both psychologists and psychiatrists can provide psychotherapy and counseling services. Both psychologists and psychiatrists are trained to diagnose neuropsychological disorders and dysfunctions plus psychotic, neurotic and personality disorders and dysfunctions. Both professionals are granted the right to make such diagnoses by law while other doctors cannot. Both psychologists and psychiatrists help people maintain and enhance their physical, intellectual, emotional, social and interpersonal functioning.

However, there are some important differences in training and special skills. Psychiatrists, as medical doctors, can prescribe medications for psychological distress. Psychologists do not prescribe medications, instead focusing their treatment on psychotherapy. In addition, psychologists are the only mental health professionals who are fully trained and qualified to use psychological tests.

The education of psychologists provides knowledge of psychological and emotional problems, personality, and human development, integrated with specialized training in how to apply this knowledge to helping people with emotional distress and other problems in living. The psychologist's training in research allows them to evaluate the best ways to help people and to make decisions on what helps and what doesn't help different people with various situations.

Psychologists also specialize in psychological testing. Psychological tests are used in situations where there are questions about what a person's particular

problem is. For example, a psychologist may use psychological tests to determine whether a child has a learning disorder. Psychologists also use psychological tests in legal cases or any time there is uncertainty about what is troubling an individual. Psychological tests can include assessments of personality styles, tests of emotional well-being, intellectual (or "IQ") tests, tests of academic achievement and tests for possible brain damage. The use of psychological tests requires years of training that involves not only learning how to give the tests, but also how to integrate all the information from a variety of tests, background information, interviews, and knowledge of theories, research, psychological problems, personalities, and human development. Psychologists are the only mental health professionals who are fully trained and qualified to use psychological tests.

It is important to be aware that there can be broad differences in training and philosophy among psychologists, psychiatrists, social workers, and other therapists which can often lead to widely differing treatment approaches and understandings of psychological and emotional problems.

Самые простые задания по прочитанному тексту предполагают поиск в тексте определённой информации, ответы на предложенные вопросы, выполнение тестовых заданий. Приведём примеры:

Answer the following questions:

- 1. What services can psychologists and psychiatrists provide to people?*
- 2. What professionals are granted the right to prescribe medications?*
- 3. What do psychologists focus their treatment on?*
- 4. What does the education of psychologists include?*
- 5. What does psychologist's training allows them to do?*
- 6. What professionals specialize in psychological training?*
- 7. When do psychologists use psychological tests?*

Более интересным представляется приём «верные / неверные утверждения» («true / false statements»). Задания такого типа стимулируют активность студентов, легко проверяются и экономят время занятия. Например:

Read the statements and say if they are true or false. Correct the false statements:

- 1. Psychiatrists are not allowed to provide counseling services.*
- 2. Both psychologists and psychiatrists have the right to diagnose neuropsychological disorders.*
- 3. Psychologists do not focus their treatment on psychotherapy.*
- 4. Psychiatrists specialize in psychological testing.*
- 5. Psychologists are mental health professionals who are qualified to use psychological tests.*

Задания, требующие восстановить логическую цепочку (последовательность действий в повествовании или логику развития мысли в описании / рассуждении), обладают всеми преимуществами предыдущего приёма, а кроме того, позволяют развивать мышление обучающихся. Приведем пример такого задания:

Rearrange statements in the right order:

- 1. There are some important differences in training and special skills of psychologists and psychiatrists.*
- 2. The work of psychologists and psychiatrists has much in common.*
- 3. The psychologist's training in research allows them to choose the best ways to help people.*
- 4. Broad differences in training and philosophy among different kinds of therapists lead to widely differing treatment approaches and understandings of psychological and emotional problems.*
- 5. A psychologist use psychological tests in situations where there are questions about what a person's particular problem is.*

Коммуникативные навыки студентов развивают задания, связанные с перестройкой прочитанного текста: выделить микротемы текста и составить план; пересказать текст сжато; пересказать текст, развернув одну из частей; пересказать текст, добавив в него информацию и т.п., например:

Answer the question on the topic of the lesson using the information from the text and express your own opinion (10 sentences): What are the main differences between psychologists and psychiatrists?

Для того чтобы у обучающихся развивались навыки не только чтения текста, но и говорения, используем при работе с текстом задания на создание собственного текста по аналогии. К примеру: *Compose the text «What Is the Difference Between a Psychologist and a Social Worker?»*

Таким образом, разнообразные приёмы работы с текстом, используемые на занятиях иностранным языком со студентами неязыковых профилей, позволяют проверить степень самостоятельности обучающихся при переводе и избежать механического перевода с помощью технических приспособлений, выявить уровень понимания текста обучающимися, расширить словарный запас и грамматические умения студентов, развить их логическое мышление, вызвать интерес к предмету и совершенствовать коммуникативную компетенцию.

Литература

1. Андреев В. Н., Андреева И. В. Специфика преподавания лингвистических дисциплин студентам, обучающимся по профилю «Начальное образование» // «Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования»: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 22-23 ноября 2018 г. Арзамасский филиал ННГУ. – С. 310–319.

2. <http://lingualeo.com/ru/jungle/what-is-the-difference-between-a-psychologist-and-a-psychiatrist-235699#/page/1>

УДК 378

О РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СФЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

М. В. Аринина

Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации

arimari@rambler.ru

Аннотация: В статье рассмотрены возможности развития различных компонентов метапредметной компетентности средствами иностранного языка у обучающихся по специальности «Экономическая безопасность», основываясь на ряде общекультурных компетенций как репрезентаций метапредметного подхода в высшем образовании.

Ключевые слова: экономическая безопасность, обучение иностранным языкам, метакомпетенция, метапредметный подход, высшее образование

On the Implementation of Metadisciplinary Approach in Teaching Foreign Languages in the Field of Economic Security

M. V. Arinina

Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior Affairs
of the Russian Federation

Abstract: The article deals with the prospects of developing various components of meta-competence by teaching foreign languages to the students of Economic Security basing on a number of general cultural competencies as the representation of meta-disciplinary approach in higher education.

Keywords: economic security, teaching foreign languages, meta-competence, interdisciplinary approach, higher education

На сегодняшний день формирование метапредметной компетентности у учащихся вузов стало одной из ключевых задач высшего образования, поскольку обладание некими универсальными надпрофессиональными личностными качествами и умениями, применимыми в любой сфере деятельности, считается одним из главных факторов, способствующих успешности выпускника в его дальнейшей профессиональной деятельности на современном этапе развития общества.

Как отмечает Е. В. Сизова, на данный момент не выработана единая терминология, которая описывала бы понятия активно разрабатываемого метапредметного подхода [2]. Опираясь на предложенную данным автором сопоставительные таблицы метапредметных понятий, используемых в отечественной и зарубежной литературе [2], можно сделать вывод, что метапредметный подход в высшем образовании в современных ФГОС ВО документально выражен в описании общепрофессиональных и общекультурных компетенций.

Что касается специальности 38.05.01 «Экономическая безопасность», таким образом, средствами иностранного языка у обучающихся в неязыковых вузах, могут формироваться компоненты метапредметной компетентности, отраженные в характеристиках общекультурных компетенций согласно ФГОС ВО по данной специальности, а именно ОК-5, ОК-7, ОК-11, ОК-12 [3]. Их можно отнести к типу метакомпетентности, включающему когнитивные, личностные и межличностные умения и навыки [2]. Такие компетенции, как «способность к логическому мышлению, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, вести полемику и дискуссии (ОК-7) и «способность к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков» (ОК-11) [3] напрямую связаны с метапредметными возможностями дисциплины «Иностранный язык», поскольку подразумевают формирование языковой и межкультурной коммуникативной компетенций.

Способность «работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, культурные, конфессиональные и иные различия, предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации в процессе профессиональной деятельности» (ОК-5) [3], также подразумевает под собой аспекты межкультурной коммуникативной компетенции. Само по себе освоение иностранного языка в неязыковом вузе подразумевает социокультурную и коммуникативную направленность обучения в силу соприкосновения с культурой стран изучаемого языка, в том числе изучение профессионального страноведения, что способствует расширению кругозора и лучшему пониманию

культурных особенностей и осуществления профессиональной деятельности представителей других культур, развитию этнической толерантности. Таким образом, формирование указанных выше способностей реализуется нами на занятиях по английскому языку посредством применения элементов коммуникативного подхода, с одной стороны. В качестве примера можно привести выполнение заданий в парах или мини-группах по совместной подготовке дефиниции в качестве введения в тему занятия (напр., по теме «Экономические преступления» необходимо в мини-группах дать определение понятиям «economic crime», «cyber crime» и др.). И включением актуального аутентичного иноязычного материала профессиональной направленности, с другой стороны.

Общекультурная компетенция, характеризующаяся как способность «работать с различными информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации» (ОК-12) [3], то есть информационно-поисковая компетенция, может формироваться посредством обучения различным видам чтения профессионально-ориентированно литературы на иностранном языке; для специальности «Экономическая безопасность», включающей в себя как специфику экономической, так и юридической направленности, особенно актуально, на наш взгляд, обучение работе с профессиональной иноязычной информацией, представленной в графиках, диаграммах, таблицах как с помощью поискового чтения, заполнения недостающей информации в таблицах, так и посредством освоения языкового и лексического материала для описания таких форм представления информации; задания, направленные на резюмирование и реферирование изученной информации; включение процесс обучения заданий для самостоятельной работы, направленных на поиск и анализ информации в различных бумажных и интернет-ресурсах, подготовка презентаций с использованием ИКТ на основе этого материала, и др.

Такие компетенции ОК-2 и ОК-3, связанные со способностью «ориентироваться в политических, социальных и экономических процессах» и пониманием роли России в современном мире [3], также могут опосредованно формироваться на занятиях по английскому языку, поскольку освоение дисциплины «Иностранный язык» по рассматриваемой специальности предполагает изучение информации о государственном устройстве и экономической политике англоязычных стран и России, то есть профессионального страноведения. Мы развиваем данные аспекты путём включения в процесс обучения материалов и заданий, направленных на анализ, сравнение отечественных реалий и реалий англоязычных стран в области государственного, социального и экономического устройства.

Кроме того, один из аспектов профессиональной метакомпетенции в рамках функционального ее уровня, согласно Л. М. Орбодоевой [1], включает готовность и способность учащихся к саморефлексии и самооценке. На наш взгляд, развитие данной способности возможно благодаря разработке и использованию материалов для самооценки в процесс обучения иностранному языку по принципу так называемых таблиц самооценки (Self-Assessment Grids), предлагаемых в учебно-методическом комплексе «New Headway Academic Skills» [4] издательства Оксфордского университета, разработанного с учетом принципов компетентностного подхода в обучении английскому языку. В соответствии с тематическим планом дисциплины «Иностранный язык» по специальности может быть сформирована таблица на изучаемом языке, отражающая представленные темы. В рамках каждой из тем отражается ключевой языковой и речевой материал, который должен быть освоен учащимися. В качестве промежуточного контроля учащимся предлагается самостоятельно оценивать степень освоения ими каждой из тем по следующим параметрам: «я могу/я знаю /я использую» (помечается визуально зеленым цветом); я могу/я знаю/я использую с помощью преподавателя (обозначается визуально желтым цветом) и «я не могу/я не знаю/я не использую» (помечается визуально красным цветом). Опираясь на проведенную самооценку уровня

усвоения изученного материала с помощью наглядного его резюмированного представления и систематизации по каждому из направлений, учащиеся имеют возможность определить поле для их дальнейшей деятельности в изучении иностранного языка, тем самым развивая свои навыки рефлексии и самоорганизации.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что развитие различных компонентов метапредметной компетентности в процессе обучения иностранному языку в области экономической безопасности во многом может опираться и быть связано с формированием общекультурных компетенций.

Литература

1. Орбодоева Л. М. Средства формирования профессиональной метакомпетенции в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Бурятского государственного университета. – 2016. – Вып. 4. – С. 149–155.

2. Сизова Е. В. Метапредметный потенциал иноязычной подготовки в системе высшего лингвистического образования // Научный диалог. – 2017. – № 12. – С. 448–461.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 38.05.01 экономическая безопасность // [Электронный ресурс] URL:<http://fgosvo.ru/news/4/2218>

4. Philpot S., Curnick L. New Headway Academic Skills. Reading, Writing and Study Skills. Level 3. Oxford: Oxford University Press, 2011. – 95 p.

ПОТЕНЦИАЛ И РИСКИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н. М. Баданова

Поволжский государственный технологический университет

nadezhda.badanova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования информационно – коммуникационных технологий при обучении иностранному языку. Основной акцент делается на том, что технологизация – процесс неоднозначный, сочетающий преимущества и риски. На основе эмпирических исследований приводятся примеры электронных сервисов и ресурсов, которые могут быть применены в различных обучающих контекстах.

Ключевые слова: технологии, информационно-коммуникационные технологии, язык, обучение, курс

The Opportunities and Risks of the Use of Information and Communication Technologies in the Process of Teaching a Foreign Language

N. M. Badanova

Volga State University of Technology

Abstract: The article discusses the possibility of using information and communication technologies in teaching a foreign language. The main emphasis is on the fact that technologization is an ambiguous process. It combines advantages and risks. On the basis of empirical research, examples of electronic services and resources that can be used in various training contexts are given.

Keywords: technologies, information and communication technologies, language, teaching, course

В условиях информационного общества меняются как образовательные подходы, так и образовательная среда в целом. Под воздействием информатизации развиваются новые формы обучения, основанные на применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Современной образовательной среде сегодня присуща динамичность, открытость, интерактивность. Технологии обеспечивают удовлетворение образовательных потребностей вне зависимости от времени и пространства.

Набирают популярность дистанционные формы обучения, развиваются виртуальные образовательные платформы, разрабатываются и непрерывно модернизируются вариативные электронные образовательные ресурсы.

Активно используются информационно-коммуникационные технологии и в преподавании иностранных языков, что значительно повышает эффективность учебных занятий через разнообразие форм деятельности. ИКТ расширяют спектр аудиовизуальных средств, селекция которых возможна в зависимости от особенностей учебного курса и целевой аудитории. Аудиовизуальные средства позволяют вывести на новый качественный уровень отработку всех видов речевой деятельности через воздействие на все основные каналы восприятия информации.

Посредством ИКТ стали доступными многочисленные информационные каналы связи, что создает условия для установления контактов с носителями языка, просмотра аутентичных фильмов, передач и т. д. Наличие определенного арсенала аутентичных источников способствует «осознанию обучающимися функциональности языка» [1]. Представляется важным в этой связи выбрать максимально удобный и доступный способ организации данных видов деятельности. Как один из источников удобно использовать курсы, тесты телеканала BBC по изучению английского языка (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish>), где собрана коллекция заданий для всех видов деятельности. В частности, работа с текстами предлагается на основе отрывков из известных литературных произведений (“Alice in Wonderland”, “The importance of being earnest”). На сайте Storyline Online (<https://www.storylineonline.net/>) размещены и постоянно обновляются озвученные носителями языка сказки американских авторов. Для выполнения тренировочных упражнений и тестирования также существует масса специализированных сервисов, программ, работающих в онлайн и офлайн режимах, что делает возможным задействовать как уже готовые материалы, так и создавать их самостоятельно. Ресурс TestPrepPractice.net (<https://www.testpreppractice.net/>) объединяет тесты для подготовки к языковым

экзаменам (TOEFL, IELTS и другим), позволяющие качественно улучшить языковые навыки. Процесс формирования собственных электронных тестов трудоемок, требует определенных навыков, но является одним из вариантов индивидуализации учебного процесса и дополнительным инструментом для контроля. Тренировка языковых навыков с применением информационно-коммуникационных технологий высвобождает время для решения других коммуникативных задач.

В настоящее время востребованными являются электронные курсы, которые успешно реализуются многими образовательными организациями. Курсы условно подразделяются на открытые и закрытые. Под открытыми принято понимать образовательные курсы, доступные широкому кругу потенциальных обучающихся. Наиболее популярными и признанными являются образовательные платформы Coursera (<https://www.coursera.org/>), Canvas Network (<https://www.canvas.net/>). Курс подбирается по целому ряду параметров: уровню владения языком, целям, желанию получить сертификат, либо освоить отдельные элементы и т.д. Курсы можно рекомендовать как для самостоятельного изучения, так и для аудиторной работы.

Широко используются электронные курсы, применяемые локально, то есть, для конкретной целевой аудитории, ограничивающейся рамками одной образовательной организации, либо отдельного учебного подразделения (факультета, учебной группы). Преподаватель получает возможность отслеживать активность студентов, организовывать формы обратной связи, менять контент и дизайн курса в зависимости от обучающих ситуаций, регулировать сроки доступа к учебным материалам. Студенты, имея лимитированный или неограниченный доступ к заданиям, учатся планировать деятельность, тем самым приобретая навыки самоорганизации и самоконтроля. Все это делает курс разновидностью реальной образовательной площадки. Как элементы смешанного обучения, электронные курсы дополняют традиционные учебные занятия, как самостоятельные образования, они выступают в роли обособленных учебных единиц.

Нельзя не отметить роль электронных словарей и учебных пособий, программ для перевода, англоязычных сайтов социокультурной направленности. Например, сайт Британского музея (the British Museum – <https://www.britishmuseum.org/>) содержит информацию о выставках, экспонатах, тематический блог, что способствует не только увеличению лексического запаса, но и помогает прикоснуться к культурному наследию. Среди словарей выделим Merriam Webster – онлайн-словарь (англо-английский) и тезаурус (<https://www.merriam-webster.com/>), Longman English Dictionary Online – толковый словарь английского языка (<https://www.ldoceonline.com/>).

В процессе реализации образовательных стратегий с применением информационно-коммуникационных технологий преподавателю необходимо производить комплексный мониторинг действий обучающихся. Для этого нужно знать технологические и контентные особенности привлекаемых ресурсов, уметь адаптировать материалы с учетом образовательных целей и задач, активно заниматься самообразованием в области ИКТ. Внедрение любой технологии должно сопровождаться ее комплексным анализом с обоснованием потенциальных возможностей и рисков. Некоторые возможности уже обозначены в рамках данной статьи. Это независимость учебных действий от времени и пространства, расширение образовательных границ, работа с аутентичными материалами, построение индивидуальных образовательных траекторий, получение социокультурного опыта. К уже перечисленным, добавим развитие самостоятельности обучающихся, получение опыта коммуникации с носителями языка, непрерывность и вариативность обучения, наглядность результатов.

Насыщая образовательную среду динамикой, предоставляя широкий спектр выбора информационных конструкторов, технологизация содержит в себе риски. Прежде всего, существуют этические проблемы. К их числу исследователи относят соблюдение авторских прав при использовании и публикации материалов, ограничение доступа к ресурсам асоциального содержания, обеспечение информационной безопасности [2]. Следующая

группа рисков связана с возрастанием психологической нагрузки на участников образовательного процесса в силу увеличения количества информационных потоков, что характерно для современного общества в целом. Немаловажно, что уровень информационной культуры и уровень доступа к информационным ресурсам различен в силу объективных и субъективных факторов. Это влияет на качество образовательных действий с использованием ИКТ.

Таким образом, ИКТ, будучи объективной реальностью, преобразуют образовательную деятельность через сочетание в себе технических и педагогических составляющих. Их успешная интеграция в процесс обучения иностранному языку зависит от соблюдения этических норм, постоянной работы над повышением уровня информационной культуры и информационной доступности, учета индивидуальных особенностей образовательных субъектов.

Литература

1. Казакова М. А., Евтюнина А. А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку// URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/autentichnye-tekstovye-materialy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 15.03.19).

2. Мильруд Р. П. Применение информационных технологий в обучении иностранным языкам и культуре // URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/primenenie-informatsionnyh-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-i-kulture> (дата обращения: 15.03.19).

УДК 74.489

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕМОВ В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. В. Баронова, О. В. Волгина

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского

ipprepod@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена использованию мемов, как одного из средств визуализации, в практике вузовского обучения иностранному языку. Применение данного инструмента способствует интеграции культурной составляющей, развитию эмоционального интеллекта и критического мышления, поскольку находит отклик у обучающихся, которые постоянно сталкиваются в нашу цифровую эпоху с медийным дискурсом такого рода.

Ключевые слова: мем, визуализация, языковое образование, критическое мышление, интегративный подход

Using Memes in Higher School Foreign Language Teaching

E. V. Baronova; O. V. Volgina

Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University of
Nizhny Novgorod

Abstract: The article is devoted to the use of memes, as one of the visualization tools, in the practice of higher school foreign language teaching. The use of this tool contributes to the integration of the cultural component, the development of emotional intelligence and critical thinking, because it finds a response from students who constantly face this kind of discourse in our digital age.

Keywords: meme, visualization, language education, critical thinking, integrative approach

Различные приемы визуализации и мультимодальные тексты определяют изменение нашего отношения к миру, особенности дискурсивного поведения и перспективы языкового образования, поскольку современные обучающиеся в своей повседневной деятельности постоянно сталкиваются с теми или иными визуальными символами, что объясняется развитием сложных коммуникационных технологий. И. Гудсон противопоставляет старшее поколение, чье мировоззрение находится под влиянием ориентиров “pre-digital age”, и современную реальность, понуждающую развивать в себе “new

literacies, different in kind, scope, and purpose» [1, p. 126]. Визуализация имеет первостепенное значение в практике обучения иностранному языку в вузе. Одним из современных инструментов, ставших популярным благодаря сети Интернет, являются мемы.

Рассмотрим примеры использования мемов в группах, относящихся к профилю «иностраннный язык + второй иностраннный язык». На четвертом курсе бакалавриата одна из важных тем для направления «Педагогическое образование» – “Teacher’s career”. На вводном занятии при проведении мозгового штурма, посвященного обсуждению восприятия студентами призвания учителя, в качестве стимула можно использовать часто встречающийся мем, иллюстрирующий какой-либо род деятельности. Он имеет уже сложившуюся структуру, нацелен на акцентирование стереотипных представлений, сформировавшихся в нашем социуме по поводу различных профессий или рода деятельности: *What I think I do*, *What my mom thinks I do*, *What my friends think I do*. Последний «кадр» обычно имеет сатирический акцент и развенчивает представленные выше клише: “*What I really do*”. Несколько вариантов таких мемов есть и для профессии педагога с фразой “*What my students think I do*”. Данный мем поможет не только активизировать лексику по новой теме (*burned out*, *snowed under paper work*, *inspire*, *have the air of authority*), но и помочь создать собственный продукт такого типа онлайн в программе makeameme.org или imgflip.com/memegenerator, которые предлагают набор самых популярных и часто используемых в сети картинок. К ним можно придумать свои остроумные подписи и на следующем занятии сформулировать принципы выбора материала. Важно заранее огласить для студентов рекомендации по этому креативному заданию: изображения и подписи к ним не должны нарушать чьи-либо права и оскорблять чувства, связанные с расовой, гендерной или религиозной принадлежностью. Картинка и текст должны быть связаны. Не стоит переходить черту в этическом плане, применяя юмористические высказывания.

На итоговом уроке по вышеназванной теме студентам в случайном порядке выдаются распечатанные картинки с мемами разных типов, но имеющие связь с учительской профессией. Они работают либо в парах, либо в небольших группах. Задача – описать ассоциации, порожденные иллюстрациями, с запретом на использование слов, которые есть на картинке. Следующий этап: мини-сочинения раздаются другим парам, а все мемы вывешиваются вдоль стены. Новое задание – найти мем по описанию, предложенному однокурсниками, предварительно сформулировав: “*What’s the message of the meme?*”

Мемом можно начать урок, применив его в качестве “icebreaker”, предложив обучающимся обсудить основную идею, выраженную в юмористической форме. Молодежь во все времена склонна к нонконформистскому поведению, поэтому, почему бы не инициировать создание системы правил для занятий в виде мемов, с последующей их распечаткой и вывешиванием на стене или в общем документе Google: например, *One doesn’t simply come to my class after the bell. What if I told you that using a cellphone in class distracts everybody? What I look like if you are talking while I am talking.* Традиционные задания «Заполни пробелы», «Раскрой скобки и поставь слово в нужную форму» можно сделать интереснее, используя мемы, например, *Not sure if reading can make me smarter, or ...; If you (not/study), you (not/pass). (Be/force to watch an ad before viewing the video I want? The gods (not/please).*

Мы также применяем мемы для оценки обучающихся. После оптимизации количества часов на практику речи много заданий выдается для самостоятельной работы в системе Moodle. По окончании теста или при ответе на отдельные вопросы в разделе «Комментарии на правильный/ неправильный ответ» студент видит мем или gif, демонстрирующий в более эмоциональной форме отзыв на проделанную работу.

Лингвострановедческая составляющая в корне преобразовала концепцию обучения иностранному языку. Ключевым моментом данного подхода является

получение информации о национальных ценностях и убеждениях. Мемы также обнажают имеющиеся в обществе стереотипы, конфликтные ситуации и точки напряженности, а также содержат в себе уникальные для какого-либо этноса реалии. Пользователи активно обращаются к мему с девочкой-скаутом на фоне горящего дома. Такой материал может быть полезным при обсуждении молодежных организаций в англоязычных странах, традиции благотворительной деятельности (ради чего дети и выпекают, а затем продают в округе печенье). Мем с феминистской тематикой подтолкнет к изучению истоков суфражизма в Англии и Women Liberation Movement в США, современной ситуации, которая подчас доходит до абсурда.

Мемы эффективны при введении нового материала не только на занятиях по практике речи, но, к примеру, при изучении истории языка. При обсуждении ранненовоанглийского периода подчеркивается роль В. Шекспира в формировании литературного английского языка и, в частности, его значительный вклад в его лексическое богатство, который можно проиллюстрировать следующим мемом: *Can't find the words he is looking for – invents them.*

Продуктивным нам кажется использование мемов при анализе текста с точки зрения стилистики. Существует ряд готовых изображений на данную тему: 1) *When you ask a rhetorical question and someone answers it.* 2) *Is everything clear? Rhetorical question.* 3) *Beautiful bouncing bubbles blowing backwards.* 4) *Life is like one big rollercoaster ride.* Однако можно придумать и свои примеры с метафорами, сравнениями, эпитетами и другими тропами. Особенно они полезны при изучении фигур речи, создающих юмористический эффект.

В современной педагогической науке эффективность обучающегося определяется формулой, которая была сформулирована Дж. Лангер как “they are problem solvers and decision makers” [2, p. 19]. При этом важно формирование т.н. дискурсивной компетенции, подразумевающей активное участие в “multilingual complex societal processes and discourses” [Там же]. Соответственно, можно использовать мемы на более продвинутом уровне

вузовского обучения, в магистратуре, при формировании компетенций в рамках предмета «Актуальные проблемы современного дискурса». Следует оговорить со студентами определяющую черту мема как части современной массовой цифровой среды: воспроизведение элемента культуры посредством копирования и имитации. Это так называемая “participatory culture”, то есть та, в распространении которой участвует каждый пользователь. Мемы имеют что-то общее с Форестом Гампом. Да, это тривиальные элементы, уже давно вошедшие в русло мейнстрима, но, согласно Л. Шифман, они необходимы в “defining events of the twenty-first century” [3, p. 6].

При обсуждении мема мы применяем следующие вопросы, нацеленные на анализ дискурса и развитие критического мышления: *What type of discourse does it represent (written, oral, mediated, visual, medical, educational)? What is the target audience? Describe the context of the meme. Why is it significant? Formulate the message and describe how it is constructed. Who exerts the power in the discourse? Comment on the cross-cultural elements of the discourse (stereotypes, culturonyms, social values). Are there any links to other texts? Make some comments on the illocutionary level of the meme.*

Таким образом, мемы, будучи частью цифровой культуры с весьма субъективным содержанием (пользователь подчеркивает в них как свою индивидуальность, так и связь с другими участниками коммуникации), хотя и носят массовый характер, предоставляют преподавателю иностранного языка большие возможности их «кастомизации» под нужды конкретного предмета, группы обучающихся, потребностей формирования ряда компетенций.

Литература

1. Goodson I., Knobel M., Lankshear C., Mangan J.M. Cyber Spaces/Social Spaces. In: Cyber Spaces/Social Spaces. Palgrave Macmillan, New York. – 2002. – 175 p.
2. Elsner D. Films, graphic novels and visuals. LIT Verlag Münster, 2013. – 224 p.
3. Shifman L. Memes in digital culture. USA, 2014. – 216 p.

ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СИСТЕМЕ MOODLE

Е. В. Баронова, О. В. Волгина

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского

ipprepod@yandex.ru, ovolgina14@mail.ru

Аннотация: В данной статье анализируются возможности использования виртуальной обучающей среды MOODLE для оценивания результатов обучения английскому языку студентов университета в рамках электронных учебных курсов. Применение дистанционных технологий позволяет контролировать как результаты обучения отдельных студентов, так и их совместную деятельность.

Ключевые слова: виртуальная обучающая среда MOODLE, мотивация, обучение с использованием компьютерных технологий, дистанционное обучение, самостоятельная работа

Using Moodle as a Means of Assessment in Teaching English to University Students

E. V. Baronova, O. V. Volgina

Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University
of Nizhny Novgorod

Abstract: This article analyzes the potential of using MOODLE virtual learning environment language assessment when teaching English to university students. The use of distance learning technologies allows the teacher to track and control individual students' progress as well as their interaction with other students.

Keywords: MOODLE, motivation, e-learning, distance learning, self-study

К результатам обучения студентов иностранному языку сейчас предъявляются высокие требования. Формирование у студентов профессионально направленной иноязычной компетенции, предусматриваемой образовательным стандартом высшего профессионального образования с его компетентностным подходом, важно в современных условиях не только для будущих профессионалов, но и для реализации возможностей академической мобильности и активной научно-исследовательской работы студентов [1]. В

числе причин несоответствия языковой компетенции выпускников этим требованиям низкий уровень подготовки поступающих в вуз, их слабое владение навыками самостоятельной работы при очень небольшом количестве аудиторных часов. Для студентов заочного отделения эти проблемы усугубляются отсутствием постоянного контакта с преподавателем.

Один из путей решения проблем – использование в обучении иностранному языку интернет-технологий. Они позволяют студенту организовать свою самостоятельную работу, в какой-то мере компенсируют недостаток аудиторных занятий, помогают создать коммуникативную среду для общения на иностранном языке, что особенно важно для студентов-заочников. Важным плюсом обучающих интернет-технологий является повышение мотивации студентов с помощью интерактивного контента и мультимедийных материалов.

Наиболее распространенной и очень эффективной формой реализации интернет-технологий в обучении студентов вуза являются онлайн-курсы, создаваемые преподавателями в рамках систем дистанционного обучения, какой является, например, MOODLE [2]. С помощью MOODLE-курсов может быть организована самостоятельная работа студентов, их взаимодействие между собой и с преподавателем для решения учебных задач. Дистанционное обучение имеет и то преимущество, что позволяет студентам создавать гибкий график и выбирать индивидуальный темп обучения. Студенты учатся самостоятельному поиску информации, работе с разными источниками, работают совместно с однокурсниками в парах и группах. Преподаватель же имеет возможность контролировать качество и своевременность выполнения заданий, при необходимости оказывать помощь студентам и корректировать их учебную траекторию.

Важной функцией MOODLE является контроль результатов обучения. Ряд элементов курса предназначены служить средством текущего или итогового контроля языковой компетенции студентов, другие элементы могут быть адаптированы для использования в этом качестве.

Основным инструментом MOODLE для оценивания результатов обучения является «Тест». Возможности тестов разнообразны. Настройки позволяют выбирать различные типы вопросов, наиболее популярными из которых являются множественный выбор, верно-неверно, короткий ответ. Но самыми гибкими являются вопросы типа «Вложенный ответ», представляющие собой текст с вложенными вопросами, так что студенты имеют возможность работать одновременно со всем текстом. Некоторая сложность записи таких вопросов вполне компенсируется возможностью их применения для проверки навыков чтения, аудирования, грамматических и лексических навыков на материале связного текста. Кроме того в MOODLE могут быть интегрированы тесты, созданные в других программах, в частности, HotPotatoes.

В MOODLE гибкая система настройки тестов, благодаря чему тесты могут быть использованы для текущего или итогового контроля, могут служить обучающим инструментом и использоваться для тренировки, например, грамматических навыков. Преподаватель решает, что и на каком этапе студент сможет увидеть – правильность его ответа, баллы за ответ и комментарии к нему, итоговый отзыв к тесту. В зависимости от целей и материала тестирования определяется количество попыток и метод оценивания в случае нескольких попыток. Все вопросы, кроме «Эссе», оцениваются автоматически. Преподаватель может проследить весь ход выполнения студентом теста, отследить все его попытки и все ошибки, при необходимости переоценить ответы вручную, дать студенту дополнительную попытку, написать комментарий. Единственный минус тестов в MOODLE – невозможность изменения, добавления или удаления вопросов, после того как хотя бы один студент прошел тестирование.

Ещё один элемент курса, предназначенный для оценивания, – это «Задание». Оно может быть индивидуальным, а может выполняться в групповом режиме. «Задание» в MOODLE выступает, прежде всего, как инструмент оценивания письменной речи, но не только. Кроме встроенного текстового редактора, есть также программа записи аудио, что позволяет

осуществлять контроль устной монологической речи, а также подходит для оценивания произносительных навыков. Возможность загружать в задание различные медиафайлы делает «Задание» идеальным инструментом для проектной работы и представления её результатов. «Задания» в MOODLE могут оцениваться преподавателем, а могут быть оценены назначенными для этого студентами (взаимная оценка), в том числе при оценивании «вслепую», когда проверяющие не видят, чьи работы они просматривают [3].

Очень гибким элементом является «Семинар» с его возможностями взаимного, в том числе анонимного, оценивания. Преподаватель решает, сколько работ однокурсников проверит каждый студент, определяет критерии оценивания и шкалу оценивания по каждому критерию. Для проверки знаний предназначены также разнообразные игры, автоматически создаваемые системой на основе глоссариев: кроссворды, криптексты, «спрятанные картинки» и др. Они являются не только тренировочным заданием, но и инструментом проверки знания лексики.

Другие элементы курсов MOODLE изначально не предназначены служить средствами оценивания, но в какой-то мере могут быть использованы в этом качестве. Например, «Лекция» обычно включает в себя не только разнообразный контент, но и вопросы на понимание просмотренного или прослушанного материала. Кроме того, «Лекция» может использоваться как достаточно гибкая форма представления практических заданий и вопросов благодаря возможности создания нелинейной структуры. В зависимости от ответов на вопросы, студенты могут быть направлены на другую страницу (например, с информацией по данному вопросу), возвратиться на предыдущую или быть перенаправлены по другому пути. Таким образом, каждый студент пройдет лекцию по своей индивидуальной траектории.

Как средство контроля может также использоваться «Форум», представляющий собой задание для проверки навыков письменной или устной речи. Если же в задании требуется прочитать/прослушать и прокомментировать сообщения однокурсников, то студенты одновременно тренируют навыки

чтения или аудирования. Элемент «Wiki» может служить средством контроля групповых проектов и заданий.

Самым большим недостатком MOODLE является проблема идентификации пользователя при контроле. В остальном же среда MOODLE удобна для отслеживания прогресса студентов. Преподаватель может использовать для этого разные элементы курса для автоматического оценивания, оценивания преподавателем, взаимной и самооценки. Гибкость настроек позволяет каждому студенту выстроить свою индивидуальную траекторию обучения, во взаимодействии с преподавателем и однокурсниками.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. URL:

http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 28.03.2019).

2. Преимущества Moodle [Электронный ресурс] // Открытые технологии. Веб-приложения для бизнеса и образования. URL: http://www.opentechnology.ru/info/moodle_about.mtd (дата обращения: 28.03.2019).

3. Using Roles [Электронный ресурс] URL: https://docs.moodle.org/29/en/Using_roles (дата обращения: 28.03.2019).

НЕВЫСОКАЯ МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ПРИЧИНЫ И РЕШЕНИЯ

М. В. Белорукова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

smart.llc@mail.ru

Аннотация: В статье исследуется проблема недостаточной готовности первокурсников неязыкового вуза самостоятельно совершенствовать уровень владения английским языком при заведомо низком стартовом уровне языка. Описываются приемы, используемые для улучшения знаний. Приводятся возможные причины низкой мотивации.

Ключевые слова: мотивация, самостоятельная работа, самостоятельность, система ценностей, первокурсники, неязыковой вуз, нелингвистические специальности, юридический факультет

Insufficient Motivation to Enhancing Level of English: Causes and Solutions

M. V. Belorukova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The article tackles the issue of non-linguistic first-year students' reluctance to independently improve their level of English, given their insufficient language capacity proven by the placement test. Strategies used by students to enhance the language level are described. Possible causes of poor motivation are presented.

Keywords: motivation, independent learning, independence, system of values, first year students, non-linguistic university, Law faculty

Преподаватель иностранного языка в неязыковом вузе часто сталкивается с проблемами недостаточно ответственного отношения студентов к изучению дисциплины и малой эффективностью самостоятельной работы (СР), на которую в настоящее время отводится значительная часть предусмотренных программой часов. Готовность студента к самостоятельной работе в частности и к учебной деятельности вообще является одним из важнейших факторов, определяющих их результативность [1; 2, с. 69].

СР требует сформированного самосознания, самодисциплины и личной ответственности, а готовность к СР определяется наличием оптимальной

мотивации к овладению иностранным языком, а также наличием навыков работы со справочной литературой, словарями и техническими средствами обучения [2]. Как показало ранее проведенное исследование, у первокурсников юридических специальностей ННГУ им. Н. И. Лобачевского недостаточно сформированы навыки СР, результатом чего является невысокая эффективность СР в целом [4]. При этом все опрошенные студенты осознают, что их уровень владения иностранным языком является слишком низким для бесп проблемного освоения материала учебной программы [5].

Автором была поставлена цель выяснить, какие действия предпринимают первокурсники *самостоятельно* для улучшения уровня владения английским языком помимо изучения его в вузе. Письменный анонимный опрос охватил 30 студентов-первокурсников юридического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского разных специальностей и направлений, с различными показателями успеваемости по дисциплине. Студенты в свободной форме отвечали на вопрос, делают ли они что-либо для улучшения уровня владения английским языком в дополнение к занятиям в вузе, и если да, то что именно.

Основной интерес представляла психологическая готовность первокурсников работать над ситуацией, которая их *заведомо не устраивает* и провоцирует трудности в обучении. Также было необходимо выяснить, какие методы и приемы СР применяются для совершенствования уровня знаний.

В ходе опроса 60% респондентов ответили, что не делают ничего. Оставшиеся 40% указали, что именно они делают:

40% – слушают английские песни; 12% – ищут переводы понравившихся песен в интернете, 9% – установили английский языковой режим в соцсетях, смотрят видео на английском языке в YouTube с английскими субтитрами и стараются понять их суть, читают мемы на английском ВКонтакте; 6% – перевели телефон на английский языковой режим; смотрят фильмы на английском с русскими субтитрами; 3% (один студент) – иногда выполняет задания на онлайн ресурсе *lingualeo*; общается с подругой из Германии, которая тоже учит английский.

Из приведенных результатов очевидно, что первокурсники не считают необходимым самостоятельно работать над повышением уровня владения языком. Применяемые ими способы улучшения знаний по английскому языку больше напоминают развлечения и недостаточны для получения сколько-нибудь значимого результата. В ННГУ им. Н.И. Лобачевского существуют вечерние курсы «базовый английский» и «разговорный английский» для имеющих начальный или нулевой уровень языка. Но многие студенты отказываются их посещать, так как считают, что вуз должен предоставить им все необходимые знания в рамках отведенных программой часов (одно аудиторное занятие в неделю) [5, с. 49]. Иначе говоря, первокурсники отказываются признавать наличие проблемы и не ищут способов ее решения.

Причина недостаточной готовности первокурсников самостоятельно повышать свой уровень знаний по иностранному языку видится в системе характерных студенческому возрасту ценностных ориентаций, то есть системе побуждений, стимулирующих личностную активность и задающих ей направление. Ценностные ориентации индивидуальны, они образуют определенную иерархию, из которой следует избирательное отношение взрослеющей личности к общепринятым ценностям.

В студенческом возрасте (17-23 года) личность приобретает устойчивый характер, происходит стабилизация психических процессов. Положительными чертами студенческого возраста являются совершенствование сознательных мотивов поведения, умения владеть собой, целеустремленности, самостоятельности, настойчивости, решительности [6].

С другой стороны, в возрасте 17-19 лет молодые люди испытывают сложности при необходимости сознательно регулировать свое поведение. Отсюда свойственный студентам младших курсов «немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, не всегда достойные мотивы поведения» [6, с. 79].

Преподавателю, работающему со студентами младших курсов, следует помнить, что традиционный акцент на внешние мотиваторы не приведет к

поддержанию необходимой мотивации учебной деятельности в силу возрастных особенностей обучающихся. Учет посещаемости аудиторных занятий, предстоящие экзамены, требование соблюдать учебную дисциплину необходимы, но их одних недостаточно для достижения высоких результатов.

Одной из основных причин, побуждающих взрослого человека учиться, согласно Дж. Роджерс, является сформированная мотивация к познанию [7]. Как следует из самого термина, она основывается на предшествующем положительном учебном опыте человека, успехе и удовлетворении, полученных в период получения основного образования. Отмечается, что большинство добровольно повышающих уровень образования ранее имели высокие академические результаты. Ранее проведенное исследование показало, что студенты первого курса юридических специальностей ННГУ приходят в вуз с низким уровнем знаний по дисциплине «английский язык» и крайне редко имеют позитивный опыт по ее освоению [5]. Следовательно, сформированная мотивация к познанию иностранного языка у таких студентов не является доминирующей.

Дж. Роджерс также придает большое значение мотивации, связанной с целями, поставленными перед обучающимися и принятыми ими. Исследователь отмечает наибольшую мотивацию у людей, реализующих свои личные цели в каждом задании, испытывающих чувство личностного роста, тем самым подкрепляя и поддерживая уже имеющуюся мотивацию [5, с. 91]. Очевидно, что для возникновения такого типа мотивации обучающийся должен обладать высоким уровнем самостоятельности, иметь развитую личность и сложившуюся систему ценностных ориентаций, что не свойственно значительной части первокурсников в силу возрастных особенностей.

Из приведенных точек зрения можно заключить, что студенты младших курсов, чьи цели отдалены во времени и не связаны напрямую с когнитивным процессом (например, успешно сдать экзамен, не быть наказанным за неосвоение программы и пр.), демонстрируют более низкий уровень мотивации

и, как следствие, меньшие академические успехи, чем более сознательные старшекурсники с профессиональной и прагматической мотивацией.

Литература

1. Zolotova M.V., Kaminskaya N.V. Learning objects as means for enhancing students' independent study at Lobachevsky university // Science and Education, Munich, December 9th-10th, 2015. – P. 196–198.

2. Можеевская А.Е., Жиргалова Я.А. Самостоятельная работа по иностранному языку студентов неязыковых вузов. URL: <http://dspace.susu.ac.ru/> (дата обращения 04.02.2019)

3. Золотова М. В., Ганюшкина Е. В. Формирование навыков автономного студента на занятиях по английскому языку в процессе проектной деятельности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического ун-та им. Н. А. Добролюбова. Вып. 35. – Н.Новгород: НГЛУ, 2016. – С. 138–145

4. Белорукова М.В., Золотова М.В. Специфика самостоятельной работы над чтением юридического текста в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2019. №62 (4). – С. 24–27.

5. Белорукова М.В., Золотова М.В. К вопросу об изучении юридического английского языка в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2018. №60 (3). – С. 47–50.

6. Гапонова С.А., Мартынова Н.А. Ценностно-мотивационные особенности студентов и тенденции их динамики // Акмеология. – 2004. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-motivatsionnye-osobennosti-studentov-i-tendentsii-ih-dinamiki> (дата обращения: 09.02.2019).

7. Rogers J. Teaching adults. Open University Press. – Buckingham, Philadelphia. – 1996.

ГЛОБАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ: МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ МАГИСТРАТУРЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Л.М. Болсуновская

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

bolsunovskl@tpu.ru

Аннотация: В статье рассматривается эволюция индустрии технического образования в XXI веке с точки зрения трансформации «старой школы» в «новую школу» – школу цифровых технологий. Представлена характеристика цифровых образовательных технологий и рассмотрены преимущества их использования в выработке траекторий обучения в магистратуре. Отмечается, что компьютер, компьютерные технологии, электронные устройства и приложения являются неотъемлемым атрибутом процесса обучения Высшей школы в современную информационную эру. Подчеркивается, что цифровые технологии являются важным компонентом образовательных программ магистратуры, развивающим автономию и формирующим ключевые компетенции будущего специалиста.

Ключевые слова: высшее техническое образование, магистерские программы, цифровизация, диверсификация методик, образовательная автономия, профессиональные компетенции

Global Trends of Digitalization: Modernization of Educational Content within Master's Degree Programs at Higher Technical University

L. M. Bolsunovskaya

National Research Tomsk Polytechnic University

Abstract: This paper considers the evolution of the education system in the 21st century in terms of educational transformations and progress in digital education. It presents the characteristic of digital educational technologies and the advantages of their use in the development of learning paths within the master's degree programs. The paper also analyzes the current situation of teaching process in higher technical school and points out that computer, network, and mobile technologies are great tools in the modern information era, changing the traditional teaching methods and improving Master students' interest in learning. It is emphasized that digital technologies are an important component of Master's educational programs developing autonomy and forming the key competencies of the future specialist.

Keywords: higher technical education, Master's degree programs, digitalization, diversification of teaching methods, professional competencies

Мы вошли вXXIвек – век технологий без границ. Это фаза радикального преобразования, когда технологии занимают все ниши и уголки нашей жизни. Смартфоны, ноутбуки и планшеты больше не являются неизвестными словами. На этом этапе система образования ориентирована на развитие и улучшение учебного процесса, поскольку современное поколение обучающихся не может быть ограничено рамками простого обучения, их любопытство огромно и не может быть удовлетворено с помощью образовательных систем, которые были разработаны ранее. Цифровизация– этоинтеграция цифровых технологий в повседневную жизнь через оцифровку всего, что можно оцифровать. Цифровизация– этоосновной термин, описывающий XXIвек максимально точным образом. Вот почему современный мир взял свой курс на использование цифровых технологий в контексте образования.

Вполне логично, что для цифровой эпохи массово понадобятся соответствующие специалисты, подготовка которых, как неоднократно подчеркивалось на всех уровнях государственной системы, должна быть интенсифицирована. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р, определяет, что обеспечение широкой доступности к информационно-цифровым ресурсам и использование цифровых технологий в образовательном процессе является целью цифровизации профессионального образования [1].

А. Кулешов отмечает, что современное поколение, «возможно, действительно другое за всю историю человечества – «цифророжденные»» [2]. Соответственно, образование должно произвести диверсификацию методики обучения нового поколения на всех уровнях, начиная со школы и заканчивая университетом.

В задачи настоящего исследования входит рассмотрение вопросов организации обучения на уровне магистратуры технического вуза в контексте смены вектора обучения с использованием цифровых технологий. Магистратура является таким образовательным уровнем, который объединяет

обучающихся, нацеленных на качественное образование и планирующих свою будущую траекторию развития как в научной, так и профессиональной сферах. Данный образовательный уровень рассматривается нами как гибкая система с легко встраиваемыми современными образовательными курсами, интересными и полезными для магистрантов. Данная система должна быть организована таким образом, чтобы позволить обучающемуся и обучаемому стать автономными в принятии решений относительно использования технологии обучения и преподавания. Это возможно только в случае диверсификации методики преподавания на всех образовательных уровнях вуза. В результате учебный процесс будет «заточен» под конкретного студента, студента, самостоятельно формирующего запрос на получение знаний и включённого в процесс обучения в удобное для него время [2]. Университетские экосистемы должны быть более гибкими, создавать новые рынки и новые рыночные продукты. Сквозные компетенции должны прошивать все уровни процесса образования и формировать индивидуальный профиль компетенций и индивидуальные траектории развития обучаемых. Современному обществу требуется человек, который интегрирует в себе все знания, получаемые им в течение его жизни, и который может подстраиваться под различные модели компетенций. Такой индивидуальный профиль может формироваться со школы и продолжаться в течение всей жизни. Есть некий обязательный минимум, а всё, что больше этого минимума, регулируется самим человеком. В настоящее время корпорациями востребован специалист широкого профиля, способный гибко меняться в соответствии с изменяющимися условиями. Что касается специфических компетенций, то таких специалистов компании могут обучать в корпоративных университетах – с привязкой к конкретным потребностям работодателя.

Остановимся на некоторых технологиях, которые во сфере индустрии образования уже получили развитие, а именно:

- онлайн курсы;
- онлайн экзамены;

- цифровые учебники;
- анимация.

Кроме вышеуказанных выделяют следующие цифровые технологии, которые изменяют мир и применению которых необходимо обучать в вузе и интегрировать в виде образовательных модулей в содержание магистерских программ:

- Интернет вещей (Internet of Things, IoT)
- Дополненная реальность (Augmented Reality, AR)
- Виртуальная реальность (Virtual Reality, VR)
- Машинное обучение (Machine Learning, ML) и искусственный интеллект (Artificial Intelligence, AI)
- Робототехника
- 3D-печать
- Синергия технологий [3].

Современные магистерские программы должны объединять новейшие знания в области информационных систем и информационных исследований и формировать универсальные междисциплинарные компетенции выпускника.

Основное внимание при разработке магистерской программы нового поколения должно уделяться анализу данных, проектированию цифровых услуг, бизнес-моделям, управлению информационными технологиями, управлению цифровой информацией и знаниями, а также взаимодействию людей с цифровыми технологиями.

Цифровизация, без сомнения, изменила нашу систему образования, но мы не можем сказать, что она уменьшила ценность традиционного обучения. Преимущество цифровизации образования в XXI веке заключается в том, что оно сочетает в себе как традиционные методики, так и методы онлайн обучения, которые идут рука об руку, выступают в качестве взаимодополняющих систем.

Технологии имеют огромный потенциал для диверсификации системы образования. В этом всё более взаимосвязанном мире становится очевидным, что преимущества цифрового обучения, включая обучение в любое время и в

любом месте, доступ к качественным профессиональным и образовательным ресурсам для всех, повышение самостоятельности учащихся, самостоятельное обучение, взаимное обучение, обмен знаниями и т. д. перевешивают негативные стороны использования технологий. Таким образом, необходимость трансформации цифровых технологий в ключевой потенциал, который делает предприятия более интеллектуальными, повышает производительность и способствует инновациям становится основной задачей глобальной образовательной системы.

Литература

1. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р.
2. Цифровизация образования в России и мире // Информационно-аналитический журнал «Аккредитация в образовании» №98, 2017. http://akvobr.ru/cifrovizaciya_obrazovaniya_v_rossii_i_mire.html (дата обращения 30.03.2019)
3. <https://www.cio.ru/articles/260218-12-tehnologiy-kotorye-budut-menyat-biznes-v-2018-godu> (дата обращения 30.03.2019)

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ю. М. Борщевская

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

Yuliabort@rambler.ru

Аннотация: Дисциплина «Иностранный язык» обязательна к изучению в ВУЗе. Но большинство студентов считают её бесполезной. Эта статья посвящена мотивации, которая может быть внешней и внутренней, и методам развития внутренней мотивации. Поставьте цель, рассмотрите косвенные причины необходимости изучения иностранного языка, вознаграждайте себя за усилия, сотрудничайте с другими студентами, давайте себе положительные отзывы.

Ключевые слова: иностранный язык, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, цели обучения, внутреннее вознаграждение, положительные отзывы

Ways of Increasing Intrinsic Motivation of Students of Non-Linguistic Higher Educational Institutions at the English Language Lessons

Y. M. Borshtchevskaya

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The discipline "A Foreign Language" is obligatory in the university. However, most students consider it useless. This article is devoted to motivation which can be extrinsic and intrinsic and methods to develop intrinsic motivation. Set an aim, consider indirect reasons for learning a foreign language, develop internal rewards, cooperate with other students, give yourself positive feedback.

Keywords: a foreign language, extrinsic motivation, intrinsic motivation, learning aims, internal reward, feedback

According to the Federal State Educational Standard the discipline "A Foreign Language" in the university is included in the basic part of the general educational programme and is obligatory for mastering at the first and second years of study (semesters 1-4).

The aim of teaching a foreign language in non-linguistic higher educational institutions is mastering a communicative competence on the basis of communicative approach to language teaching [1].

A major driving force in learning a foreign language is motivation. Sustained positive motivation determines the degree of perception and concentration of attention, induces mental activity and ultimately determines the final result of mastering a foreign language [2].

Motivation is considered as internal and external factors that stimulate desire and energy in people to be continually interested and committed to a job, role or subject, or to make an effort to attain a goal [3].

Motivation can be of two types: extrinsic and intrinsic. Extrinsic motivation is an external form of motivation. It does not always have to be another person, but it is some outside demand, obligation, or reward that requires the achievement of a particular goal.

Intrinsic motivation, however, is an internal form of motivation. You strive towards a goal for personal satisfaction or accomplishment. Therefore, intrinsic motivation is more likely to lead to persistent behavior toward a goal [4].

As for the discipline "A Foreign Language" (English), students learn the language mainly to pass the tests and get a good grade at the exam in the 4th semester (external motivator). However, most consider this discipline boring and useless. Therefore, unless a person responds to external motivators, and he or she needs to do something unpleasant and undesired, he or she is unlikely to engage in the desired behavior.

What could be done in such a situation?

Motivation results from the interaction of both conscious and unconscious factors such as the (1) intensity of desire or need, (2) incentive or reward value of the goal, and (3) expectations of the individual and of his or her peers. These factors are the reasons one behave in a certain way [3].

How can you develop more intrinsic motivation?

First of all, set an aim. Why are you going to learn a language?

In addition to the direct goal (the exam), there can be indirect reasons for learning English, which are close to you [5]:

- Communication with native speakers. It can be work or frequent business trips abroad. In this case, you need linguistic knowledge.

- Travelling. It is terrible to be in a country where you do not understand what they say, what they write, you do not know how to ask anything.

- Understanding lyrics of your favorite poems and songs. It is always nice to know what your favorite band or artist sings about.

- Reading English-language literature and watching foreign films. No matter how brilliant the translation is.

- Contribution to successful future. It may be related to work, study or personal development. English is the language of international communication. Therefore, many doors and opportunities open up before a person who speaks a foreign language. Such an individual is not afraid of competition and rivalry.

- Knowing the language leads to significant salary increase. It is a well-known fact that people who speak a foreign language receive 30% more than employees who do not know any. Besides, it is not necessary to use your knowledge and skills daily.

- Learning foreign languages helps in the development of mental abilities and flexibility of thinking. It is good in memory training. Everyone dreams of having a phenomenal memory, and the more you work with it, the more you develop it. It is the best way to train your memory when practicing bilingualism, when you memorize dozens of words, phonemes and rules every day.

- Diversify life. Many learn foreign languages as a hobby to make their lives more interesting and exciting.

Thus, the importance of having a goal in learning is obvious. However, “I want to know the language” is too vague. To achieve it will take too much time and halfway, and even earlier, a person can quit this venture. The goal must be specific. The student must clearly understand why he/she needs English, what with its help he/she wants to do, what exactly to achieve.

The goal must be achievable. There are three types of goals:

long-term (long-term) – for a period of up to 10 years;

medium (medium) – for a period of up to 5 years;

nearest – for a period of up to 1 year.

If a student has a long-term goal, he or she needs to break it down into sub-goals (nearest goals), each of which will be achieved without loss of motivation and frustration.

The goal should be important for the student. If a student's personal experience is taken into consideration, he/she will make better progress in learning.

Sometimes the goals of students are implicit. This happens if a student cannot formulate his own goal. A teacher can help him by asking questions: where and with whom did you speak English? What problems did you have when you tried to use English last time? or What did you want to do, but because of lack of knowledge of English did not work or did it turn out badly? After analyzing the answers to them, the student can understand why English is necessary for him/her.

Secondly, develop internal rewards. If you tend to need extrinsic motivation, you can develop intrinsic motivation by initially tying internal rewards to external motivators. For example, you can start learning a language in a group, you can use that external motivator to develop internal rewards. As you start making progress, focus on how good you feel when using English in different situations and focus on the idea that it happens due to the effort you are making. All English textbooks have "Now I can" section at the end of each lesson.

Feel capable. Some students feel incapable of completing a task before they even try it. The power of "I can do it" has perhaps been diluted over the years. Try "I'm capable," which speaks not only to the task at hand but to your sense of self-worth.

Cooperate with other students. Intrinsic motivation can be increased in situations where students are happy to help their peers and also when where they can compare their own performance favorably to the performance of others.

Be specific with positive feedback that you give yourself. Specific feedback it is often tied to efforts and behaviors over which the person has control. The non-specific feedback targets factors that may not be perceived under the individual's control, and therefore, less goal-directed behavior may be focused on the desired

outcome. “I’m getting smarter” is not specific while “I got less spelling mistakes in my paper” is. Keep a notebook for a week, or even a day, in which you record self-statements about the goal you are trying to achieve.

Hopefully, methods described in this article will help students get more interested in the discipline “A foreign language”.

Литература

1. Христолюбова А. А. К вопросу о разноуровневом обучении английскому языку студентов экономических специальностей // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе / Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием. Под ред. М.В. Золотовой. – 2018. – С. 222–227.

2. Минеева О. А., Борщевская Ю. М., Козлова Е. А. Основные мотивы изучения иностранного языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. № 2 (44). 2018. – С. 76–80.

3. Business dictionary. URL: <http://www.businessdictionary.com> (дата обращения: 20.02.19).

4. Motivation: Intrinsic vs. Extrinsic by Monica A. Frank, Ph.D. URL: http://www.excelatlife.com/articles/intrinsic_motivation.htm (дата обращения: 20.02.19).

5. Золотова М.В., Демина О.А. Специфика курсов английского языка для специальных целей и обучение иноязычной профессиональной коммуникации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. Вып.37, 2017. – С. 148–154

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Ю. С. Бузueva, Н. С. Лобанова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

julide2@yandex.ru, n.lobanova77@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема использования метапредметного подхода в ВУЗе с целью формирования различных метапредметных компетенций. Авторы приходят к выводу, что интеграция знаний из нескольких учебных дисциплин и совершенствование навыков, полученных в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык», при прохождении переводческой практики позволяет сформировать у студентов компетенции, крайне востребованные в современной профессиональной среде.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметный подход, метапредметные компетенции, метасистемные компетенции, компетенция

Meta Subject Approach in Translation Practice of International Relations Students

Y. S. Buzueva, N.S. Lobanova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The article deals with the application of meta-subject approach in higher school with the aim to form various meta-subject competencies in students. The authors conclude that during translation practice the integration of knowledge of different subjects and improvement of skills acquired while learning a foreign language contribute to forming the competencies that are highly demanded in modern professional sphere.

Keywords: meta-subject, meta-subject approach, meta-subject competencies, meta-system competencies, competency

Образование всегда существовало неотрывно от социума, являлось отражением общественных, политических, социальных и культурных преобразований. XXI век характеризуется значительными изменениями социокультурных и научно-технических факторов. Основное место среди них занимает глобальная компьютеризация и информатизация общества, которая значительно облегчает процесс получения информации, и что еще более важно, существенно ускоряет процесс ее извлечения. Поэтому современным ученикам

и студентам в условиях свободного доступа к информации необходимо развивать новые навыки и умения, делающие молодых людей более коммуникабельными, мобильными и реализованными в обществе: способными принимать собственные решения, анализировать и делать выводы на основании определенного материала, критически мыслить, принимать решения в нестандартных ситуациях. Для того, чтобы оптимизировать процесс обучения и повысить его эффективность, необходимо разрабатывать новые методы и подходы, которые полностью отражают современные процессы и явления. В основе современного обучения как в средней, так и высшей школах, лежит метапредметный подход, основу которого составляет направленность обучения на интеграцию знаний из нескольких предметов и учебных дисциплин с целью формирования обобщенного знания или определенных компетенций.

Изначально метапредметный подход являлся ключевым концептуальным принципом ФГОС второго поколения, разрабатываемого для средней школы и выступающего теоретической основой и способом формирования универсальных учебных действий школьников с целью достижения ими метапредметных результатов обучения, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений средствами нескольких или всех учебных дисциплин [1, с. 35]. При этом уже на первом этапе внедрения ФГОС четко прослеживались параллели между основными категориями метапредметного подхода, применяемого в системе общего школьного образования, и категориями компетентностного подхода, которые легли в основу понятийного аппарата ФГОС ВПО и его последующих модификаций (ФГОС ВО, ФГОС ВО 3+) [2, с. 145]. Если попытаться применить терминологию компетентностного подхода высшей школы к требованиям ФГОС ООО к метапредметным результатам обучения, то окажется, что конечным итогом обучения должно стать формирование у учащихся многокомпонентной системы метапредметных компетенций: познавательной, самообразовательной, коммуникативной, социальной, поликультурной, информационной, здоровьесберегающей и т.д.

Таким образом, на основании сходства категориального аппарата и концептуальных основ компетентностного и метапредметного подходов, а также необходимости соблюдения преемственности для оценивания результатов обучения в системе «школа – ВУЗ», появилась возможность применения категориального аппарата метапредметного подхода, а также метапредметных технологий в условиях высшего профессионального образования – как в практике преподавания отдельных учебных курсов и дисциплин, так и во внеаудиторной деятельности.

В данной статье под профессиональной компетенцией понимается метасистемная компетенция, позволяющая обучающимся управлять информацией, знаниями, своим интеллектуальным развитием и рефлексивными механизмами как в процессе обучения, так и в процессе дальнейшей профессиональной деятельности [3, с. 93]. По сути формирование метакомпетенции заключается в том, чтобы научить студентов, как аккумулировать и использовать полученные знания, сформированные умения, полученный языковой и речевой опыт иноязычного общения для совершенствования имеющихся и развития личностных и профессиональных качеств, способностей и компетенций, в том числе в сфере профессиональной деятельности.

В этой связи представляется актуальным проанализировать, как формируются метапредметные компетенции в ходе проведения языковой переводческой практики у студентов отделения Международные отношения. Считаем важным подчеркнуть, что метапредметный подход, применяемый при освоении дисциплины, позволяет подготовить современного компетентного специалиста, сформировать способности и навыки к непрерывному самообразованию и профессиональному совершенствованию, а также формирует способности критически мыслить, анализировать и делать выводы, принимать собственные решения в нестандартных ситуациях. В ходе освоения дисциплины студенты совершенствуют навыки поиска информации и работы с

иностранными источниками, навыки прикладной аналитической работы, расширяют источниковую базу итогового выпускного проекта.

Основной формой организации переводческой практики является самостоятельная работа студента. Самостоятельная работа является наиболее деятельным и творческим процессом, который выполняет ряд дидактических функций: способствует формированию диалектического мышления, вырабатывает высокую культуру умственного труда, совершенствует способы организации познавательной деятельности, воспитывает ответственность, целеустремленность, систематичность и последовательность в работе студентов, развивает у них бережное отношение к своему времени, способность доводить до конца начатое дело.

Переводческая практика подразумевает написание аналитической работы с преимущественным использованием источников на иностранном языке. Тема аналитической работы определяется в соответствии с полем научных изысканий учащихся и их предложениями, что способствует большей автономности студентов и их заинтересованности в проведении данного исследования. Необходимо отметить, что студенты проходят переводческую практику на четвертом курсе, когда навыки владения иностранным языком у них уже в достаточной мере сформированы в ходе овладения дисциплиной «Иностранный язык». Что не менее важно, теоретические дисциплины, освоенные студентами ранее, позволяют им вычленять взаимосвязи и взаимовлияние исторических, политических и экономических факторов, использовать корректную терминологию и анализировать переведенные материалы с учетом глобальных процессов и развития всемирной политической системы международных отношений. Таким образом, мы видим, что во время написания работы происходит интеграция знаний из нескольких учебных дисциплин с целью формирования метапредметных компетенций.

В процессе представления и защиты проекта, предусмотренной после написания аналитической работы, студенты должны продемонстрировать способность грамотно и логично построить устное высказывание, отвечать на

вопросы и участвовать в полемике, как по представленным темам, так и в рамках тем других студентов.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что метапредметный подход, используемый в переводческой практике, позволяет сформировать широко востребованные личностные и профессиональные качества, учит студентов управлять информацией, знаниями и своим интеллектуальным развитием.

Литература

1. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю.В. Громыко – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

2. Орбодоева Л.М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом ВУЗе // Вестник МГПУ. – 2014. – Выпуск 14(700) – с. 144–153

3. Орбодоева Л.М. К вопросам формирования профессиональной метакомпетенции в процессе лингвистической подготовки в ВУЗе // Вестник Кемеровского госуниверситета. – 2015. – N 2 (62). – т. 3. – с. 93–97

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В
СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ НАВЫКОВ ПИСЬМА В ГРУППАХ С
БОЛЬШИМ КОЛИЧЕСТВОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Н. В. Ваганова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского

nataljavaganova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются преимущества использования приемов технологии учебного сотрудничества в группах с большим количеством обучающихся на занятиях английского языка. Автор анализирует результаты эксперимента по применению технологий учебного сотрудничества “Writearound” для совершенствования навыков письменной речи у студентов неязыкового вуза.

Ключевые слова: учебное сотрудничество, иноязычная компетенция, разноуровневая группа с большим количеством обучающихся, навык письменной речи, технология “Writearound”

**Implementing Cooperative Learning Techniques
in Mastering Writing Skills in Large Groups**

N. V. Vaganova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract. The author analyses the advantages of implementation of cooperative learning techniques with large groups at the classes of English. The author analyses the results of the experiment on using the cooperative learning techniques “Writearound” to master the writing skills of the students in non-linguistic university.

Keywords: cooperative learning, foreign language competence, multi-level large group, writing skills, technique “Writearound”

Successful mastering of the foreign language competence is a purpose of studying a foreign language at university. Modern system of education is mostly based on the stipulation that a student is not a passive object of education, but the subject who studies purposefully, independently, comprehensively. By recognizing and analyzing their own inclinations and abilities, a student becomes a co-author, an

equal partner of a teacher in the process of education. To master the competence a student should be an autonomous learner who knows what he needs, what skills are essential for him to improve, should be aware of the ways how to do it and be able to adjust the technologies to his individual requirements to achieve a set goal [1].

Teaching English in small groups can be very enjoyable work. However, there is a strong tendency nowadays to have English learning groups of more than 20 students. This approach is put into practice at the Institute of Economics and Entrepreneurship of Lobachevsky State University (IEE UNN), where the English learning groups of the first year students consist of 24-26 students. Making sure that all the students practice the required skills becomes quite an onerous responsibility when there are many students in the class and class time does not seem to suffice.

IEE implements the approach of teaching English in the multilevel groups of homogeneous character with the first year students. This approach, its benefits and demerits, the results exposed by the students of IEE are discussed in a number of papers [2, 3]. The authors have come to the conclusion that the approach is an effective way to improve reading and grammar skills. Although, when it comes to teaching speaking and especially writing skills in large multilevel groups, the number of students makes it difficult to organize activities and foster participation in the classroom. Under such conditions one of the possible solutions is to implement the principles of cooperative learning. This methodology implies that students themselves play an active role in learning.

Much research on the methodology of cooperative learning, its main principles and technologies has been done. Cooperative Learning (CL) refers to methods of teaching which mean having students work in groups of 2–6 students to reach a common goal, “to maximize their own and each other’s learning” [4, p.1]. The research of the technologies of cooperative learning started in the 1980s and has been going on up to now. Such scientists as D.W. Johnson, R.T. Johnson, S. Kagan, R.E. Slavin, J. Richards *et al* have made a considerable contribution into the study of cooperative learning principles. They singled out the following principles: Positive Interdependence, Individual Accountability, Face-to-Face Interaction, Social Skills

Development and Group Processing. Major views on CL contain certain common characteristics such as the use of teams for learning, training students to work in teams, designing learning activities which require students to function in teams but still remain responsible as individuals and the simultaneous active engagement of the majority of students in the class.

In the context of learning a foreign language, implementation of the methods of CL promotes peer interaction, which is “particularly valuable because it compensates for the lack of authentic experience in both language input and output through creating real-life communication” [5, p. 101]. CL techniques also bring about the quantity and complexity of the learners’ output caused by supportive and non-threatening environment [5].

During November-December in the autumn semester 2018, the research was conducted with two groups (No. 1, 2) of the first-year students in IEE UNN. The first-year students were streamed into English learning groups based on an English proficiency test which all the freshmen have to take at the beginning of the academic year. Each of the researched groups consists of 24 students, their level of English is approximately equal, estimated as Upper-Intermediate (B2). Both groups have the same textbook and study the same topics. Group 1 was assigned as the intervention group and group 2 as the comparison group.

We have carried out a research into the impact of application of CL techniques on the students’ writing skills development and highlights only one of the several techniques. The experiment consisted in applying the CL technique, namely “Writearound” (though some alterations of the technique were made) with the students of the intervention group while a traditional method was used by the teacher with the comparison group. The purpose of the experiment was to prove that CL techniques can improve the writing skills of the students better than a traditional method.

The procedure consisted in the following. At the beginning of the class the students were exposed to the task – to write a 50-word story on one of the topics: A Day to Forget, A Holiday Romance, The Lie, Never Again, using at least 6 adverbs of

manner. The same time limit was set for intervention and comparison groups. The students of the comparison group worked individually. The students of the intervention group first worked in pairs to discuss the ideas of the stories, then the pairs were united in groups so that there were 4 students in each group. Every group was given four pens of different colors so each student could write some part of the story and the teacher could see the contribution of every student in a group. Then students of both the intervention and the comparison groups presented their stories to the whole class and the class chose the most interesting story, the most unusual ending, the most humorous story. At the end of the class the teacher collected the written papers to check and analyze the mistakes and to give feedback.

The analysis of the students' performance during the class showed more enthusiasm and supportive interaction in the intervention group whereas the traditional process of writing and presenting papers didn't arouse the same amount of interest and positive response in the comparison group. The analysis of the written works proved that the students of the intervention group made less mistakes in grammar and spelling than the students of the comparison group. The number of the adverbs of manner used in the texts was higher than in the stories of the students from the comparison group. Though the errors in the word order and the wrong usage of lexis were marginal. The cohesion of the texts were better in the stories created by the intervention group.

In conclusion it is evident that the writing tasks which are always perceived by the students as uninteresting and tedious can be changed into a potentially rewarding, collaborative and exciting activity which can boost students' writing skills. However, there is still a strong necessity to further research a possibility to master other skills such as reading and speaking skills with large groups of students. Future work can involve analysis of implementation of other cooperative learning techniques at the classes of the English language with the students in non-linguistic university.

Литература

1. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Формирование навыков автономного студента на занятиях по английскому языку в процессе проектной деятельности

// Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2016. – Вып. 35. – С. 138–146.

2. Ваганова Н.В., Демина О.А. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза в многоуровневых группах гомогенного характера: рефлексивный аспект. // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием. – Н.Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2018. – С. 46–51.

3. Христолюбова А.А. К вопросу о разноуровневом обучении английскому языку студентов экономических специальностей. // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием. – Н.Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2018. – С. 222–227.

4. Johnson D.W., Johnson R.T.& Holubec E.J. Cooperation in the classroom (7th ed.). – Edina, MN: Interaction. 1998. – 250 p.

5. Ning H., Hornby G. The effectiveness of cooperative learning in teaching English to Chinese tertiary learners. // Effective education. – Vol.2. – No2, September 2010. – P. 99–116. https://www.researchgate.net/publication/233203496_ (дата обращения 12.02.2019)

СПЕЦИФИКА УЧЕБНОГО ДИСКУРСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Е. В. Виноградова

Тверской государственный медицинский университет Минздрава России

lenavin@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются условия успешной реализации учебного дискурса. Отмечается необходимость соблюдения баланса между управляемыми методами обучения и факторами ограничения в реализации дискурса.

Ключевые слова: учебный дискурс, управляемые аспекты дискурса, условия ограничения реализации дискурса

Foreign Language Educational Discourse in Non-Linguistic Faculties

E. V. Vinogradova

Tver State Medical University

Abstract: The article discusses the factors for successful implementation of educational discourse in non-language faculties. There is a need to strike a balance between the modifiable teaching methods and non-modifiable limiting factors.

Keywords: educational discourse, modifiable teaching methods, non-modifiable limiting factors

Одним из важных вопросов лингводидактики является оптимизация учебного дискурса по иностранному языку для учащихся неязыковых факультетов. Прежде чем приступить к рассмотрению обозначенной проблемы, следует внести терминологическую четкость в использование термина «учебный дискурс» в контексте данной статьи. На сегодняшний день понятие «дискурс» вышло за рамки лингвистических определений «дискурса как текста в событийном аспекте» или «речи, погруженной в жизнь», восходящих к трактовке дискурса Э. Бенвенистом [1, с. 137]. Данный термин все чаще используется для обозначения совокупной системы коммуникативной рациональности в различных сферах общественной жизни, включающей этические, философские, психологические и организационно-социальные аспекты. Исходя из чего, учебный дискурс в лингводидактике должен, на наш

взгляд, рассматриваться не только как комплекс учебных материалов. Представляется обоснованным трактовать учебный дискурс по иностранному языку как методически выстроенную в соответствии с поставленными коммуникативными целями и условиями реализации предметно-тематическую структуру.

Сложность создания такой структуры, заключающейся в подборе, комплектации языкового материала, очевидна. С одной стороны, она заключается в том, что сформулированные в государственных образовательных стандартах цели обучения иностранному языку на неязыковых факультетах во многом не отражают актуальных требований социального заказа общества и не совпадают с прагматическими установками большинства обучающихся. С другой стороны, формулировки целей не определяют пути их достижения и не соотносятся с объективно существующими условиями реализации. Количество часов, выделяемое на освоение программы по иностранным языкам для неязыковых факультетов, ограничено и недостаточно для конструктивного разрешения поставленных программой задач. Тенденция к дальнейшему сокращению часов способна усугубить ситуацию.

Говоря о целях, реализуемых в рамках учебного дискурса по иностранному языку, следует учитывать, что они должны соответствовать не только требованиям стандарта, но и отвечать социальному заказу общества в лице обучающихся. В задачу преподавателя должна входить «трансформация государственных целей в педагогические..., которые он должен реализовывать с помощью средств обучения путем решения длинного ряда педагогических задач» [2, с. 118]. Это требует от преподавателя определенной операциональной, интеллектуальной, профессиональной и психолого-педагогической готовности. Наличие этих качеств может помочь рационализировать учебный дискурс. Правильно выбранный баланс предметно-тематических, лексических, грамматических, культурологических составляющих будет способствовать оптимизации формирования навыков

коммуникативно ориентированной деятельности на иностранном языке, как письменной, так и устной, как продуктивной, так и рецептивной.

Вопрос построения учебного дискурса ни был бы столь критичным, если бы диктовался только целями обучения. Интенционный компонент представляет собой лишь одно из рамочных условий достижения рациональности обучения. Она находится в тесном взаимоотношении с другими моментами: рассматриваемой тематикой, используемыми для ее актуализации методами, имеющимися в распоряжении материальными и медийными средствами обучения.

Иллюстрируя данное утверждение, можно сказать, что в зависимости от поставленной преподавателем цели должны подбираться отвечающие определенные типы текстов, адаптироваться или трансформироваться их формально-грамматическая структуры. Ставя определенную прагматическую цель, преподаватель может отталкиваться и от содержательного наполнения отдельного текста, находя в нем основу для актуализации грамматически или лексико-семантически ориентированной задачи.

В других случаях, при установке, что метод определяет содержание, в качестве решающего фактора выбора материала и средств его активизации могут выступать планируемые для использования на занятии методы. То есть, считая достаточным для достижения поставленной задачи использование одного метода (например, перевода с родного языка на иностранный язык), преподаватель может варьировать содержательную сторону используемого материала.

Расширение содержательной компоненты не должно, на наш взгляд, вступать в противоречие с предметно-тематической направленностью материала, положенного в основу учебного дискурса. Специфика учебного дискурса по иностранным языкам на неязыковых факультетах как раз состоит в том, что он должен строиться с учетом особенностей дидактики научной речи, а также коммуникативной реальности и лингво-прагматической перспективы современного специалиста. Исходя из этого, эпизодическое включение в

учебный дискурс медийных средств (демонстрации Online конференции, видеосюжета, телевизионного репортажа) не должно быть произвольным. Оно должно быть имплицитно связано как с целью, так и с методикой и тематикой учебной дисциплины.

Перечисленные аспекты представляют собой ядро построения учебного дискурса по иностранному языку. Они могут управляться преподавателем, приобретая на отдельных этапах обучения большую или меньшую значимость.

Однако как бы ни были важны управляемые преподавателем аспекты дискурса, процесс обучения иностранному языку не является односторонним. Реализация управляемого преподавателем ядра учебного дискурса во многом зависит от конкретных условий, которые можно определить как условия ограничения или лимитирования. Под этими условиями мы понимаем социокультурные и антропогенные характеристики отдельных обучающихся. К первой группе характеристик можно отнести накопленный учащимися социальный опыт, их лингвистическую компетенцию и общий уровень подготовки, среду влияния и общения, культурные приоритеты и круг интересов. Вторые характеристики касаются возраста, особенностей психотипа, вероисповедания, состояния здоровья отдельных обучающихся. Сколь оптимальным, с точки зрения лингводидактики, ни было бы положенное в основу учебного дискурса материальное (управляемое) ядро, эффективность его реализации возможна лишь при учете условий ограничения. Все определяющие успех реализации учебного дискурса аспекты можно представить в виде схемы, в основу которой нами положена дидактическая модель берлинской школы [3, s. 24], Рисунок 1.

Следует признать, что при относительно гомогенном в возрастном и социальном плане контингенте учащихся одного вуза влияние названных факторов не столь заметно и критично, как в случае с общедоступными языковыми курсами. Однако оно имеет место и должно быть принято во внимание, как на этапе построения учебного дискурса, так и в фазе реализации.

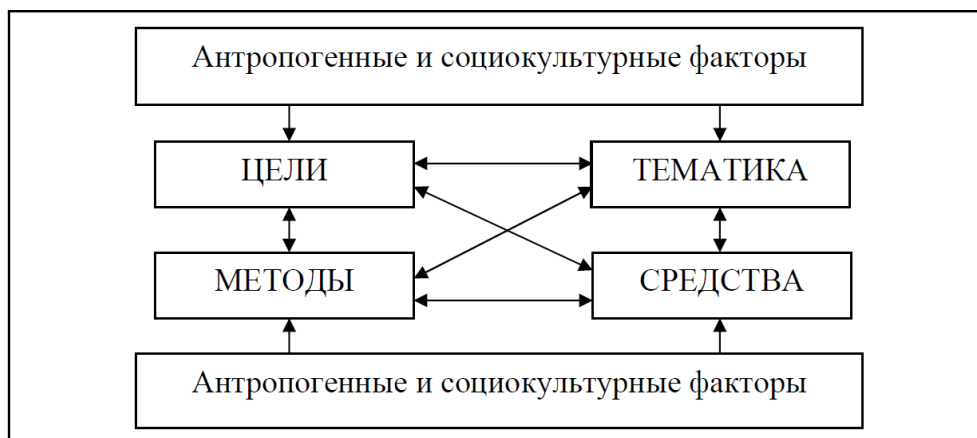


Рис. 1 Взаимосвязь регулируемых и нерегулируемых преподавателем факторов эффективности дидактического дискурса

Особая роль здесь должна принадлежать преподавателю, готовому анализировать условия реализации учебного дискурса с позиции своего профессионального, социально-культурного и человеческого опыта.

Каким бы важным ни было значение управляемых моментов построения учебного дискурса, его эффективная реализация невозможна без соблюдения принципа «рефлексивной практики» [4, s. 27], учитывающего условия ограничения реализации дискурса. Согласно названному принципу процесс преподавания должен сопровождаться постоянной готовностью преподавателя к анализу собственной деятельности и к самосовершенствованию. Только при таком условии можно говорить о соблюдении всех критериев построения учебного дискурса как совокупной методически выстроенной предметно-тематической структуры.

Литература

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
2. Бим И.Л., Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Русский язык, 1988. – 255 с.
3. Schuster K., Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Hohengehren: Schneider-Verlag, 2003. – 245 s.
4. Hallet W., Didaktische Kompetenzen. Stuttgart: Klett, 2006. – 184 s.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

К. А. Власова

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского
vlasova-mail@mail.ru

Аннотация: Тестирование в данной статье рассматривается как один из способов контроля знаний, умений и навыков студентов неязыковых профилей по завершении курса обучения английскому языку в вузе. Выявляются преимущества и недостатки тестирования.

Ключевые слова: тестирование, тест, система Moodle, тестовых заданий, объекты контроля, преимущества и недостатки

Testing as a Means of Control of Knowledge of Students

K. A. Vlasova

Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University
of Nizhny Novgorod

Abstract: Testing is considered as one of the means of testing knowledge and skills of the university students of non-linguistic departments before having final exams. The advantages and disadvantages of testing are revealed.

Keywords: testing, test, Moodle system, the objects of control, advantages and disadvantages

В зарубежной и отечественной методике преподавания накоплен большой опыт использования тестов как способа контроля. В настоящее время тесты очень популярны, а тестирование стало составной частью учебного процесса для проверки знаний студентов, поскольку контроль знаний обучаемых является одним из основных элементов оценки качества образования. Задача языкового тестирования на современном этапе – это выявление уровня коммуникативной компетенции, то есть совокупности знаний, умений и навыков, обеспечивающих построение дискурса и общения на иностранном языке.

В зарубежной литературе тест определяется как формальная попытка определить статус студента относительно таких параметров как знание и навыки. Использование прилагательного «формальная» в предыдущем

предложении очень важно, потому что именно это отличает тест от многих других суждений, которые преподаватель обычно делает о своих студентах. Не следует забывать и о том, что тест влечет за собой и способность студента использовать свой интеллект [1].

У многих людей слово *тест* вызывает в воображении изображения традиционных, бумажных форм, например, альтернативный выбор (*true-false*) или множественный выбор (*multiple choice*). Возможно, это и объясняет, почему большинство преподавателей предпочитают использовать термин *assessment* ‘оценка’, которая охватывает и традиционные формы тестирования, и другие формы, появившиеся сравнительно недавно, например, проекты и др. На наш взгляд термины *тест* и *оценка* действительно взаимозаменяемые.

Тест, как педагогическая категория, – это система заданий специфической формы, определенного содержания, упорядоченных в форме определенной стратегии предъявления, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений и навыков по учебной дисциплине.

Являясь частью занятия, тестирование позволяет преподавателю оценить, как студенты усвоили изученный материал и как они могут использовать его в практических целях. Использование тестирования для определения уровня знаний студентов позволяет преподавателю получить информацию не только о результатах работы группы в целом и каждого студента в отдельности, но и оценить свою работу, что в дальнейшем позволяет внести соответствующие изменения в сам тест и в программу обучения. Кроме этого, тестирование способствует повышению мотивации в обучении, поскольку контроль знаний свидетельствует об успехах или неудачах в работе. Обычно тест включает вопросы, которые направлены как на контроль знания отдельных языковых единиц и явлений, так и на комплексную проверку знаний. Более того, контроль в формате тестирования содержит интегрированные задания (в этот вид задания входят задания, с помощью которых мы сможем проверить такие знания как: грамматические, лексические, фонетические, лингвострановедческие). Кроме

этого, обязателен и необходим специализированный текст в заданиях тестирования. Задания же могут базироваться на понимании общего содержания прочитанного или услышанного текста за определенный отрезок времени, умении ориентироваться в нем, находить необходимую информацию, распознавать слова с международными корнями, включать языковую догадку по контексту, чтобы лучше понять прочитанное.

Приведем пример тестирования студентов. Тестирование проводится ежегодно со студентами второго курса направления «Педагогическое образование» профили «Математика и физика». Проходят такое тестирование студенты перед экзаменом дистанционно на базе системы *Moodle*, одной из современных систем, которая успешно используется в вузах. Система включает набор элементов курса, в том числе и элемент курса «Тесты», и позволяет преподавателю разрабатывать тесты и тестовые задания различных типов: перекрестный выбор (*matching*), альтернативный выбор (*true-false*), множественный выбор (*multiple choice*), упорядочение (*rearrangement*), завершение/окончание (*completion*), замена/подстановка (*substitution*), трансформация (*transformation*), внутриязыковое перефразирование, межъязыковое перефразирование (перевод) и др. На прохождение теста дается несколько попыток, преподаватель имеет возможность установить лимит времени на работу с тестом, показать правильные ответы [2].

Объекты контроля в тесте – это: а) языковая компетентность, то есть знания и сформированные на их основе навыки; б) коммуникативная компетентность, то есть умения пользоваться приобретёнными знаниями и навыками в различных ситуациях общения; в) социокультурная компетентность, то есть знание страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей. Содержание объектов контроля соответствует требованиям ФГОС высшего профессионального образования и проверяет в комплексе основные умения и навыки речевой деятельности, что дает возможность объективно установить уровень владения иностранным языком экзаменуемого. Время теста строго ограничено, тест

открыт непосредственно за пять дней перед экзаменом. Результаты тестирования студентов представлены на Рисунке 1.

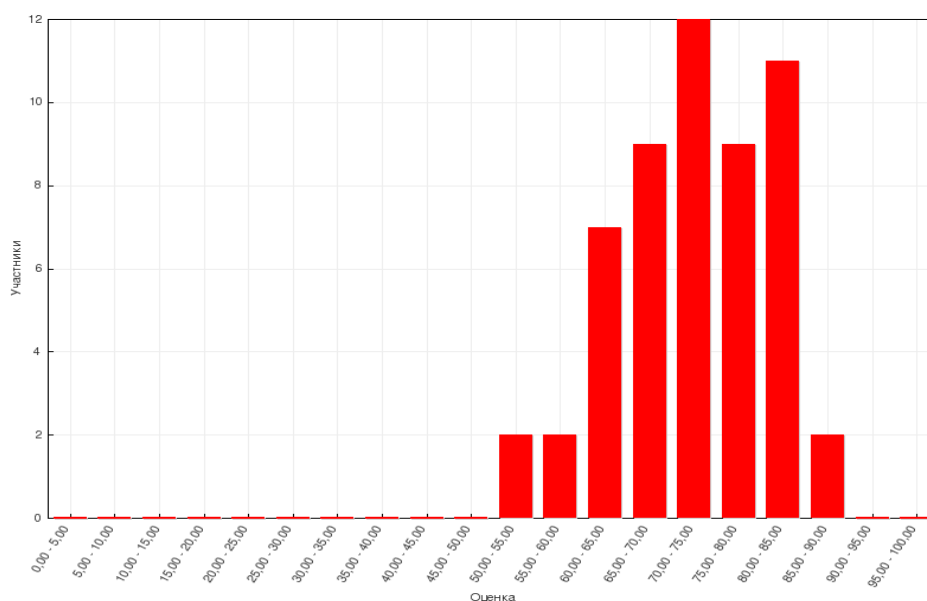


Рисунок 1.

Рисунок 1 показывает, что все студенты справились с заданиями, большинство студентов выполнили задания в диапазоне 70–75%. Отчет о прохождении теста представлен в таблице.

Название теста	Тест по английскому языку
Название курса	Использование тестирования в учебном процессе
Начало тестирования	Пятница, 15 Январь 2019, 17:00
Окончание тестирования	Воскресенье, 20 Январь 2019, 17:00
Открыть на	5 дн.
Кол-во первых попыток	54
Общее количество полностью оцененных попыток	66
Средняя оценка за первые попытки	68,76%
Средняя оценка по всем попыткам	69,38%
Средняя оценка последних попыток	71,93%
Средняя оценка из лучших оцененных попыток	72,37%
Медиана оценок (для лучшая из оцененных попыток)	71,05%
Стандартное отклонение (для лучшая из оцененных попыток)	9,07%
Соотношение ошибок (для лучшая из оцененных попыток)	64,35%
Стандартная ошибка (для лучшая из оцененных попыток)	5,84%

Такие отчеты позволяют преподавателю пересмотреть и совершенствовать тестовые задания, скорректировать их для дальнейшей работы, а также дать рекомендации студентам.

Безусловно, тестирование, как процедура педагогических измерений имеет как положительные стороны, так и некоторые недостатки и противоречия. Прежде всего, тестирование – более качественный, технологичный и объективный способ оценивания знаний, поскольку, выполняя тест, студенты используют знания по всем изученным в рамках программы темам, включая знания по смежным дисциплинам, например, лингвострановедческие и профессиональные знания. Более того, все студенты оказываются в равных условиях, для оценивания используется единая процедура и единые критерии оценивания. Используя систему *Moodle*, преподаватель имеет возможность отследить ответ каждого студента. Наиболее важным моментом на наш взгляд является экономичность во времени, включая проведение теста и его проверку, и объективность оценивания, что позволяет избежать предвзятого отношения к студенту. Сами же студенты получают возможность увидеть свои ошибки; имеют возможность ликвидировать пробелы в знаниях, улучшить свои результаты, что способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. К недостаткам следует отнести следующее: вероятность выбора ответа наугад, затруднение со стороны преподавателя проследить логику рассуждений студентов.

Литература

1. Popham W. James Test Better, Teach Better. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA, 2003. – 144 с.

2. Преимущества Moodle [Электронный ресурс] // Открытые технологии Веб-приложения для бизнеса и образования. – URL: http://www.opentechnology.ru/info/moodle_about.mtd (дата обращения: 21.03.2019).

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.

В. В. Голубкова¹, Е. Э. Мацкевич²

¹Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской
Федерации

²Приволжский исследовательский медицинский университет
vv-golub@yandex.ru, eng@pimunn.ru

Аннотация: Данная статья посвящена проблемам межкультурной коммуникации в образовательном пространстве, а также необходимости повышения межкультурной грамотности среди обучающихся объединённых учебных групп путём введения специального адаптивного курса. Кроме того, в статье рассматриваются основные факторы, препятствующие успешной межкультурной коммуникации и приводящие к конфликтам в мультикультурных группах.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурный диалог, невербальная коммуникация, культурные барьеры, национальные стереотипы, межкультурный конфликт

Role of Cross Cultural Communication in Modern Educational Space

V. V. Golubkova¹, E. E. Matskevich²

¹Nizhniy Novgorod Academy of the Ministry of the Interior
of the Russian Federation

²Privolzhsky Research Medical University

Abstract: The article deals with problems of cross cultural communication in the educational space and the necessity to increase cross-cultural literacy among students in mixed groups by introducing a special adaptation course. It also considers the main factors that impede successful cross cultural communication and cause conflicts in multicultural groups.

Keywords: cross cultural communication, cross cultural dialogue, non-verbal communication, cultural barriers, national stereotypes, intercultural conflict

Культура – это образ мышления, формирующий мировоззрение, ценности, нормы и убеждения, которые разделяются и культивируются другими членами группы. Любая культура включает в себя систему взглядов, ряд писанных и неписанных правил, которые передаются из поколения в поколение и определяют способы взаимодействия с внешним миром. Представители одной культуры

могут объединяться на основе религиозной, географической, расовой или этнической принадлежности.

Мировосприятие людей через призму их культуры отражается в языке и оказывает непосредственное влияние на способы их общения и поведение в социуме [1].

На протяжении последних десятилетий ведутся дискуссии о проблемах межкультурной коммуникации. С исчезновением границ в образовательном пространстве возникла необходимость в повышении культурной грамотности в сфере профессионального образования на всех уровнях взаимодействия с обучающимися, в том числе выходящего за рамки учебной деятельности.

На сегодняшний день контингент большинства университетов и вузов, как в России, так и за рубежом, не является монокультурным. Существует тенденция объединять в учебных группах представителей разных культур с целью их лучшей интеграции. Многие университеты и вузы приглашают иностранных специалистов для чтения лекций, участия в форумах, конференциях и других формах международного сотрудничества.

Открытость к межкультурному диалогу с одной стороны неизбежно влечет за собой межкультурные противоречия и конфликты с другой, что зачастую препятствует успешному образовательному процессу. Межкультурные столкновения происходят постоянно и повсеместно, поскольку в процессе коммуникации большинство людей ориентируются на культурные нормы своей страны, считая их исключительно правильными.

Следует также отметить, что у представителей разных культур принята разная тактика ведения беседы, включающая в себя как содержательный аспект, так и коммуникативные средства. Существенную роль при этом играет невербальный аспект, в том числе взгляд, мимика, жесты, паузы, интонация. Во многих культурах важна возможность / допустимость монополизации беседы, очередность вступления в разговор, возможность / допустимость нарушения этой очередности.

Ситуация осложняется, если иностранный язык выступает в учебном процессе в качестве языка-посредника, то есть и преподаватель, и обучающиеся не являются носителями этого иностранного языка.

Для того чтобы межкультурное общение создавало чувство доверия у всех участников коммуникации и способствовало сотрудничеству, необходимо, с нашей точки зрения, вводить адаптивный курс по межкультурной коммуникации до начала основного курса обучения.

В настоящий момент существуют подготовительные курсы для иностранных обучающихся, однако они направлены на обучение языку, русскому или иностранному, с целью устранения языковых трудностей на период обучения.

Адаптивный курс по межкультурной коммуникации должен либо предшествовать языковому курсу, в случае если есть язык-посредник, либо быть интегрированным в этот курс, в качестве обязательного модуля.

Кроме того, следует обращать внимание не только на правильную подачу информации, но и на реакцию собеседника, которая далеко не всегда является ожидаемой, по причине культурной специфики.

Адаптивный курс по межкультурной коммуникации должен, кроме прочего, включать в себя этикет делового общения, в том числе личное пространство и дистанцию во время коммуникации; отношение ко времени (абсолютное, относительное, допустимость опозданий и т.д.); значение и роль средств невербальной коммуникации; запретные темы в разных культурах; религиозную этику; особенности национальной кухни; неприятные запахи, благовония и т.д.

Итак, успешной межкультурной коммуникации в учебном процессе препятствуют следующие моменты:

- 1) «Судим «по себе», то есть, зачастую, мы ошибочно полагаем, что наши нормы поведения являются общепринятыми везде. Отличное от этих норм поведение других людей вызывает у нас негативную реакцию и воспринимается как отклонение от общей нормы;

2) Языковые трудности: некоторые слова имеют разное значение в разных контекстах, странах или культурах. Проблемы возникают, если собеседники либо знают не все значения, либо каждый использует свой вариант значения этого слова, либо понимают его не в том значении;

3) Неверная интерпретация невербальных средств коммуникации: манера одеваться, язык тела, зрительный контакт и жесты, интонация и т.д.;

4) Предубеждения и национальные стереотипы: наши представления о том, какими людьми, по нашему мнению, являются представители других культур, и каким должно быть их поведение. Эти представления могут соответствовать и не соответствовать действительности. Однако зачастую они приводят к ошибочным ожиданиям и выводам и формируют предвзятое мнение, которое, в свою очередь, может привести к дискриминации;

5) Тенденция оценивать с позиций своей культуры: люди склонны интерпретировать поведение и общение других людей с точки зрения своей культуры, не принимая во внимание тот факт, что другой человек ведет себя подобным образом под влиянием своих культурных традиций и особенностей [2].

6) Изначально настороженное отношение к представителям других культур: зачастую подобное состояние возникает у человека, который не представляет, как действовать или вести себя, что считать приемлемым при общении с иностранцем, по причине незнания его культурных норм.

Для успешного межкультурного диалога и адекватной межкультурной коммуникации необходимо стремиться устранять вышеупомянутые культурные барьеры, не предвосхищать поведение человека, основываясь на стереотипах, то есть работать над своей межкультурной грамотностью и толерантностью.

Литература

1. Голубкова В. В., Мацкевич Е. Э. Национальная концептосфера и межкультурная коммуникация // Профессиональное лингвообразование: материалы двенадцатой международной научно-практической конференции. Июль 2018 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2018. – С. 24–28.

2. Голубкова В. В., Мацкевич Е. Э. Преодоление этнокультурных барьеров в процессе обучения иностранным языкам // Профессиональное лингвообразование: материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. Июль 2017 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2017. – С. 19–23.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О. Р. Жерновая, О. А. Смирнова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

oxana.zh@mail.ru, oasmirnova64@mail.ru

Аннотация: Внедрение смешанного обучения в преподавании иностранных языков является одной из приоритетных задач ВУЗов. Смешанное обучение – это гармоничный баланс между традиционным обучением, онлайн доступом к знаниям и самостоятельным обучением иностранным языкам. В преподавании английского языка у студентов-международников ННГУ на занятиях используются материалы сайта <http://www.ted.com> TED TALKS, разработанные преподавателями кафедры по системе «Создание учебного объекта», позволяющего инкорпорировать онлайн ресурсы в процесс обучения английскому языку, представленные в виде учебно-методических пособий (Погружение в английский с «TED» и др.) и электронного управляемого курса (General English Small Talks), созданного в среде Moodle на сайте электронного обучения ННГУ.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, внутренняя мотивация, смешанное обучение

Blended with Classroom Teaching: Experience in English Language Acquisition

O. R. Zhernovaya, O. A. Smirnova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The introduction of blended learning in teaching foreign languages is one of the priorities of Higher education. Such an educational concept gives both teachers and students an opportunity to combine the traditional educational system of teaching and learning with the use of modern information and communication technologies. It allows controlling and varying time, place, pace and means of acquiring the necessary material. The use of the Internet resource TED TALKS in blended teaching and learning of the international relations students in UNN is based on the system, which allows incorporating the Internet resources in English learning and scaffolding independent language learning. In the last 4 years there have been created educational and methodological manuals “Dive into English with TED”, “PoliticalTEDTalk” and others, as well as the online course of 20 Units (GeneralEnglishSmallTalks) in the system of Moodle, which allows qualitative modernization of the educational process.

Keywords: information and communication technologies, internal motivation, blended learning

In the process of mastering a foreign language course at the Institute of the International Relations and World History, the aim of language learning for an international relations students is to achieve a level of foreign language proficiency that would allow him to participate in the process of communication on the profile of his professional activity; to obtain the necessary information on the issues related to the political and international situation within the country and the world, as well as to critically analyze socio-political information.

The term «blended learning» refers to the combination of traditional classroom teaching methods with modern information and communication technologies. This, in its turn, upgrades and transforms the whole process of learning and teaching in higher educational institutions. However, in the current circumstances, although the virtual learning environment (VLE) and new information technologies are widespread in Russian Universities, their use by both teachers and students is still insufficient. One of the main arguments is that information and communication technologies are regarded as a kind of distraction from the real traditional education and teaching in the classroom of the university.

In this paper we examine the experience of teachers of the Institute of the International Relations and World History of UNN in the use of blended learning in teaching the international relations students, where materials from an online site platform TEDTALKS are used in the classrooms. It allows to combine online resources in learning the English language, presented in the form of developed teaching materials («Dive into English with "TED"», «Political Debates» Political TED Talk, etc.) and an e-learning course («General English: Small Talks») created in the Moodle system of Lobachevsky State University.

Blended learning is generally based on a combination of conventional ways of learning (lectures, seminars, colloquiums, etc.) with more indirect ones, which have become possible and accessible due to modern information technologies.

This type of learning is a perfect combination of traditional technologies and the new modern teaching methods.

Blended learning is a combination of two historically separate teaching and learning models: face-to-face learning and distributed learning [1, p. 5].

Therefore, blended learning is understood to be something between two extremes – fully conventional classroom teaching and learning and independent online learning without face-to-face contact with the teacher.

On the one hand, information and communication technologies can primarily be described as the use of new multimedia Internet technologies in order to improve the quality of education by facilitating access to resources and services, on the other hand, as the exchange of information and cooperation. Moreover, information and communication technology is an unsurpassed tool for access to knowledge. We cannot but agree with the fact that the Internet is an educational tool adapted to the current individualization of knowledge and learning that today's students prefer. And the third argument is that the Internet can reorient the educational community. It has become obvious that information and communication technologies in blended learning bring many advantages primarily to the university students. Firstly, it is individualization and personalization of learning, i.e. students who use this method of learning can do it at their own pace and adapt it to their needs. Secondly, students can perform tasks in their individually chosen regime. Finally, the accessibility of education for all is another benefit of blended learning.

The main reason for the use of information and communication technologies by English language teachers in the Institute of the International Relations and World History was the need to increase the internal motivation of the international relations students.

Internal motivation is determined by communicative motivation as well as by motivation, which is based on the learning activity itself (operational and instrumental motivation) [2, c. 186]. Examples of communicative motivation of international relations students include an opportunity to communicate in a foreign language with foreign students using modern technology; read and analyze materials on the specialty in a foreign language on the Internet to expand their professional horizons.

Educational programs and teaching methods, including blended learning, are a significant impetus for the development of interactivity and active participation of students in the process of subject mastery. In comparison with many other disciplines, learning English has always encouraged such participation, because a seminar is the main way of learning.

Thus, the developed course of the online resource TED TALKS with blended learning of English becomes useful and appealing to both students and teachers, as it is convenient and easy to use. The choice of this Internet platform is explained as follows: «TED TALKS» is a global platform for the exchange of knowledge, experience and emotions, an opportunity to improve the knowledge of English, the development of communication skills and the broadening of horizons. The blended course is characterized by structured material and lesson plan, selectivity of educational material, visibility and in addition, it is not overloaded with details. Besides, it has a familiar, user-friendly interface (in the blended course electronic and traditional learning go in parallel: each unit studied at the seminar lesson corresponds to a block of tasks for self-study in the MOODLE system); contains relevant material in the original language, which, in turn, allows you to develop the necessary skills of foreign language; promotes independent and individual learning of students. Therefore, blended learning reflects the interests of the modern generation (GenZ), who are tech-innate, hyper-informed and cannot imagine their life without the fascinating world of information technologies. This idea is also confirmed by the study conducted by Pearson publishing in 2018, which revealed that students of GenZ are increasingly abandoning traditional paper books, preferring video as a source of information second only to teachers [3].

To sum up, we want to stress once again that the purpose of the teachers of the Department of Foreign Languages and Culture Studies of the Institute of International Relations and World History of UNN, who use the approaches of blended learning in teaching international relations students, is to find a harmonious and reasonable balance between traditional learning based on interpersonal communication between the teacher and the student and independent online learning, based on the principle of

flexibility and variability, which allows students to determine their own individual trajectory of the subject mastery.

Литература

1. Graham C. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions // In Curtis J. Bonk and Charles R. Graham (eds.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, 2006. CA: Pfeiffer. – P. 3–21.

2. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка: учебное пособие по профессиональной подготовке учителя иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. Б. Царькова. – М.: Флинта : Наука, 2001. – 240 с.

3. Mancall-Bitel N. How can a distracted generation learn anything? February 2019 // Available from: <http://www.bbc.com/capital/story/20190220-how-can-a-distracted-generation-learn-anything> (Accessed: 25.02.2019).

ВИДЕО ПРОЕКТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО КАК ВТОРОГО ЯЗЫКА

Л. И. Жуковская, А. О. Савицкая

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н. И. Лобачевского

qwerty131014@gmail.com

Аннотация: Создание видео со студентами, изучающими английский как второй язык, является одной из лучших форм ориентированного на проект обучения, которое готовит учащихся к реальной жизни. В статье рассматриваются некоторые вопросы мотивации студентов развивать не только практические языковые, но и социальные навыки посредством их участия в видео проектах. Статья основана на опыте студентов-журналистов, которые создали видеоролик, посвященный теме «Театр», и представили его на телеконференции между некоторыми российскими университетами.

Ключевые слова: мотивация, видео, проект, театр, сценарий, съемка

Video project as an effective method of motivating students to master English as a second language

L. I. Zhukovskaya, A. O. Savitskaya

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: Making a video with students mastering English as a second language is one of the best forms of project based learning which prepares learners for the real world. The article considers some questions of motivating students to develop not only practical language skills but also a range of social ones through their participation in a video project. The article is based on the experience of the journalism students who made a video devoted to the topic “Theatre” to present it at a video conference between some Russian universities.

Keywords: motivation, video, project, theatre, script, filming

Over the last decades project-based learning has attracted a lot of attention and become one of the most effective methods for motivating students to study foreign languages. Project work is based on project tasks, which model real-life productive activities [1]. This paper focuses on students' video production as a very rewarding and motivating project in a communicative ESL (English as a Second Language) classroom. Such projects provide learners with meaningful and creative medium through which many tasks can be completed, from mastering another language to

acquiring skills in teamwork, problem solving, research conducting, and using high tech instruments.

It is known that the year of 2019 was announced to be the Year of Theatre in Russia. In this connection, a number of remarkable cultural events are going to be held all over the country. A group of first-year students of the Institute of Philology and Journalism of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod decided to contribute to highlighting Russian theatres and their role in the life of young people. They were supposed to produce a 5-minute video on the topic and show it at the video conference with the students from other Russian universities. One of the main requirements to the videos was that they should be made in the English language.

In general, student-generated video projects are excellent ways to let your students show their talent and creativity. However, making videos is time-consuming even if it is a short 5-minute video.

So the work on the project required several stages of development.

Firstly, the students and the teacher agreed on the theme for the project. They decided on making a video about Nizhny Novgorod theaters and outstanding people working in this sphere of culture.

Secondly, the students determined the final outcome. It was expected to be a 5-minute video in the English language.

Then, the students brainstormed the ideas and outlined the project. They discussed several scene scripts and such questions as what information was needed, how it should be obtained, compiled and analyzed. The roles of each student were discussed involving a scriptwriter, a director, a camera man, a translator, actors, reporters.

Having done a research into Nizhny Novgorod theaters the students processed the collected information and wrote a scenario. After each scene was prepared, the students acted them out. Then they discussed the contents again and inserted the necessary changes. The teacher's role was to do different language improvement activities to help students succeed with presentation of their final product.

Before filming the students decided on the place where the video would be shot, the background was set. The costumes and makeup were prepared. The students practiced the script rehearsing a lot to avoid any issues later on.

The next stage was devoted to shooting the video scenes.

After the video was shot, the students started editing the scenes with a computer, which involved the correction of both speaking and technical errors, color correction. A good music was chosen for adding into the video to create a special mood of the contents.

At the final stage the video was presented at the video conference between 8 universities of Russia participating in the Year of Theater project.

The following conclusions could be made after completing the project:

1. The project work allows to create the learning environment that most fully models conditions existing in the professional environment where students are going to work in future (writing a script, conducting a survey in the street, interviewing an art director, operating a camera).

2. The project work is much more motivating than many other learning activities. It is so because, after completing the project assignments, the students get some material products as the result of their efforts (preparing a video in English). Thus, the learning outcome is quite tangible, and that generates higher positive motivation than 'abstract' learning [2].

3. When doing the project assignments, students need to search for and collect information on the chosen topic. This develops their skills to work autonomously in finding and processing information, a skill to draw their own conclusion. The research also expands their socio-cultural knowledge.

4. All the assignments, the process of completing them, and the intermediate and final stages of their completion are always discussed by the students in the target language while some of the project results are presented in writing (a script, subtitles) and orally (the dialogues in the video). Therefore, all the four basic communication skills are bound together into a single unity.

5. While fulfilling the tasks the students learn how to work with other people, how to delegate work, how to appreciate the work of others, how to work on their own, how to take responsibility for the work.

6. The work on the video project gives the students a huge impulse to their imagination and creativity. They conduct the roles of a film director, a producer, a scriptwriter, a camera man, a reporter, actors and spectators. Therefore, the work proves to be really learner-centered. This approach allows the students to become managers of their learning process.

7. For the most part the project is controlled by the students. The teacher becomes a person from whom they can get guidance concerning linguistic aspects.

Finally, the characteristic of a project is that the learning comes from the 'process' – the work which leads to the result [3].

Doing video projects demonstrates a great motivational potential for improving, developing and perfecting student's skills of speaking, reading, listening and writing in English.

Such project-based learning prepares students for the real world [4] as it forms not only practical language skills but a range of social ones such as personal and social responsibility, planning, critical thinking and creativity, strong communication skills, decision making skills, knowing how and when to use technology and choosing the most appropriate tool for the task.

Литература

1. Золотова М. В., Каминская Н. В., Ганюшкина Е. В. Метод проекта на занятиях по английскому языку как средство командообразования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2016. – № 1. – С. 136–141.

2. Золотова М. В., Ганюшкина Е. В. Формирование навыков автономного студента на занятиях по английскому языку в процессе проектной деятельности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического ун-та им. Н. А. Добролюбова. Вып. 35. – Н.Новгород: НГЛУ, 2016. – С. 138–145

3. Сомова Н.В. Project work is one of the most effective methods to motivate students [Электронный ресурс]. – URL: <https://docbase.org/> (дата обращения 25.11.2018).

4. Колесников Д. С. Проектно-ориентированные методы в обучении английскому языку студентов специальности «Журналистика» // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием, 24 апреля 2018 года / под ред. М.В. Золотовой. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2018. – С. 91–95.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

С. Б. Жулидов

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

4131240@mail.ru

Аннотация: Рассматривается использование видеоматериалов как методический приём, позволяющий активизировать практическое занятие, вызывая у студентов повышенную мотивацию к изучению введённых языковых структур. Предлагаются конкретные способы применения таких материалов, способствующие более прочному усвоению и закреплению грамматических и лексических конструкций.

Ключевые слова: мультимедийный материал, субтитр, перевод, межкультурная компетенция, визуальный, сюжет, фрагмент

Some Aspects of Multimedia Usage in Teaching Foreign Languages

S. B. Zhulidov

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: Usage of video materials as an educational means activating practical classes is considered. It helps motivate students to study the linguistic phenomena regarded. Concrete ways of using such materials helping better understand grammatical and vocabulary structures as well as acquire practical language skills are suggested.

Keywords: multimedia, subtitle, translation, intercultural competence, visual, subject, fragment

Использование мультимедийных материалов (далее – ММ) в преподавании иностранных языков является практически неотъемлемым элементом современной методики [1, 2].

Есть несколько причин, по которым использование ММ может привести особый элемент в практику обучения иностранным языкам. Приведём важнейшие из них, на наш взгляд.

Наблюдение за языком в его практической реализации

Одно из главных преимуществ использования ММ заключается в том, что студенты не просто слышат язык, но также и «видят» его реальное

функционирование, а это значительно облегчает процесс понимания услышанного, ибо, например, общее значение и оттенки настроения часто передаются через выражение лица, жестикуляцию и прочие аспекты поведения человека, воспринимаемые именно визуально. Это способствует раскрытию смысла высказывания, помогая зрителю постичь гораздо больше, чем то, что он просто слышит или читает, а следовательно, и гораздо глубже проникнуть в содержание услышанного.

Получение межкультурной компетенции

Лишь ММ дают обучаемым возможность посмотреть на описываемую ситуацию не просто из учебной аудитории, а намного шире. Это особенно полезно, если они хотят увидеть, например, типично британский или испанский «язык телодвижений». ММ также, предоставляют студентам возможность увидеть, например, что именно употребляют в пищу и что носят люди в других странах [3].

Занятие, целиком построенное на использовании ММ

Можно записать фрагмент телепередачи и на его основе спланировать все занятие целиком. Предположим, например, что преподаватель хочет продемонстрировать (полностью или частично) 30-минутный документальный фильм об английских детях, которых родители отправляют в лучшие частные школы-интернаты страны. Этот сюжет можно предварить обсуждением того, в какую из школ студенты предпочли бы поехать сами или направить своих будущих детей и почему именно туда.

Затем преподаватель должен проверить, насколько глубоко студенты владеют необходимым словарным минимумом, прежде чем давать им задание сформулировать тему сюжета, который им предстоит увидеть. И только после этого следует сама демонстрация, в ходе которой студенты пытаются понять основной смысл увиденного и услышанного ими. Затем преподаватель спрашивает у них, изменились ли после просмотра их первоначальные соображения на этот счет.

И, наконец, студентам вновь демонстрируются отдельные фрагменты, иллюстрирующие те или иные сюжетные подробности, например, как именно чувствует себя семилетний ребенок, уехавший из дома, какова была реакция матери на его отъезд, что именно о преимуществах данной системы обучения говорит директор школы-интерната.

В заключение можно вернуться к началу и проработать отдельные случаи употребления тех или иных языковых конструкций, которыми, по мнению преподавателя, студенты уже овладели и могут отныне пользоваться самостоятельно [4].

После просмотра студенты выполняют целый ряд различных упражнений: 1) краткое письменное изложение увиденного; 2) ролевая игра на тему "Интервью с директором, родителем или одним из учеников"; 3) обсуждение всех плюсов и минусов обучения детей в отрыве от семьи, и т.п.

На этом примере видно, как можно использовать документальный фильм, на какую бы тему он ни был составлен: о частном ли школьном образовании, о прогрессе в области медицины или об экологических проблемах.

Занятие, частично построенное на использовании ММ

Преподаватель может использовать короткий видеосюжет в качестве одного из компонентов практического занятия: либо в качестве иллюстративного материала к прорабатываемой теме, либо для выделения тех или иных языковых особенностей, либо для того, чтобы привнести элемент разнообразия в ход занятия и дать студентам изменить род учебной деятельности, например, после очень активной и интенсивной устной работы.

Тематика. У преподавателя всегда есть возможность показать видеофрагмент продолжительностью всего две-три минуты в ходе занятия, посвященного той или иной теме. Если студенты работают, например, над текстом, посвященном продуктам питания с активными биологическими добавками или клонированию животных, преподаватель может привести короткий отрывок интервью с министром или краткий сюжет о демонстрации сторонников запрета клонирования животных (или человека).

Язык. Когда студенты работают над каким-либо разделом языка – грамматическим, лексическим, в ход занятия будет привнесен дополнительный стимулирующий фактор, если им продемонстрировать видеосюжет, в котором используются изучаемые грамматические структуры или лексические единицы [5].

Телевизионные новости

Особый интерес для обучаемых представляют телевизионные выпуски новостей. Объясняется это не только тем, что им хочется понимать в будущем новости на этом языке, но также и тем, что такие передачи имеют вполне определенный привычный формат и в них используются вполне узнаваемые речевые единицы (например, интернациональная лексика, знакомая студентам по новостям, услышанным ими чуть раньше в тот же день на русском языке).

После просмотра теленовостей студентам можно предложить самим изложить в том же формате такие фабульные события, наверняка известные им из классической литературы, как историю Ромео и Джульетты, завоевание конкистадорами Мексики и Перу или открытие Х. Колумбом Америки.

Сначала просматривается выпуск новостей и анализируется свойственный им язык (например, частое употребление пассивных конструкций, настоящего времени для пересказа событий). Затем, работая в малых группах, студенты выбирают новости, о которых они сами хотели бы рассказать. Написав сценарий и отредактировав его с помощью преподавателя, студенты могут выступить в роли диктора телевидения и заснять самих себя для последующего критического разбора.

Работа над различными аспектами языка

Виды учебной деятельности при такой работе характерны исключительно для занятия с использованием ММ.

Одним из способов заставить студентов сосредоточиться на изучаемом языке является просмотр фильмов на этом языке, субтитры к которым, однако, даны по-русски. Начать работу можно с обсуждения субтитров к фильму в целом. Насколько они точны? Почему в них иногда не переданы части

диалогов? Затем дается установка, что сюжет будет показан повторно, также без звукового сопровождения, но что на сей раз преподаватель будет останавливать демонстрацию всякий раз, как только на экране появится очередной субтитр. Студентам же нужно приложить все усилия, чтобы записать по-английски те слова, которые, по их мнению, были произнесены в фильме. Выполнив это задание, они могут сравнить результаты друг друга. Наконец, в ходе завершающего просмотра с включенным звуком студенты сравнивают записанные ими слова со словами, реально звучащими в фильме.

Если в результате практического применения описанных выше методов и приемов наши преподаватели захотят развить и улучшить ту или иную описанную технологию обучения, предложив и что-то свое, то цель, которую мы ставили перед собой, разрабатывая эти рекомендации, можно будет считать достигнутой.

Литература

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Маслыко Е. А. и др. 5-е изд. стереотип. – Минск: Выш. шк., 1999. – 522 с.
2. Киреева Г. Г., Мартыанова Т. В. Современные технологии обучения иностранному языку// Сб. Традиции и современность языковой подготовки в педагогическом вузе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию НГПУ, 13 апреля 2011. – Н. Новгород, 2011. – С. 82–85.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
4. The Practice of English Language Teaching (by Jeremy Harmer) Chapter 20 «Teaching with video». – Lnd.: Longman, 2001. – 62 p.
5. Жуковская Л. И., Золотова М. В., Карпова Ю. Н. Роль художественного фильма в профессионально-личностном развитии будущих юристов // Вестник НГЛУ. Вып.44. – 2018. – С.144–151

УДК 372.881.111.1

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
СО СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ**

О. М. Журавлева

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет

«ЛЭТИ»

zhuralena@gmail.com

Аннотация: Освоению социокультурной компетенции в вузе в большой степени способствуют занятия по иностранному языку. На неязыковых профилях подготовки наравне с освоением иностранного языка реализуется задача изучения истории и культуры стран изучаемого языка. Лингвострановедческий аспект позволяет учащимся лучше ориентироваться в иноязычной культуре, формируя готовность к межкультурной коммуникации с представителями изучаемого языка и культуры. Социокультурные знания позволяют более глубоко осознавать собственную культуру, что, в свою очередь, ведет к успешной реализации коммуникативных целей.

Ключевые слова: социокультурный подход, преподавание английского языка, компетенция, художественные фильмы

**Sociocultural Aspect of the Use of Feature Films in the English Classroom to
Teach Non-Language Profile Students**

O. M. Zhuravleva

St. Petersburg Electrotechnical University “LETI”

Abstract: Sociocultural approach is a part of the learning process in the English language classroom. Non-language profile students while studying English learn history and culture of English-speaking countries. This provides the opportunity to differentiate their own culture from the one of English-speaking countries, forms sociocultural competence and increases intercultural awareness for the purpose of successful communication. Foreign language is used in this case as the means to achieve communicative purpose.

Keywords: sociocultural approach, teaching English (ELT), competence, feature films

В соответствии с высокими стандартами в образовании иностранный язык все чаще становится не целью, а средством познания мира, процесса обучения. Следовательно, и занятия по иностранному языку меняют статус: в

большей степени совмещают совершенствование навыков владения иностранным языком с его использованием как медиума, посредника, при получении новых знаний. В данной связи актуальным является преобразование занятий из сугубо языковой практики в лингвострановедческую.

Студенты, осваивая иностранный язык, учатся успешно вести межкультурный диалог, взаимодействовать в инокультурной среде, получают навыки коммуникации в иноязычном пространстве. Таким образом, реализуется практическая задача использования языка в комплексе с социокультурными знаниями для успешной коммуникации.

В процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» у обучающихся формируется коммуникативная и социокультурная компетенции. Тем самым формируются навыки, необходимые для практики социального межкультурного взаимодействия. Значение данных компетенций сложно переоценить; они входят в число наиболее значимых в современном обществе. Специалисты выделяют в рамках их освоения такие навыки как: понимание обучаемыми социальных, международных и межкультурных процессов, способность принимать самостоятельные решения, умение работать в группе, а также личностные качества, способствующие успешному функционированию индивида в мультикультурном сообществе [1].

Подавляющее количество студентов неязыковых профилей подготовки изучает в качестве иностранного языка английский. По словам И. О. Чаплеевской и О. С. Куницкой, «включение краеведческого компонента в содержание обучения иностранному языку и культуре повышает не только качество образования, но и благотворно влияет на мотивацию обучаемых студентов и способствует формированию национального самосознания» [2, с. 27]. Разные по сложности задания, приспособленные к соответствующему уровню владения студентами английским языком, не только расширят кругозор обучающихся, но и придадут процессу изучения английского языка практическую направленность – иностранный язык будет использоваться для получения знаний, обмена информацией, обсуждения, высказывания суждений.

Одним из видов культуроведческих заданий является работа с художественными фильмами. Для студентов с невысоким уровнем владения английским языком просмотр полнометражных фильмов может оказаться затруднительным, поэтому поставленную коммуникативную задачу можно решить при помощи немого кинематографа. Например, отрывки из фильмов с участием Чарли Чаплина, Гарольда Ллойда или Бастера Китона не только познакомят учащихся с выдающимися американскими комиками эпохи немого кино, но и позволят погрузиться в атмосферу начала XX века.

Исторические реалии и сатира, которыми наполнены фильмы с участием Ч. Чаплина, всегда вызывают интерес у студентов. Сюжеты, связанные с развитием массового производства, с особенностями быта и нравами 20-х гг. XX в. можно не только обсуждать с точки зрения американской истории, но и сравнивать с процессами, происходившими в России.

Просмотр и анализ фильмов с участием Г. Ллойда расширит их кругозор и познакомит с шедеврами немого кинематографа [3]. Благодаря тому, что съемки проводились в различных городах, образовательная функция расширится. Студенты смогут увидеть небоскребы Нью-Йорка 1923 г. и оценить бытовые условия жизни в большом городе (например, фильм «Безопасность прениже всего!»), промчаться по улицам Нью-Йорка 1928 г. вместе с главным героем и обсудить вечную проблему «старого» и «нового» (фильм «Гонщик»), своими глазами увидеть жизнь в американской глубинке (фильм «Младший брат»). Небольшие вкрапления текстового сопровождения, несомненно, будут под силу даже самым неподготовленным студентам.

Кинофильмы с участием Б. Китона также представляют немалый интерес. Например, фильм «Генерал», посвященный событиям Гражданской войны между Севером и Югом США 1861-1865 гг. [4], позволит проанализировать исторические события, менталитет южан в годы войны, поведение героев и технический прогресс в стране в середине XIX в.

Студентам, владеющим английским языком на более высоком уровне, для аналитической работы целесообразно предлагать фильмы, требующие хорошо

развитых навыков понимания англоязычной речи, однако задачу необходимо усложнять, выбирая такие кинофильмы, которые предоставляют возможность окунуться в различные исторические эпохи, оценить речевые особенности персонажей, проанализировать их взаимодействие между собой.

В качестве примера для аналитической работы можно привести художественный фильм «Король говорит». В нем сочетается иллюстрация реальных событий из истории Великобритании с яркими характерными персонажами, демонстрируется английский менталитет, образ жизни и быт 1930-х гг. Речевые особенности и различия в менталитете между Севером и Югом США на современном этапе можно предложить студентам проанализировать на примере фильма «Стильная штучка». Познакомиться с жизнью глубинки и сравнить менталитет жителей крупного города и небольшого городка – на примере кинофильма «Замерзшая из Майами» [5]. Таким образом, обучающиеся смогут выявить и оценить разнообразие субкультур, существующих в рамках англоязычной культуры, узнать их особенности, приобретут социокультурную компетенцию, необходимую для реализации коммуникативных задач. Во время работы в микро-группах студентам предлагается организовать на основе просмотренного фильма ситуационную игру, иллюстрирующую межкультурные различия, и тем самым реализовать на практике приобретенную коммуникативную компетенцию.

В целом, использование кинофильмов на занятиях со студентами по дисциплине «Иностранный язык» представляется продуктивным и эффективным средством для достижения основных целей современного образовательного процесса. Социокультурный аспект при таком подходе не только позволяет развивать навык владения иностранным языком и расширять кругозор, но и осваивать компетенции, актуальные для реализации конкретных практических задач.

Литература

1. Брыксина И.Е., Суханова Н.И. Компетентностная парадигма в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. [Электронный ресурс] URL:

http://www.rusnauka.com/22_DNI_2014/Pedagogica/2_174923.doc.htm (дата обращения: 20.03.2019).

2. Чаплеевская И.О., Куницкая О.С. Культуроведческая направленность как основа преподавания иностранного языка // Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам: материалы междунар. науч.-практ. конф., проводимой в рамках Программы ТЕМПУС IV. Витебск, 6–8 октября 2010 г. Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – С. 327–329.

3. Ткаченко М.А. Человек из толпы: образ типичного американца 1920-х гг. в кинофильмах Харолда Ллойда // Материалы VII межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. уч. «Актуальные проблемы языкознания», г. С.-Петербург, 17-18 апреля 2018 г. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2018. – С. 276–282.

4. Журавлева О.М. Интерпретация исторического события времен гражданской войны в США в немом кинофильме «Генерал» // Материалы IX межвузовской науч.-практ. конф. «Палитра языков и культур», г. Санкт-Петербург, 15-16 ноября 2016 г. СПбГЭТУ «ЛЭТИ». СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2016. – С. 22–25.

5. Журавлева О.М. Межкультурная коммуникация на микроуровне на примере американского кинематографа // Материалы VII межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. уч. «Актуальные проблемы языкознания», г. С.-Петербург, 17-18 апреля 2018 г. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2018. – С. 203–207.

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИКУЮЩИХ ВРАЧЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е. С. Зарницына, В. В. Гаврилова

Приволжский исследовательский медицинский университет

elena.zarnitsyna@mail.ru; veviga@yandex.ru

Аннотация: Статья рассказывает об опыте преподавания английского языка врачам с применением интерактивных методик, включая кейс-метод. Говорится о сложностях и специфике обучения медиков. Выводы основаны на опыте обучения английскому языку медицинского персонала больниц города Нижнего Новгорода в рамках подготовки к Чемпионату мира по футболу ФИФА в 2018 году.

Ключевые слова: обучение английскому языку, медицинский английский, кейс-метод, Чемпионат мира ФИФА 2018

The Experience in English Language Teaching to Clinicians

E. S. Zarnitsyna, V. V. Gavriloa

Privolzhsky Research Medical University

Abstract: The article deals with the experience of teaching English to doctors and clinicians using interactive techniques including a case study. It concerns the difficulties and specific character of English teaching to doctors. The paper information is based on the experience of English language courses provided for the medical staff of Nizhny Novgorod hospitals at the preparation stage for 2018 FIFA World Cup.

Keywords: English language training, Medical English, case-study, 2018 FIFA World Cup

Профессия врача – это ежедневный вызов обстоятельствам, проверка имеющихся знаний и умений, с единой целью: помочь конкретному больному и изменить ситуацию в лучшую сторону. Поэтому труд врача сопряжен с большими трудностями, стрессом, связанным с быстрым принятием решений, анализом большого объема информации, подчас противоречивой.

Современная ситуация глобализации предъявляет к нынешнему врачу еще одно требование: знание и владение английским языком. Последние научные достижения, дискуссии по актуальным проблемам медицины и здравоохранения, выступление и общение на конференциях, доступ к англоязычным источникам уже прочно интегрированы в жизнь российского

врача. Ситуации с коммуникативной составляющей в настоящее время становятся обыденной практикой, и владение английским языком рассматривается как необходимое и важное условие преуспевающего медика.

Всё вышеперечисленное принимается во внимание при подготовке будущих врачей, и вопросам обучения английскому языку студентов-медиков и ординаторов посвящено много публикаций. Делается акцент на углубленное освоение профессионального английского (английский для специальных целей) [1, с. 39], поскольку предметное овладение языком медицины – это эффективный путь для успешного продвижения в профессии. Однако жизненные реалии заставляют нас обратиться и к вопросу обучения английскому языку практикующих врачей.

В последние годы в методике преподавания иностранных языков особое внимание уделяется интерактивному подходу. На первое место выходит овладение навыками самого процесса общения, что выглядит особо актуальным в профессионально ориентированном обучении иностранному языку, так как возрос спрос на специалистов, способных решать профессиональные вопросы, не прибегая к услугам переводчика [2]. Применение кейс-метода в обучении медиков английскому языку рассматривается как один из наиболее целесообразных способов, поскольку мотивация обучаемых не вызывает сомнения, как и их компетентность. Суть кейс-метода состоит в осмыслении, критическом анализе и решении определённых задач или случаев (кейсов). Кейсы – описание конкретных ситуаций, имеющих место в практике, которые содержат в себе некую проблему, требующую разрешения [3, с. 30]. При обучении врачей кейс-метод – это отличный вариант погружения в ситуацию, которая может возникнуть в современных условиях.

По сравнению со студенческой аудиторией врачи обладают полным багажом необходимых профессиональных знаний; они, как правило, владеют и требуемой медицинской терминологией для обсуждения предъявляемой им проблемы. Поэтому, с одной стороны, задача преподавателя упрощается – аудитория имеет основную профессиональную базу. Что касается актуальности

рассматриваемых проблем, то обучаемые могут выступать и в качестве консультантов при подготовке и разработке кейсов, так как одним из требований к кейсам является реальность разрабатываемых ситуаций, которые должны основываться на подлинных фактах [4, с. 134–135]. Источниками кейсов для практикующих врачей могут стать презентации пациентов (симптоматика) с целью постановки правильного диагноза, рассмотрение конкретного случая с обсуждением дифференциальной диагностики и т.п. Составляющей кейса могут стать наглядные материалы (результаты тестов/анализов, рентгенограммы, КТ и МРТ сканы, заключение специалистов, выписки из истории болезни, др.).

В 2018 году впервые в своей истории Россия стала страной-хозяйкой чемпионата мира по футболу ФИФА. Финальная часть ЧМ прошла в 11 российских городах, включая Нижний Новгород. Приготовления к спортивному событию мирового масштаба включали в себя подготовку врачей и медицинского персонала, в том числе по английскому языку.

Специфика обучения английскому языку врачей заключалась в том, что преподавателям нужно было отработать имеющуюся языковую базу и знание терминологии медиков на определенных ситуациях в зависимости от зоны ответственности того или иного медицинского специалиста. Более 300 медиков работали на чемпионате, начиная от главного врача ЧМ по футболу в Нижнем Новгороде, до фельдшеров подстанций скорой помощи и медицинских сестёр, а также волонтеров-медиков, которыми выступили студенты старших курсов ПИМУ (будущие врачи). Уровень владения языком во всех группах изначально был разный. Все специалисты были поделены на группы по 10–14 человек, но не в зависимости от уровня языковой подготовки, а исходя из того, где они будут задействованы на ЧМ. Для обучения тех, кто, как предполагалось, будет работать на стадионе и непосредственно со спортсменами и представителями ФИФА, было выделено большее количество часов. Основное внимание уделялось специфике работы врача. Врач – это тот специалист, который не может выполнять свои обязанности молча, общение с пациентом – неотъемлемая часть его работы, особенно если пациент находится в сознании.

Врач должен постоянно коммуницировать с пациентом, выяснять причины возникновения того или иного состояния путём непосредственного общения, объясняя проводимые манипуляции или оказываемые виды медицинской помощи. Поэтому особое внимание при обучении было уделено тому, чтобы научить врача как просто и быстро опросить пациента, задать необходимые вопросы и объяснить свои действия, как успокоить пациента, и если необходимо – приободрить его. В случае экстренного попадания человека в стационар или его обращения в больницу, необходимо было взять у пациента информированное согласие, объясняя ситуацию и будущие манипуляции, или получить отказ от госпитализации и проведения манипуляций.

В процессе обучения были использованы различные виды кейсов:

1) Была представлена ситуация, сформулированная в одном предложении: «Пациент потерял сознание», «Пациент испытывает сильные боли в спине». Обучаемые индивидуально или в малых группах анализировали ситуацию, должны были продумать возможные причины возникновения проблемы, провести дифференциальную диагностику и предложить варианты обследования и лечения в зависимости от возможного диагноза.

2) Была представлена история болезни, где пациент описывал симптомы и рассказывал о течении болезни на первичном приеме. Использовались аудио и видео материалы диалогов врач – пациент. Далее шло обсуждение проблемы, предлагались методы диагностики и лечения. Нередко врачам требовалась дополнительная информация, но в данном случае они не могли задать дополнительные вопросы, и им приходилось работать с теми данными, которыми они располагали. За первичным опросом и обследованием шло решение врача о назначении лечения и последующем приеме пациента.

Поскольку обучаемые были практикующими врачами, то есть обладали профессиональными знаниями и опытом работы, то они сами принимали участие в разработке кейса, имея полную информацию о пациенте, включая результаты лабораторных и инструментальных методов исследования. Они представляли кейс, обсуждали ситуацию. Кроме того, были использованы и так

называемые ролевые игры (role-plays), когда обучаемые разыгрывали диалоги, выступая попеременно в роли врача или в роли пациента.

В заключение следует подчеркнуть, что при обучении медицинского персонала английскому языку в рамках подготовки в ЧМ метод кейсов помог не только получить новые знания по языку, но и актуализировать имеющиеся, а также отработать возможные жизненные ситуации. Преподаватель выступал в роли ведущего, направляя дискуссию, генерируя вопросы и фиксируя ответы, а также помогал при возникновении языковых сложностей.

Литература

1. Габитов С. З. Роль английского языка в обучении ординаторов // Вестник современной клинической медицины, 2010. Приложение 1. – С. 39
2. Олышванг О.Ю. К вопросу об использовании кейс-метода на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2014. №8. – С. 140–143
3. Воробьева О.В. Внедрение кейс-метода в обучение английскому языку в вузе // Гуманитарный научный журнал, 2015. №1. – С. 30–31
4. Золотова М.В., Демина О.А. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития, 2015. №4. – С. 133–136

УДК: 378.147:811.811

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: КОГНИТИВНЫЙ И ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

М. В. Золотова, Н. А. Скурихин

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

mviazolotova@gmail.com, skurikhin-nick@yandex.ru

Аннотация: В статье предпринимается попытка определить и проиллюстрировать сильные и слабые стороны различных подходов к обучению лексике и расширению лексического запаса студентов неязыкового вуза. Обсуждаемые подходы и методы являются дополняющими друг друга. Авторами предлагается подход, который соединяет лучшие практики с использованием проектного обучения в электронной образовательной среде. Раскрывается, как комплексный подход позволяет увеличить эффективность усвоения лексики в курсе иностранного языка.

Ключевые слова: когнитивный подход, лексический подход, метод проектов, обучение лексике, электронная образовательная среда

Teaching Vocabulary to Non-Linguists: Cognitive and Lexical Approaches with Use of Project-Based Learning in Electronic Educational Environment

M. V. Zolotova, N. A. Skurikhin

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: This paper illustrates the strengths and weaknesses of different approaches to teaching vocabulary. It argues that the discussed methods and approaches are complementary, and puts forward the approach which incorporates the best practices of both with the use of project-based learning. The article also describes the rationale for approaches and explains how it increases the effectiveness of acquiring vocabulary in L2 courses.

Keywords: cognitive approach, lexical approach, project-based learning, vocabulary teaching, strategy, electronic educational environment

Усвоение лексики – одна из самых больших трудностей для изучающих иностранный язык. Знание лексики – это важный фактор для успешного восприятия на слух и понимания прочитанного, а также формирования навыков письма и говорения при обучении иностранному языку. Чтобы помочь

студентам развить и улучшить навыки восприятия иностранной речи, необходимо проанализировать применяемые для изучения лексики подходы и методы, существующие в современной методике преподавания английского языка.

На сегодняшний день преподаватель имеет в своем распоряжении широкий набор подходов и технологий для создания курсов. Несмотря на богатый спектр подходов и технологий, в организации курсов по иностранному языку наблюдается некоторая бессистемность в обучении лексике, что приводит к неэффективности ее усвоения. Большинство представленных авторами методик являются эффективными лишь в рамках учебного курса, а не за его пределами, то есть, не представляется возможным перенести и применить метапредметные навыки и умения вне курса в какой-либо другой деятельности.

В настоящее время особое внимание уделяется когнитивному [0] и лексическому подходам [0], методу проектного обучения [0] и электронным технологиям обучения [0, 0].

Для построения целостной системы обучения лексике обратимся и проанализируем преимущества подходов, методов и технологий.

Основными категориями когнитивного подхода являются ментальные процессы, категории, концепты, составление логических карт, выведение значения слова. Большинство исследователей рассматривают выведение значения в качестве центрального организующего принципа в когнитивном подходе, достаточного для изучения языка. При данном подходе единицы языка рассматриваются как составляющие категорий [0] и субъектом категоризации, что, как правило, приводит к появлению разветвленной сети понятий, базирующихся на прототипе [0].

Когнитивный подход представляется в большей степени аналитическим нежели коммуникативным подходом для усвоения языка, так как он связан с ментальной обработкой, упорядочиванием и категоризацией, классификацией языковой информации. Поэтому осознание языковых явлений выходит при данном подходе на передний план.

Рассматриваемый подход охватывает все уровни интеллектуального поведения, с которым сталкиваются обучающиеся: запоминание, понимание, применение, анализ, оценка и творчество. Аргументы в пользу использования данного подхода заключаются в том, что он способствует более полному пониманию иностранного языка, лучшему запоминанию словарных единиц и целых фраз благодаря большей глубине переработки языкового материала по модели «от знаний правил и инструкций к языковым навыкам» [0]. Основным представляется практическое знание языка, так как оно позволяет обучающимся понять, каким образом действовать, осуществляя речевое действие.

Практическое применение когнитивного подхода – создание логических карт, схем, семантических таблиц, то есть организаторов мысли и зрительных инструментов для генерации, структурирования, накопления, развития концептов, представленных в различных категориях.

Итак, когнитивный подход рассматривает лексику как нечто, связанное в первую очередь со знанием о концептах и категориях и вносит свой вклад в организацию идей в связный текст. Используя данный подход, студенты узнают, как знание языка может быть достаточным для решения будущих задач.

В отличие от когнитивного подхода, лексический подход сочетает в себе методы прикладной лингвистики и методологии языка. Преимущество данного подхода состоит в том, что студенты могут исследовать ту среду, то окружение, в котором встречаются те или иные типы лексических единиц. Это означает, что лексический подход является универсальным и очень гибким для различных сфер применения языка: академический английский, английский для специальных целей, английский язык как средство преподавания. Сильная сторона подхода заключается также в том, что изучение лексики происходит эксплицитно. Самые значимые показатели эффективного изучения лексики включают в себя такие виды деятельности, как интенсивное и экстенсивное аудирование и чтение на изучаемом языке, умение вычленить и записать языковые образцы и устойчивые словосочетания, работа с корпусами языка для исследования словарного состава языка.

Несмотря на преимущества каждого из анализируемых подходов, остается ряд нерешенных проблем, связанных с эффективным использованием стратегий овладения лексическим материалом.

Один из способов решения проблемы является использование проектного обучения с применением технологий электронного обучения, которое может быть осуществлено, с одной стороны, как воплощение идей рассмотренных подходов, а с другой – в реализации специальных целей области исследования (работа над темой, изучение профессионального дискурса научного сообщества).

В качестве проектного задания по изучению лексики определенной исследовательской области студентам предлагается в системе дистанционного обучения заполнить базу данных, содержащую следующие разделы: word, topic area, derivatives, translation, definition, collocations, synonyms, antonyms, examples.

Студенты, пользуясь онлайн лексикографическими ресурсами, которые заранее были представлены преподавателем, заполняют соответствующие разделы словами-терминами с привлечением графических организаторов. Результатом коллективной работы является база данных, или многоцелевой словарь, выполняющий функции активатора лексики, тезауруса, профессионального глоссария и корпуса перевода, то есть память переводов.

Благодаря проектной деятельности студенты научатся эффективно работать с информационными системами для исследования особенностей языка узкоспециализированной сферы, раскрывать специфику использования языка в определенной области, использовать язык естественным образом, составлять собственный профессиональные глоссарии с использованием семантических и ментальных карт, изучать концептосферу профессиональной области.

Таким образом, синтез преимуществ подходов и технологий способствует осознанному и системному овладению иноязычной лексике. Предлагаемая стратегия применения когнитивного и лексического подходов с элементами проектного обучения в системе дистанционного образования может быть

универсальна и не ограничивается рамками какого-либо курса. Авторы полагают, подобная стратегия будет полезной не только в курсе преподавания иностранного языка для любых целей, но и лингвистических дисциплин, а также смежным им областям.

Литература

1. Шамов А.Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи. Монография: учебное пособие / А. Н. Шамов, Нижний Новгород: Нижегородский гос. лингвистический ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2009. – 240 с.
2. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis, Hueber, 2005. – 200 p.
3. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В., Каминская Н.В. Метод проекта на занятиях по английскому языку как средство командообразования // European Social Science Journal. – 2016. № 1. – С. 136–141.
4. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Электронные управляемые курсы как одна из активных форм дистанционного образования // Высшее образование сегодня. – 2018. № 6. – С. 11–14.
5. Скурихин Н.А. Возможности использования сервиса электронных записных книжек «Onenote» в обучении лексике в курсе английского языка для специальных целей // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. № 56–3. – С. 183–191.
6. Tyler A. Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence / A. Tyler, Routledge, 2012. – 252 p.
7. Rudzka-Ostyn B. Word Power: Phrasal Verbs and Compounds: a Cognitive Approach / B. Rudzka-Ostyn, Walter de Gruyter, 2003. – 225 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СДВИГА ОТ ВНЕШНЕГО КОНТРОЛЯ К САМОКОНТРОЛЮ

С. С. Иванов

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского

s.san@mail.ru

Аннотация: Статья рассматривает переход от контроля к самоконтролю, делая процесс исправления ошибок более личностно-ориентированным. В работе представлены психологические предпосылки формирования восприятия ошибки при изучении иностранного языка как оговорки и её самостоятельного исправления. Также описывается роль инструктора в процессе обучения модифицированным методом управляемых открытий.

Ключевые слова: дедуктивный и индуктивный подходы, оговорки, исправление ошибок, механизм самокоррекции

Psychological Background of Shifting from Outer Control to Self-Control

S. S. Ivanov

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The issue of making error correction process more learner-centered thus shifting from control to self-control is considered. Psychological background of forming perception of mistakes in foreign language studies as equal to slips of the tongue and self-correcting is presented. The role of the instructor and the modified guided-discovery technique are described.

Keywords: deductive and inductive approaches, tongue-slips, error correction, self-correction mechanism.

Introduction

Through the development of the teaching process many methods have been tried, tested, approved, criticized, forgotten and brought back to existence. Today two basic ones are observed: deductive and inductive approaches. The first one is more teacher-centered while the second one is more learner-centered. Since the idea of this article is to trace the shift from outer control to self-control, the steps described stem from the Guided Discovery (i.e. inductive) method.

Guided discovery method and its modification

What is guided discovery? Here's a quote from the British Council website: 'Guided discovery, also known as an inductive approach, is a technique where a

teacher provides examples of a language item and helps the learners to find the rules themselves' [1]. It works according to the following algorithm: 1) the teacher chooses the language point and considers a suitable context for it; 2) builds a text around the grammar point; 3) has the students show some general understanding of it; 4) draws out the important language from the text; 5) the students cover the meaning; 6) the teacher gives students a controlled practice task; 7) gives students freer practice of the language focus.

At the starting points and further on, learners will inevitably be making mistakes because the skill is not completely formed and automated, error correction being left for the instructor. To move from outer control to self-control it appears sensible to break and modify the usual scheme. At some point of the algorithm, the students are given a task to generate and write down their own examples of a new phenomenon. It should happen when the rule is not yet clearly formulated and they are just approaching the threshold of understanding it. The examples written and the rule finally formulated – the students realize how it works and are naturally willing to check what they have written. At this moment they are asked to exchange their papers with another student making them correct another's mistakes and regret the missed opportunity to correct their own. At this stage two goals are pursued: 1) the learners grow more confident and sure of themselves in the new material because they realize that they not only can use it correctly but are also able to correct others; 2) a kind of unpleasant experience is created: no one likes to be interrupted or corrected, especially when he himself is perfectly capable of doing it right or correcting himself.

Psychological Background of Tongue-Slips and Mistakes Appearance and Correction

The idea of the above experiment originated after studying the reasons and patterns of tongue-slips origin in the native language. Researches who have studied tongue-slips divide them into three broad categories: phonemic, lexical and lexico-phonemic, and grammar. They can have both linear (syntagmatic) and vertical (paradigmatic) character. Syntagmatic slips of the tongue appear due to the influence of neighbouring elements. Most often they originate according to such mechanisms

as substitution “**accident/occident**”, transposition “**antinomy/antimony**” etc., sometimes leading to distortion of the original meaning or equivocality in phrases and sentences «Three cheers for our **queer** old **dean!**» instead of «Three cheers for our **dear** old **queen**» [2]. Paradigmatic slips are cases when lexical, lexico-phonemic or grammar norms of the language are distorted under pressure of a certain existing model, for example, “this is good for **wen and mimmen**” (instead of “men and women”) or the name of Wodehouse’s novel “No Nudes is Good Nudes” (allusion to a well-known saying “No News is Good News”).

Mistakes made by a person studying English as a foreign language appear of a similar character, they can be: linear “**these** diagrams shows” or vertical – pressed by the grammar model of what is the norm in the Russian language as in case of conditional clauses “If I **will** be...” or “I like **money** because **they** can buy everything”. Russian researcher Ms. Vessart who studied tongue-slips made by native speakers in Russian stated that 76% of them are followed by immediate self-correction [3, c. 99]. This proves that consciousness in these cases controls subconsciousness. The purpose of the psychological shift from outer correction to self-correction is to make learners perceive actual mistakes they make as slips of the tongue equalizing the self-correction rate as well. For this purpose the inductive method is applied when learners are not given a rule in a ready-made form but find and formulate it themselves and at realization stage the mechanism of self-correction is temporarily suppressed when they are made to correct others’ mistakes being already able to correct theirs. This suppressed initial impulse has to be further transformed into the mechanism of self-correction.

Mistakes as well as tongue-slips represent distortion of reality which is similar to a lie. The person, who has made an error of any kind, realized it and knows that the audience knows it – which is shameful – hurries to correct himself because no one likes to be corrected as no one likes to tell lies or to be convicted of lying. Here we can see the pursued result of the experiment with a broken and modified guided-discovery algorithm directing students from being corrected by somebody else, which is shameful, to hurrying towards self-correction before somebody else does it – which

is not as shameful. In all cases of distorting the reality, be it comic, a sally, or a slip of the tongue, the speaker cannot feel relief until “he gives himself away as in every self-disclosure” [4, c. 83].

Slips of the tongue in the native language are followed by the corrected variant in just one or two seconds which is naturally explained by the fact that the ‘buffer’ in the native language works faster, while self-correction in a foreign language takes at least twice as long. At the initial steps when the self-correction mechanism is only being formed the role of the instructor and his “reflexive competence” [5] are very important not to ruin it by hurrying to correct errors immediately but allow a 3-4 second vacuum for the ‘buffer’ to process what has actually been said and for the self-correction mechanism to be actuated (tests show that in about 76% of mistakes self-correction followed, the same as in about 76% of cases of tongue-slips). Error correction is to be accomplished by the instructor in other cases when the self-correction mechanism fails.

Conclusion

The article describes the initial steps of forming self-correction mechanism when studying a new phenomenon. Next steps of mastering a new skill will be making it automatic by doing numerous exercises which are expected to eliminate mistakes and reach the necessary comfortable balance between consciousness and subconsciousness. The mechanism can be further tested and detailed when studying particular language areas.

Литература

1. <https://eltplanning.com/2015/04/16/guided-discovery/> (дата обращения: 10.03.2019).
2. Спунеризмы. Игра слов в английском языке. URL: <https://www.lingvo-svoboda.ru/blog/idioms/spunerizmy/> (дата обращения: 10.03.2019).
3. Вессарт, О.В. Лингвистические предпосылки возникновения речевых ошибок у лиц без речевой патологии и при заикании. Дисс. ... канд. филол.наук. – Л., 1980. – 236 с.
4. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. Спб. – М.,

1998. – 318 с.

5. Золотова М. В., Ваганова Н. В. Формирование рефлексивной компетенции у преподавателей вузов // Вестник ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2015. № 4(40). – С. 164–168.

РУССКИЙ АНГЛИЙСКИЙ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Е. В. Ильина

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н.И. Лобачевского

ilinaekaterina@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается статус и особенности русского английского языка как регионального варианта. Особое внимание уделяется процессу локализации и национализации английского языка в России и специфике отражения российской культуры и мировоззрения средствами английского языка.

Ключевые слова: русский английский, региональный вариант, World Englishes, девиации, ксенонимы

Russian English as Sociocultural Phenomenon

E. V. Ilina

Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University
of Nizhny Novgorod

Abstract. This article discusses the status and features of the Russian English language as a regional variety. Particular attention is paid to the process of localization and nationalization of the English language in Russia and the ways of the reflection of Russian culture and worldview by means of the English language.

Keywords: Russian English, regional variety, World Englishes, deviations, home-made words.

Английский язык в России используется для осуществления международной, то есть внешней, коммуникации. По мнению исследователей, данный вариант английского языка более предпочтительно называть English in Russia, а не Russian English, Rusligh, RunGLISH.

Английский язык в странах расширяющегося круга большинством ученых не рассматривается в качестве самостоятельного регионального варианта. Однако, тот язык, который используется в России подходит под определение термина «*вариант*», данного Оксфордским словарем. Так, под *вариантом* понимается любая форма языка, которая системно отличается от других. Девиации могут совпадать в разных региональных вариантах и не

всегда носят уникальный характер. Сейчас английский язык в России все чаще используется в качестве средства получения образования, в СМИ, бизнесе, политике, экономике и более не рассматривается лишь как школьный предмет, таким образом, происходит смещение и переключение кода. С. Г. Тер-Минасова говорит о неиссякаемой жажде изучения английского языка в России [1, с. 225].

Процесс локализации и национализации английского языка неотъемлемо связан с его вариантами и используется для выражения российской культуры и картины мира.

В 1997 году Сьюзан Батлер сформулировала лингвистические признаки языковых вариантов [2, с. 80-81]:

- фонетические модели передаются из поколения в поколение;
- наличие определенных слов и фраз, отражающих специфичные черты культуры;
- написанная литература на данном варианте языка;
- верное и неверное в языке определяется представителями данного языка без оглядки на внешний круг.

Отечественные лингвисты признают право на существование теории региональных вариантов, но, тем не менее, они отрицают существование русского английского языка. Согласно образовательным традициям России, британский вариант английского является в нашей стране доминирующим. Английский язык является самым изучаемым иностранным языком в России, однако его непосредственное изучение не является обязательным.

Россия находится на отдаленной периферии расширяющегося круга [3, с. 149]. В 2004–2005 гг. З. Г. Прошина провела социолингвистический опрос среди преподавателей и студентов Дальневосточных университетов для выяснения статуса и положения русского английского языка и отношения к нему как к региональному варианту английского языка. Русский английский большинством образованной части населения России расценивается как разновидность ломанного английского языка с русским акцентом и девиациями

[4, с. 93]. К подобным выводам приходит в своей докторской диссертации и К. А. Мележик [5].

Английский язык для русских студентов не находит практического применения. В то время как представители стран внешнего круга стараются сохранить свои региональные варианты, представители расширяющегося круга, наоборот, стремятся подражать носителям языка [6, с. 157].

Статус русского английского как регионального варианта не осознается в России, следовательно, определение данному термину затрудняются дать и учителя, и студенты. Русский английский не рассматривается как лингва франка для выражения русской культуры и менталитета. В учебных пособиях мало внимания уделяется способам отражения русской культуры средствами английского языка [2, с. 88].

Из-за недостаточного развития некоторых постулатов теории World Englishes в науке еще не сформулировано четкое определение понятия *региональный вариант английского языка*. У региональных вариантов расширяющегося круга нет собственных норм. Они до сих пор ориентированы на нормы внутреннего круга [4, с. 94].

Большинство жителей России полагают, что они разговаривают на британском или американском английском. Английский язык в странах расширяющегося круга – это лингва франка, а не вариант английского языка. Русский английский не является тем вариантом экзонормы, на который ориентируются учителя и обучающиеся. По словам Барбары Шедлхоуфэ, «английский, который преподают и английский, который знают обучающиеся – не одно и то же» [7, с. 125]. Для международной коммуникации используют второй английский (который выучили) [4, с. 45]. Но учителя, преподающие английский язык в России, остаются русскими по своему мировоззрению и культуре. Мастерство и знание языка не зависит от предписываемых языковых моделей. Компетентный пользователь английского языка – человек, способный осуществлять коммуникацию и быть понятым другими людьми, говорящими на этом языке, не важно, являются они носителями или нет.

З. Г. Прошина полагает, что необходимо включать элементы российской культуры в учебники по английскому языку. Она также отмечает, что в советских учебниках говорили о реалиях советского общества, сейчас – наоборот, происходит полный отказ от других культур, кроме британской и американской. Учителя все чаще обращаются к аутентичным учебникам и реалиям. Однако составление учебника, который бы помог обучающимся взаимодействовать и с носителями языка и с иностранцами – очень сложная задача [7, с. 125]. В него необходимо включить наряду с российской и британской (американской) и реалии других культур.

Осознание того, что английский язык вариативен, поможет принять факт существования русского английского языка. Профессор В. Кабакчи из Санкт-Петербурга и его ученики, Хабаровский государственный университет, МГУ им. М. В. Ломоносова изучают способы передачи российской культуры с помощью средств английского языка, то есть аккультурацию английского языка в России. Русский английский язык – средство переноса и распространения российской культуры. Английский язык – способ распространения российской идентичности, политики, религии и образа жизни. Кроме того, В. Кабакчи занимается анализом ксенонимов – русских заимствований в английском языке и правил их транслитерации, что в дальнейшем позволит осуществить лексикографическую фиксацию русизмов в английском языке [8, с. 97].

Работ, посвященных фонетическим и грамматическим особенностям русского английского языка, еще не появилось, так как все внимание исследователей сосредоточено на лексической стороне вопроса [2, с. 80]. Также малоизученными являются так называемые *home-made words*, то есть лексические новообразования, созданные носителями русского языка, посредством буквального перевода, которые были широко представлены в советских учебниках по английскому языку.

Таким образом, русский английский язык в большинстве своем не признается российскими лингвистами, имеет туманный статус и требует глубокого изучения. Русский английский вариант до сих пор не рассматривается

как региональный вариант английского языка. Его считают ошибочным, неправильным языком малограмотной части населения.

По словам З. Г. Прошиной, русский английский вариант отражает русскую культуру и ментальность. А исследование русского английского языка сделает возможным описание девиаций и поможет предсказать лингвистические проблемы коммуникации с русскими, таким образом, облегчая работу переводчиков, работающих с носителями русского языка.

Литература

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

2. Proshina, Zoya G. Russian English: Status, attitudes, problems // The Journal of Asia TEFL. – 2006. – № 3(2). – P. 79-101.

3. Качру Б. Б. Мировые варианты английского языка: агония и экстаз // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Том XIV. Вып. 4 (75-76). – С. 145-164.

4. Прошина З.Г. Контактная вариантология английского языка : Проблемы теории. World Englishes Paradigm: учеб.пособие / З.Г. Прошина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 208 с.

5. Мележик К.А. От глобального английского языка к национальному варианту английского языка – проблемы коммуникативно-прагматической вариативности: дисс. ...д-ра филол. наук – Нижний Новгород, 2018. – 639 с.

6. Crystal D. English as a Global Language. Second edition. – Cambridge University Press, 2003. – 212 p.

7. Прошина З. Г. Лингвоконтактология: статус, проблемы, перспективы // Социально-гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2005. – №1 (5). – С. 124-128.

7. Кабакчи В.В. Англоязычное описание русской культуры = Russian Culture Through English : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Кабакчи. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 224 с.

UDK 81'1'373.611

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И КАЗАХСКОМ ЯЗЫКАХ

Г. К. Капышева, Ж. Жетписова

Восточно-Казахстанский государственный университет имени С. Аманжолова

gulnarkapysheva@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается сопоставительное исследование разносистемных языков, их национально-культурные особенности и способы их передачи. Сравнительный анализ направлен на выявление семантики и структуры языков. В лингвистической картине мира находят отражения опыт народов, культура, жизнь и традиции.

Ключевые слова: семантическое поле, внутренняя форма, сравнительная степень, стандарты сравнения, культура

National-Cultural Features of Phraseological Units in the English, Russian and Kazakh Languages

G. K. Kapysheva, Z. H. Zhetpissova

S. Amanzholov East-Kasakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

Abstract: This article deals with comparative study of languages of different systems, their national-cultural features and methods of reproduction. Using a comparative method semantic and structural analysis is carried out. Linguistic picture of the world reflects the experience of the people, their culture, way of life, customs, traditions.

Keywords: semantic field, internal form, the basis of comparison, comparison standard, culture

The relatively recent emergence of phraseology as a linguistic discipline is one of the reasons of still insufficient development of many problems in this area. There is no common understanding of phraseology object among linguists and as a result of this – disorder of phraseological terminology. Abundance of terms is explained by insufficient development of the basic concepts of phraseology, many of which are synonymous and some cannot even be called terms, so they are not accurate.

The ideas of the French linguist Charles Bally influenced the development of phraseology, he is considered to be the ancestor of the theory of phraseology, because he was the first to systematize combinations of words in his book "French stylistics", where he included a chapter about phraseology.

As for the British and American linguistic literature, there is a large number of works specifically devoted to the theory of phraseology. Even in the most significant works of A. McKay, U. Weinreich or L. P. Smith there are no such fundamental issues as the science-based criteria of phraseological unit's selection, correlation of phraseological units and words, method of studying phraseology and so on.

The central issue for phraseology has always been the attempt to answer the question what is the specificity of meaning of idioms unlike the meanings of words, what is the structure of the content of this meaning.

Compatibility freedom is another issue, it is never absolute, but always relative. However, there are many phrases in a language that occur in the speech and are used in it as ready verbal units. They are the so-called set expressions or, as they are often called, phraseological units, set phrases [1]. Thus, phraseology studies all set expressions: units, which are equivalent to the word and units, which are sentences in terms of their meaning and structure [2].

In the system of phraseological units of any language a special place is occupied by comparative phraseological units, because they reflect the central form of mental operations of people, and in this respect in every language there are their own stereotypes and national preferences in the comparative thinking, in building imaginative analogies and comparisons.

V. V. Eliseeva, considering structural types of phraseological units, argues that despite its unsimulatedness, phraseological units are quite well distributed according to the types of forming structures [1]. On this basis she singles out phraseological units, which are identical with the corresponding free phrases according to their form (*take silk, break the ice*); coordinative structures (*pick and choose, rain or shine, light to darkness*); phraseological units with predicative structure (*as the matter stands, before you could say Jack Robinson*). This group also includes phraseological units in the form of imperative mood (*Take it easy! Bless my soul*), and units of comparative character (*as dead as door-nail*).

Another important classification is V. S. Vinogradov's classification, in his opinion, if we set pragmatic goals, it is advisable to subdivide set combinations into three large groups:

1. Lexical phraseological units, semantically correlated with the words, conceptually similar to them: *a bull in a china shop, tough nut to crack*.
2. Predicative phraseological units, usually complete sentences, fixed in the language in the form of stable formulas: *better late than never*.
3. Comparative phraseological units, fixed in the language as stable comparisons: *as brave as a lion, as cool as cucumber* [1].

Further we intend to focus on comparative phraseological units of impredicative type that relate to the specific method of comparison expression. They are a system of expression means, in which significance of inner form, the wealth of fine language resources become apparent with special clearness and at the same time the originality of the national culture and national mentality of imaginative thinking are revealed.

Comparative phraseological units of impredicative type are stable and replicable combinations of words, phraseological specificity of which is based on the traditional comparison, that is, these are set phrases that consist of two or more components having the semantics of comparison and combined in one unit, for example: *as like as two peas – похожи как две капли воды – аузынан түсін қалғандай*.

Comparison is one of the oldest ways of knowing reality. It describes a person, natural phenomena and everyday situations clearly and vividly. The analysis of comparative components gives the opportunity to address the fact of language, where the choice of the subject for comparison only committed, as well as to trace the formation of the internal form of comparative component.

Traditionally, comparative phraseological units of impredicative type are subdivided depending on the nature of the base of comparison into adjectival, verbal, substantive, partial and the ones with implicit module.

Comparative phraseological units constitute the largest category of adjectival phraseological units. Adjectival phraseological units are those that are functionally correlated with adjectives, i.e., phraseological units, the core component of which is an adjective. The share of adjectival phraseological units in the total value of studied phraseological units is negligible.

Among adjectival phraseological units in the English, German, Kazakh and Russian languages two main structural subclasses should be singled out, they are common to phraseological units in these languages.

I. Adjectival comparative phraseological units. They are phraseological units that have comparing component (*as, как, сияқты*) as part of their structure. This subclass is most fully represented in English: (*as*) *open as the day, greedy as the wolf, soft as butter, as cool as cucumber*; in the Russian language it is relatively small in number: *трусливый как заяц, гордый как павлин, свободный как птица*; in Kazakh: *абжыландай арбады, судай сапырды*.

In English proper name can perform the role of a dependent component: *patient as Job, pleased as Punch*. English phraseological units also allow interchangeability of both core and dependent components: (*as*) *changeable as the moon (Weathercock), close as an oyster, true as a flint, cheerful as a lark*.

II. Phraseological units with the structure adj+prep+n: *green with envy, full of beans, dead from the neck up, злой на язык, нечист на руку*. The core and dependent components, which are in postposition, are connected to each other by adjoining. Between the components of phraseological units attributive syntactic relations are identified, hence for this phraseological units adjectival-nominal-prepositional subtype of attributive-prepositional type with postposition and adjoining is typical.

The English language has another subclass with the structure adj+and+adj: *high and mighty, fair and square, rough and ready, prim and proper*. Between the components of phraseological unit of this subclass there is coordinative bond, uniting equal components of phraseological units.

According to M. D. Stepanova and I. I. Chernysheva [3], comparative phraseological units are stable and reproducible combinations of words, phraseological specificity of which is based on the traditional comparison. Structural and semantic peculiarity of phraseological units of this group is that the characteristic of properties or action occurs through the comparative group or comparative subordinate clause. Characteristic conjunctions for such structures are equivalents in the Russian language *как (будто, точно)*, in English *as (like)*. For example: *as close as an oyster*. Comparative group or subordinate clause describes the property or action, the condition through the concrete image, which shows a comparison. Within the semantics of comparative phraseology the meaning is characteristic, representing the intensity of the movement, the degree of manifestation of a property, assessment. For example: *as daft as a brush* – *глупый как пробка* – *тауықтың миындай ми жоқ*. Semantic transformation is that the comparison group in combination with the component receives the new meaning.

The bases of comparison are the words that denote qualitative attributes (adjectives and adverbs) and words, expressing various processes (verbs). On the basis of permanently fixed relations of the two constant components phraseological units occurs the transformation of comparison element into the element of intention and generalized characteristics.

Литература

1. Елисеева В. В. Лексикология английского языка. Учебник / В. В. Елисеева. – СПб: СПбГУ, 2003. – 44 с.
2. Аюпова Р. А. Проблемы сопоставительной фразеологии английского и русского языков. / Р. А. Аюпова. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – 27 с.
3. Stepanova M.D., Černyševa I.I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache (Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка): уч. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 252 с.

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Г. К. Капышева, А. С. Кыдырбекова

Восточно-Казахстанский государственный университет имени С. Аманжолова

gulnarkapysheva@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается развитие когнитивной активности обучающихся в тесной связи с коммуникативными навыками. Умение применять теоретические знания на практике является интеллектуальным умением в процессе развития мыслительных навыков и способностей.

Ключевые слова: педагогический, когнитивная активность, процесс обучения, межкультурное общение

Development of Cognitive Activity of Students

G. K. Kapysheva, A. S. Kydyrbekova

S. Amanzholov East-Kasakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

Abstract: The paper presents development of cognitive activity of students in connection with communicative skills. The ability to transfer theoretical knowledge and skills in communication is an intellectual ability in the process of developing cognitive skills and abilities.

Keywords: pedagogical, cognitive activity, learning process, intercultural communication

The task of the teacher consists in finding a maximum of pedagogical situations in which the aspiration of the child to vigorous cognitive activity can be realized. Competence approach in teaching foreign languages suggests forming in children such core competencies as linguistic, communicative and intercultural.

Linguistic competence involves possession of a system of information about the target language on its levels: phonetics, vocabulary, parts of speech and word formation, morphology, syntax, the basics of the style of the text. The quality of linguistic competence in the target language affects not only the degree of possession, but the level of competence of the students in their native language. The language competence of N. Chomsky refers to the ability to understand and produce an unlimited number of correct languages in the proposals with the help of learned language signs and the rules of their connection. In other studies, another definition, close to this one can be found: "linguistic competence – the ability of the student to

construct grammatically correct forms and syntactic constructions, as well as to understand the meaning of segments of speech, organized in accordance with the existing norms of the Russian language, and to use them in the sentence where they are used by native speakers in an isolated position" [1].

Communicative competence involves knowledge of the language, its functions, development of skills in the four basic types of speech activity: speaking, listening, reading and writing. There are components of the situation or speech conditions that predetermine the choice of the words and grammatical means. It is, first, the relationship between the interlocutors and their social roles. Proper communication skills are connected with verbal communication skills in view of the person with whom we speak, where we speak, and finally, for what purpose. There is no doubt that their formation is possible only on the basis of language or linguistic competence.

The third competence is intercultural competence. It is important due to the presence of intercultural aspects of the professional activity of the modern expert associated with the interaction of different cultures, with the implementation of productive communicative functions: reaching an agreement, repayment of the conflicts, the ability to reach a consensus through compromise, overcoming communication barriers that may cause communication failure, leading to failures in the negotiations, the social tension in society [2].

The importance of students' intercultural competence formation is stipulated by the radical changes taking place in the Kazakhstan society as a result of our country's integration into the world educational, informational, economic space, prompting the person to be able and ready to build a constructive dialogue with all actors of this space, and in addition, the needs of modern production in specialists who are ready to cooperate with the communication skills, intercultural worldview, intercultural skills and civic behavior that can effectively implement intercultural communication in the professional sphere [3].

Student-centered education is now understood as a child-oriented education which means that a student with his abilities, needs is in the center of the pedagogical

process, being an active subject of the educational activity, his comprehensive development, the formation of critical thinking, values.

Person-centered approach affects all the components of the education system: education and educational learning goals for each school subject, their content, principles, teaching methods and the entire educational process. Thus, the student-centered approach requires flexibility in setting goals, taking into account the individual characteristics and personal interests of the students and creates prerequisites for greater effectiveness of training.

The introduction of profile training into the senior level of secondary schools is a means of differentiation and individualization of learning, a form of organizing educational activities, which takes into account the interests, inclinations, abilities, state of health of students, the conditions for the development of students in accordance with their professional intentions.

In the process of realization of profile training in a comprehensive school there are real prerequisites for the implementation of a student-centered educational process, the implementation of the activity and competence approaches, the development of communication, labor market needs.

Researches in psychology and methods have shown that success of a foreign language acquisition is defined not only by cognitive processes, but also by the emotional sphere of the personality. The motivation is the trigger of any activity. Progress in activity increases the motivation. Language learning and language trainings are also connected with notion of information and opinion gap. We speak or write because we want to pass on information or convey an opinion which the receiver might be interested in.

In the process of teaching pupils master the main types of speech activity: reading, speaking and listening. At all levels of teaching writing is used only as the method of teaching, promoting stronger recycling of lexical and grammatical material, and also improvement of reading and oral speech skills. Content of the lexical material is changing. It is necessary to exclude rarely used lexis, to expand vocabulary on the basis of international words. The content of the studied

grammatical material is various. Listening skills are to be practiced at each lesson, but it is desirable that the material for listening contained familiar language units in the context of the studied subject. When teaching the dialogical speech it is necessary to use everyday situations, which are of the practical significance for pupils.

Teaching monological speech should be carried out using familiar material, using logical and semantic schemes. Tests include the exercises which are well-laid at the lessons having a differentiated character. Listening control should be excluded because of the weakness of formation of this type of speech activity.

The speech is a peculiar integral of all other processes therefore its violation leads to thinking, memory and imagination distortions. The child can become timid, vulnerable because of misunderstanding arising between him and people around. The lesson of a foreign language today implies taking into account the physiological and psychological characteristics of each child, his life experience, mood and attitude toward the subject. We teach children a foreign language so that students can use these skills in everyday life.

One of the ways of forming and formulating thoughts is written speech. For years, writing a letter has served only as a means of learning other kinds of speech activity that allowed students to better learn the programmed language material, as well as a means of controlling the formation of speech skills and abilities of students. The written form of communication in today's society has an important communicative function. Therefore, at present the attitude of students to writing and learning, to the skills to express their thoughts in writing has changed dramatically. Writing as the goal of learning is present in programs for all types of educational institutions at all stages of language learning. Internet does not develop writing skills directly, but can only offer a number of exercises and rules on developing writing techniques:

- the first group of exercises includes writing the text (letters, postcards, messages), drawing on the sample, which is typical for primary school. For example, to write a greeting to his beloved teacher in a foreign language;

- the second group presents exercises in building their written statements using different supports: verbal (keywords, an outline, logic) and verbal-visual (painting, photography, phrases, expressions). This type of exercises can be used in primary school. For example, to describe a picture;

- the third group of exercises that are productive by nature require the skills of students to express their thoughts in writing the verbal elements without support. Here some Internet services might help: e-mail, forums and chat rooms. Communication in virtual reality is mostly implemented by means of e-mail. To master the intercultural competence, it is possible to start writing to your friends. International exchange of letters can be introduced in any class and at any level of proficiency. In addition to the targeted use of the target language, students may establish friendly contacts to get the most advantages of e-mail correspondence.

The main aim of learning a foreign language is the formation of the communicative competence, implemented in the course of this primary objective. Communicative competence in the modern sense of the word involved the formation of the capacity for intercultural interaction.

Литература

1. Ammar A. Awareness of L1/L2 Differences: does it matter? / Language Awareness. A. Ammar, Language Awareness. – 2010, 19. – P. 129–146
2. Rösler D. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Gemeinsamkeiten und Unterschiede. / D. Roessler, Deutsch als Fremdsprache. – J.B. Metzler, 2012. – 316 s.
3. Rösler D. Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums. / D. Roessler, Ein praktischer Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. – 2011. – 157 s.
4. Gardner, R.C. Cognitive and Affective Variables in Foreign Language Acquisition. – 2006. – p. 3–15

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ИНТЕГРАТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Ю. Н. Карпова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

mskarpova@inbox.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема повышения эффективности и качества профессиональной подготовки магистрантов с учетом современных требований. В качестве одного из средств решения поставленной проблемы предлагается междисциплинарная интеграция поскольку междисциплинарные связи приводят к интегрированию предметных областей в системе обучения, которые основаны на усвоении разрозненных знаний магистрантами при изучении большого числа учебных дисциплин.

Ключевые слова: междисциплинарность, интеграция, комплексное обучение, компетентностный подход, лингвообразовательный процесс

**Interdisciplinary and Integrative Approach as a Foundation of Competence
Based Approach in Teaching a Foreign Language in a Non-Linguistic University**

Yu. N. Karpova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The article deals with the problem of improving the efficiency and quality of professional training of masters, taking into account modern requirements. As a means of solving the problem posed, interdisciplinary integration is proposed as interdisciplinary communication leads to the integration of subject areas in the training system, which are based on the masters' knowledge of a large number of academic disciplines.

Keywords: interdisciplinary approach, integration, integrated learning, competence-based approach, linguistic training process

The transition to new Federal State Educational Standards (FSES) has brought many changes to the educational process. This also concerns the principle of the main educational program (MEP) formation based on competencies. To a large extent, these changes affected the training programs for masters, as they complete the cycle of forming professional competencies.

Since this paper focuses on masters enrolled in the master's degree program in Philology of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, the main competencies to be formed are general cultural competencies such as:

- ability to analyze (GC-1);
- readiness for self-development(GC-7);
- the use of creative potential (GC-3);

as well as general professional competencies:

- possession of communicative strategies and tactics, language norms and techniques adopted in various areas of communication (OPC-2);

- ability to demonstrate in-depth knowledge in a selected specific field of philology (OPC-4);

and professional:

- mastering the skills of independent research in the field of oral, written and virtual communication (PC-1) [1].

From the standpoint of the formation of competences, interdisciplinary integration becomes a logical basis for the future specialist's self-development. Interdisciplinary communication leads to the integration of subject areas in the training system, which are based on the assimilation of scattered knowledge in the study of a large number of academic disciplines. The need to synthesize knowledge, its complex assimilation and application in practical professional activity and human life becomes the basis for the development of interdisciplinary integration. The methodological basis for interdisciplinary integration is an integrative approach.

Interdisciplinary integration is based on the interpenetration of the content of various academic disciplines and the creation of a unified educational space that has a holistic development potential through the use of innovative pedagogical and didactic methods, organizational forms of learning and the formation of competencies [2].

With this in mind, at Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod we set up and successfully solved the problem of an integrative approach to the process of training masters enrolled in the specialty of "Philology" through the active introduction of an integrated course of a foreign language, history and philosophy.

Within this course, subjects integrated in the course of learning a foreign language strengthen each other's intellectual potential [3].

A foreign language has a powerful integrative, humanistic and personality-forming potential and serves as the basis for integration in an integrated linguistic training course, the purpose and result of which is the formation of such integrity as the linguistic personality of a professional. The content, as an element of the technological chain, includes general intellectual, general cultural and professional components, in which practically all humanitarian disciplines provided by the basic curriculum are represented.

However, in our opinion, a special place is occupied by such disciplines as philosophy and history, since they perform an essential humanizing function, helping students to master the achievements of world and social culture, to be freely defined in ideological positions, spiritual interests and values, and acquire skills in conducting ideological dialogues.

Currently, the situation with the teaching of philosophy and history in many universities is terrible since the number of hours devoted to their study has decreased significantly. In this regard, it is hardly possible to talk about the possibility of these two disciplines to contribute to the development of masters' skills in polemics and ideological dialogues.

Such a function in this situation is taken by a foreign language. The task of professional linguistic education today is to provide students with an additional source of information, knowledge about the world, which is contained in everything said and written in this language [4].

The most important methodological function of integrating professional disciplines through the study of a foreign language is the formation of a holistic scientific worldview, a holistic personality of a specialist, systematic knowledge, generalized skills, such integrative personality traits as readiness for professional activity.

The educational function of integrating the philosophical and historical components into the linguistic process is the formation of an integrated system of

linguistic, philosophical and historical knowledge. The main goal is to create conditions for the development of integrative thinking of masters through the expansion of their interpretation space and the development of interpretation mechanisms that are relevant for the development of any subject areas, especially humanitarian ones.

The main source of historical and philosophical, or more widely – encyclopedic knowledge is the text as an “integrated utterance”, “a complex speech work”. On the one hand, the text is the material basis for the formation the integrated process content, on the other hand, as a “speech work”, it is a learning-speech action.

Objectivity in the educational process not only provides a meaningful plan, but also serves as a motivational basis for learning. In addition to new, the content should include previously obtained information and knowledge that has become a part of the masters’ conceptual system.

The course we have developed is by no means exhaustive or completely consistent with the course of philosophy and history taught in Russia. It is intentionally eclectic that allows to present diametrically opposed spiritual and moral values in the language, and therefore in the minds of the students.

If we try to determine the effectiveness of integrating disciplines in a foreign language course, then we will define it as an effect of pedagogical synergy, i.e. the result of the combined impact of two or more academic disciplines, characterized in that this action exceeds the action exerted by each discipline as a component of the educational process separately.

Литература

1. Federal state educational standards. Letters of the Ministry of Education and Science of Russia dated 10.28.2015 N 08-1786, dated 03.03.2016 N 08-334 http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/054d099ba783eaf7575fa99315e7145410884299/

2. Болсуновская Л.М. Иноязычное самообразование студентов – интегративный элемент структуры учебного процесса технического вуза // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе:

Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием 24 апреля 2018 года / под ред. М. В. Золотовой. – Н.Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н. И. Лобачевского, 2018. – С. 36–44.

3. Золотова М.В., Каминская Н.В. Отношение студентов к перспективе внедрения предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. А. Добролюбова, вып. 41, 2018. – С. 169–167.

4. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В., Жуковская Л.И. Электронные управляемые курсы – действенная форма дистанционного образования, используемая для повышения квалификации преподавателей вузов // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием 24 апреля 2018 года / под ред. М. В. Золотовой. – Н.Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н. И. Лобачевского, 2018. – С. 71–75.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ КОЛЛОКВИАЛЬНЫХ ЗОО- И ФИТОМОРФИЗМОВ

Н. А. Клушин, Н. Б. Шестакова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

klush@rf.unn.ru

Аннотация: Коллоквиальные зоо- и фитоморфизмы выступают в двух оппозиционных вариантах: положительная оценка и отрицательная оценка и служат для характеристики человека по морально-этическим, интеллектуальным, физическим и внешним признакам, а также оценке его поступков, деятельности и поведения. В соответствии с этим коллоквиальные зоо- и фитоморфизмы, функционирующие в образных сравнениях, квазитождествах и метафорах, могут быть разнесены по определенным микросистемам – лексико-семантическим группам.

Ключевые слова: квазитождество, коннотация, модальность, квазистереотип

Lexico-Semantic Groups of Colloquial Zoo- and Phytomorphisms

N. A. Klushin, N. B. Shestakova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: Colloquial zoo- and phytomorphisms are presented in two opposed variants: positive assessment and negative assessment and are used to characterize a human being by his ethical, social, communicative and intellectual abilities, physical appearance as well as by his behavior and activities. Accordingly, colloquial zoo- and phytomorphisms functioning in similes, quasi-identities and metaphors can be classified into certain microsystems – lexico-semantic groups.

Keywords: quasi-identity, connotation, modality, quasi-stereotype

Наряду с объективным отражением окружающего мира человеческое сознание включает в себя квалификативно-оценочную деятельность. Эта деятельность не ограничивается только внесением эмоционального в смысловое содержание слов, она тесно связана с прагматическими факторами. В процессе коммуникации человек не только передает информацию об окружающей его действительности, но и склонен оценивать ее, выражая свое отношение к ценности предмета сообщения или предписывая определенное поведение слушающему.

Рассматриваемая в данной статье эмоциональная оценка, являющаяся неотъемлемым компонентом коллоквиальных зоо- и фитоморфизмов, выступает в двух оппозиционных вариантах: «положительная эмоциональная оценка» и «отрицательная эмоциональная оценка».

Эмоционально-оценочные коллоквиальные зоо- и фитоморфизмы обозначают социально значимые признаки, представляющиеся языковому коллективу как отклонение от некоторой социальной нормы. Это характерно лишь для зоо-и фитоморфизмов, несущих отрицательную эмоциональную оценку.

Преимущественное употребление зоо- и фитоморфизмов связано с характеристикой человека по морально-этическим, социально-коммуникативным, интеллектуальным, физическим и внешним признакам, а также по поступкам, деятельности и поведению человека. В соответствии с этим коллоквиальные зоо-и фитоморфизмы, функционирующие в образных сравнениях, квазитождествах и метафорах, могут быть разнесены по определенным микросистемам – лексико-семантическим группам (ЛСГ).

С точки зрения семантической структуры языкового знака эмоциональность и оценочность представляют собой компоненты коннотации, несущие информацию об эмоциональном положительном или отрицательном отношении к обозначаемому предмету или явлению. Оценка может быть логической (интеллектуальной) и эмоциональной. Применительно к коллоквиальным зоо- и фитоморфизмам обе эти оценки являются их неизменными компонентами, создавая, таким образом, «модальную двувёршинность» [1, с. 22]. Эта модальная двувёршинность проявляется в том, что логическая оценка преследует цель квалифицировать и объективировать все, что есть в мире. Эмоциональная же оценка образует как бы «добавочный смысл», «наслаивается» на предмет обозначения и носит субъективный характер. Очевидно, что субъективный компонент предполагает положительное или отрицательное отношение субъекта оценки к ее объекту, которое может быть представлено в виде отношений «нравится/не нравится», «одобрять/не

одобрять», «восхищаться/презирать». Например: *You're cold as a fish ... You're just a fish ...* [2, с. 349].

В этом предложении слово *fish* – «рыба» – можно представить в следующем смысловом составе: говорящий считает «плохим», что температура тела собеседника ниже нормы, а кроме того – «плохим» то, что тело собеседника является холодным, как у рыбы, что вызывает у говорящего неодобрительное, брезгливое отношение. В данном высказывании совмещаются две модальности. Одна из них – отношение к объекту по определенному аспекту и по выделенному в объективном содержании признаку «холоден», а вторая – отношение по тому же аспекту, но по признаку, выделенному как внутренняя форма «как если бы собеседник был рыбой». В пользу такого толкования может служить запрет высказывания типа: «Плохо, что он рыба». Данный анализ показывает, что эмоциональная оценка как бы оценивает уже оцененный признак, выделенный в дескриптивной части оценочного значения.

Таким образом, в оценочном значении взаимодействуют дескриптивный (объективный) и аксиологический (субъективный) компоненты, которые соединяются при помощи признака, попадающего в фокус оценки. Выбор этого признака зависит от субъективного фактора. Действительно, один и тот же объект может быть оценен по разным признакам. Ср.: *as dumb as a fish* «нем как рыба» и *as cold as a fish* «холоден как рыба». Признак, попадающий в фокус оценки, является воплощением некоей ценности, соизмеримой со стандартом или эталоном, принятым в том или ином коллективе. Так, если в русском языке слово *гусь* применительно к человеку вызывает представление о важности или жуликоватости (*экий гусь, гусь лапчатый* и т. п.), то в английском языке образ гуся ассоциируется с богатством или глупостью (*as silly as a goose*).

Этот эталон выступает как квазистереотип некоторой ситуации. Под квазистереотипом понимается признак, который говорящий хочет представить как стереотипный [3, с. 118]. При этом дескриптивный и оценочный компоненты служат своего рода нейтральной частью значения, а элементы коннотации берут на себя функцию выражения эмоционального отношения

говорящего к обозначаемому, описанному и оцененному в дескриптивной оценочной части. Эта функция выполняется благодаря тому, что в коннотации присутствует элемент внутренней формы, отсылающий к некоторому образному представлению о стереотипе. Квазистереотипы, таким образом, представляют собой традиционные, отработанные в данной лингвокультурной общности символы, которые служат своего рода хранителями информации, существенной для видения мира данным народом. Так, например, в значении слова *fox* – «лиса» – применительно к человеку просматривается весь спектр уловок и хитростей, но отнюдь не тот факт, что человек обладает хвостом.

Выбор того или иного зоо- и фитоморфизма для эмоционально-оценочной характеристики человека тесно связан с нормами, принятыми в данном языковом коллективе.

Семантическая дифференциация эмоционально-оценочного блока представила возможным распределить коллоквиальные зоо- и фитоморфизмы по следующим лексико-семантическим группам в зависимости от положительного или отрицательного оценочного характера. Эта группа коллоквиальных зоо- и фитоморфизмов закрепляется за оценочными характеристиками человека, строящимися на оппозиции «положительная оценка//отрицательная оценка». Ср.: ЛСГ «человек красивый»: *peach* «красотка», ЛСГ «человек некрасивый»: *gorilla* «страшилище». ЛСГ «человек умный»: *clever dog* «умница», *budding person* «подающий надежды человек». ЛСГ «человек глупый»: *goose* «простофиля», *banana-head* «тупица». ЛСГ «человек с твердым характером»: *tough nut* «решительный, твердый человек», ЛСГ «человек бесхарактерный»: *jelly-fish* «тряпка» [4].

Таким образом, коллоквиальные зоо- и фитоморфизмы представляют собой некие константы языковой картины мира, поскольку через эти имена просматривается то обиходно-бытовое представление о мире, которое зафиксировано языком данного этноса.

Литература

1. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. – 144 с.
2. Dos Passos J. 42-nd Parallel. New-York and Toronto: The New American Library, 1969. – 384 p.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. – 229 с.
4. Клушин Н.А. Дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород: НГПИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1991. – 157 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

В. П. Козырьков, К. Ринкон

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

Kashmaya17@hotmail.com

Аннотация: В данной статье предполагается дать краткое описание культуры и языка с точки зрения междисциплинарного подхода, рассмотреть, как эти понятия взаимосвязаны друг с другом и как это может быть связано с процессом обучения. В качестве примера мы рассматриваем собственный опыт адаптации в новой среде, отправной точкой которого является изучение русского языка и последствия этого опыта для модификации поведения человека, который решает изучать иностранный язык за пределами своей Родины.

Ключевые слова: язык, культура, обучение, общество, идентичность, контекст, гибридизация

Learning Language: a Case of Interdisciplinary Approach

V. P. Kosirkov, K. Rincon

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The present article intends to give a brief description of culture and language in terms of an interdisciplinary approach and look at how these concepts are interconnected to one another and how they can be related to the learning process. As an example, we refer to one of the authors' experience of adaptation in a new environment, the starting point of which is learning the Russian language, as well as its implications for the modification of behavior of those who choose to learn a foreign language outside their motherland.

Keywords: language, culture, learning, society, identity, context, hybridization

When social sciences and humanities refer to culture, this concept is always correlated with communication [1]. Both concepts are prerequisites to create individual and collective identity. Constant interactions through the system of symbols [2] make possible the rise of a particular and unique phenomenon – a human society, which is not static. It is in a constant invention and reinvention of the meaning, thus hybridization has always been inherent to culture and language, thus creating particular viewpoints or perceptions of the world which are deeply embedded in each society.

However, the embedded is the result of the cultural heritage transmitted from generation to generation. This is only possible by managing and constructing identities through the process of communication drawing links within social nuances for self-determination and collective behavior. Thus, symbols are used to represent a particular meaning of something that people who share the same culture can easily recognize [2].

Interdisciplinary and multicultural studies are painstaking to achieve as much as possible to get more understanding of the society and unfold new perspectives of analysis for the researchers, for example, Peter Berger, Mary Douglas, Michael Foucault, Jurgen Habermas, Erick Goffman [3] among others.

The article focuses on the importance of the process of communication, and how meanings, premises, rules, and symbols are involved into a cultural context to create the cultural identity that distinguishes cultures. They can be observed in tangible and intangible elements of the reality, the language being one of these and making the basis for our cultural background [4].

It is obvious that language has a symbolic character, it creates the cultural identity commonly referred to as the looking-glass self [5]. This determines the person's habitus [1]. The concept the looking-glass self, created by Charles Horton Cooley, and developed by George Herbert Mead in his book "Mind, Self and Society" provides an explanation of the creation of "mind" and "self" through the communication process, which means that Mead's ideas give special importance to the socialization process in the creation of the Self.

Mead's theory shows how particular social interactions set a specific behavior, because each person assumes habits and expressions produced by the others. At the same time the individual constructs his own way to perceive and describe the reality. Maybe, without the process of communication as a symbolic tool the humanity would not even exist.

Since our needs are not purely biological, the socialization process is an imperative for any human society, this is one of the most important aspects of being human.

In contrast to these theories, it is important to take into account Jean Piaget's ideas of the learning process, in which reality becomes a dynamic system of continuous change. For J. Piaget, this is a primary condition of the cognitive development process, which corresponds to his four stages of development in which the learning process must involve communication or interaction of any person with the rest of the society. Thereby, the process of cultural exchange begins at our birth.

Furthermore, when social sciences refer to the concept of hybridization, they intend to make it possible the dialogue between disciplines. It involves comparative studies in macro-sociology, for cultural studies very often use a cross-cultural approach. An example of these studies is history.

Interdisciplinary studies assume that throughout its entire history a society has been affected by different political, economic, cultural and social changes. Hence, the hybridization process enables us to analyze various aspects in society. An example is migration, which is not new in our societies. Hybridization explains how globalization and the use of new technologies influence people's behavior, values and ways of life, and how these affect the process of globalization and new technologies development.

However, with globalization, the open neo-liberal system and the development of Information and Communication Technologies (ICT) the interdisciplinary studies have become an increasingly popular issue for researchers, as they are striving to better understand the contemporary world, and one of the most important axes is migration.

When people migrate from their countries, they have to modify their behavior. Gradually, migrants also start to change, and modify their behavior and some cultural features, fostering other ones. However, this does not mean being rootless, for, on the contrary, migrants can maintain their cultural identity. Sometimes it is more reinforced than if they lived in their birthland because they are more conscious about what exactly who they are. Therefore, culture refers to the ways of life.

As an international student, I came to Russia to study the Russian language for a year and then applied to the university.

My main problem was to master grammar and this aspect in the process of learning remains the most difficult part of the Russian language for me. Moreover, the accent and the construction of the phrases are completely different from my mother tongue, so it was almost an unfamiliar language for me.

I took classes five days per week five hours every day, and three months later started the course of Russian for humanities. It was exhausting, in the beginning we learned grammar, the next step was to figure out the existence of the informal way of speaking and the variations in the meaning of words. The most interesting thing in the course was the subjects (disciplines), like history, politics, literature, geography, etc. These courses helped me to acquire not only skills to understand the language and tools to live in the new conditions, but I also had the opportunity to learn about the historical and political background of Russia, literature, geography and Russian folklore. The extracurricular activities organized by the university always involved the celebration of the holidays traditional for the Russians, thus making me feel more comfortable living in Russia during the academic year. In general, learning the Russian language has been useful for professional and personal development.

As a conclusion, we would like to notice that being a foreigner in any part of the world in the beginning is always hard. What is more difficult, if the person is to learn a new language, they have to be engaged in the host country's culture.

Learning languages makes us more intelligent and enriches our own culture, at the same time it enhances the process for understanding other cultures, which is crucial for intercultural studies. We should not be afraid of differences because it is the process of communication that makes it possible learning more about each other, and teaching of language and preservation of the autochthonous dialects enables the evolution and progress for each society.

Литература

1. <http://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-26>
2. <https://2012books.lardbucket.org/books/sociology-brief-edition-v1.1/s05-01-culture-and-the-sociological-p.html>

3. <https://www.bbvaopenmind.com/en/humanities/culture/four-perspectives-on-cultural-studies/>
4. https://www.researchgate.net/publication/262972499_Understanding_the_Language_the_Culture_and_the_Experience_Translation_in_Cross-Cultural_Research
5. https://www.researchgate.net/publication/259692390_Sociological_concepts_of_culture_and_identity

ИНТЕГРАЦИЯ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Д. С. Колесников

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н.И.Лобачевского

kolesnikov@unn.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается вопрос интеграции массовых открытых онлайн-курсов в образовательные программы и курсы классического университета. Приводится обоснование необходимости такой интеграции в силу роста популярности онлайн-обучения и постепенного изменения структуры спроса и потребления образовательных программ. Рассматривается пример интеграции MOOC на платформе Coursera в процесс обучения английскому языку студентов направления «Журналистика» ННГУ.

Ключевые слова: MOOC, английский для журналистов, онлайн обучение, мягкие навыки

Integrating Massive Open Online Courses in English Programs for Journalism Students

D. S. Kolesnikov

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The article discusses the issue of integration of massive open online courses in the training programs and courses of a classical university. The author substantiates the necessity of such an integration due to the increasing popularity of online learning and gradually changing demand and methods of consumption of educational programs. The article provides a case study of integration of a Coursera MOOC in an English program for Journalism students of UNN.

Keywords: MOOC, English for Journalists, online education, soft skills

Введение

Массовые открытые онлайн курсы (MOOCs) с каждым годом набирают всё большую популярность. Термин «MOOCs» впервые был предложен в 2008 году С. Доунсом и Дж. Сименсом [1]. Изначально созданием MOOC занимались исключительно ведущие университеты, которые рассматривали такую модель в качестве маркетингового инструмента для продвижения своих классических (не

онлайн) программ на международном рынке образования. В последующие годы в рамках программ Европейского союза МООК начали продвигаться в качестве инструмента поддержки обучения в течение всей жизни (life-long learning), а в последние годы МООК начинают все плотнее интегрироваться в классические образовательные программы и рассматриваются уже как интегральный элемент классической университетской образовательной программы, как возможность получить доступ к лучшим курсам в рамках стандартного формата обучения [2]. В поддержку последнего, в частности, свидетельствует создание в 2017 году Альянса виртуальных обменов, в который вошли восемь ведущих вузов со всего мира, и в задачи которого входит обеспечение кросс-университетского доступа к передовым программам и курсам для студентов университетов-членов Альянса [3].

Вместе с расширением функций и задач МООК растет и их популярность. Так, в 2018 году количество студентов, обучающихся на массовых онлайн курсах в мире превысило отметку в 100 миллионов человек. А ежегодно хотя бы на один МООК регистрируется свыше 20 миллионов человек. Лидирующими платформами, предоставляющими доступ к МООК являются Coursera (37 миллионов пользователей) и edX (18 миллионов пользователей) [4]. В России лидером по количеству пользователей является платформа «Открытое образование» (10,7 миллионов пользователей).

Растущая популярность МООК, а также постепенное выравнивание их статуса с классическими аудиторными курсами свидетельствуют о намечающихся изменениях в подходах к высшему образованию, а растущая цифровизация общества будет еще более способствовать повышению спроса на онлайн обучение среди студентов классических образовательных программ в университетах.

Вместе с этим, вышеуказанные тенденции придают еще больше актуальности такому «мягкому» навыку как «умение обучаться онлайн». В связи с этим, интеграция МООК в образовательные программы и курсы университетов помимо обеспечения доступа к передовым практикам и

программам ведущих зарубежных вузов также способствует выработке навыка обучаться онлайн, который может быть полезен как в контексте получения классического образования, так и в рамках обучения в течение всей жизни.

Интеграция MOOK в процесс обучения студентов журналистов ННГУ английскому языку

В рамках государственного стандарта в программе Института филологии и журналистики ННГУ 42.03.02 «Журналистика» изучению иностранного языка уделяется два семестра в рамках дисциплины вариативного блока «Английский язык для журналистов. Начальный курс» [5]. Данный курс предполагает продвинутое изучение английского языка, в том числе совершенствование произношения, расширение словарного запаса, в том числе профессионального, а также более глубокое изучение грамматики и словообразования. В целом, цели и задачи данного курса в значительной степени совпадают с целями и задачами курса под названием English for Journalism, предоставляемым Университетом Пенсильвании на платформе Coursera [6]. Первый модуль данного курса больше соответствует содержанию общеобразовательных дисциплин программы 42.03.02 «Журналистика», так как посвящен истории и принципам журналистики, в то время как следующие модули курса знакомят студентов с лексическими и грамматическими особенностями интервью, газетной статьи и телевизионной передачи.

Однако в силу ряда несоответствий по уровню и содержанию между курсом в ННГУ и на платформе Coursera, полная замена аудиторного курса массовым онлайн курсом не представляется целесообразной, а отсутствие необходимой нормативно-правовой базы, в том числе по вопросу признания результатов обучения, полученных онлайн в зарубежном вузе, делает такую замену еще и невозможной.

В связи с этим на первом этапе студентам было предложено пройти данный онлайн-курс как способ получить дополнительный балл на экзамене. В качестве метода контроля прохождения курса был использован подход, практикуемый в Высшей школе экономики, в рамках которого студенту

необходимо сначала подтвердить факт записи на курс, а затем предоставить доказательства (скриншоты) успешного прохождения курса [7].

Для решения одной из самых крупных проблем онлайн-курсов – проблемы тайм-менеджмента [8], в программу курса были добавлены задания, в общих деталях повторяющие задания онлайн-курса (написание статей, подготовка интервью, адаптация статьи для телевидения). Благодаря такому подходу преподаватель с одной стороны получает возможность стимулировать студентов проходить выбранный курс в разумные сроки, а с другой – может дополнительно контролировать процесс освоения материалов MOOC и, при необходимости, давать дополнительные комментарии и разъяснения.

Выводы

Рост популярности онлайн обучения и цифровизация общества будут и в дальнейшем способствовать росту интереса к массовым открытым онлайн-курсам. Помимо этого, данные факторы также будут положительно влиять и на важность умения обучаться онлайн для всестороннего развития личности (к примеру, в контексте обучения в течение всей жизни). В силу специфики ряда классических программ, а также из-за недостатков нормативно-правовой базы, полная замена аудиторных курсов их онлайн вариантами не всегда представляется возможной. Однако интеграция MOOC в программу аудиторного курса в качестве дополнительного учебного пособия в полной мере может удовлетворить потребности студентов в доступе к инновационным формам обучения и курсам ведущих вузов, а также будет способствовать развитию умения обучаться онлайн.

Литература

1. Baturay, Meltem Huri. (2015). An overview of the world of MOOCs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 174. – С. 427–433.
2. Brown, Mark. (2018). Why invest in MOOCs? Strategic Institutional Drivers - The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs. – P. 6–9. Maastricht, NL: EADTU.
3. <http://www.anu.edu.au/students/careers-opportunities/global-programs/other-semester-length-options/virtual-exchange> (дата обращения: 21.03.2019).

3. Shah, Dawal. By The Numbers: MOOCs in 2018. URL: <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2018/>

4. Программы, реализуемые ИФИЖ ННГУ по ФГОС-3: 42.03.02 «Журналистика» (профиль «Телевидение», квалификация «бакалавр»). URL: http://www.fil.unn.ru/files/2018/03/42.03.02_Журналистика.-ТВ.бакалавриат.doc (дата обращения: 12.03.2019).

5. English for Journalism. Coursera. URL: <https://www.coursera.org/learn/journalism> (дата обращения: 22.03.2019).

6. Регистрация на онлайн-курс. ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/ma/mmat/blackboard/223294357.html> (дата обращения: 28.03.2019).

7. Юмагузин В.В. Почему будущее за онлайн-обучением? В ежег.: Россия: тенденции и перспективы развития. Институт научной информации по общественным наукам РАН. – 2018. – С. 837–838.

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

Н. А. Кубанев, Л. Н. Набилкина

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского

nik-kubanev@yandex.ru, nabilkina@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема мультикультурализма, под которым понимается равноправие культур. Авторы статьи уделяют особое внимание вопросу о сосуществовании различных этносов на территории США и их влияние на англосаксонскую культуру. Акцент делается на изменениях в концепции образования в условиях поликультурного общества.

Ключевые слова: мультикультурализм, национализм, образование, полиэтническое государство

Multiculturalism and National Safety

N. A. Kubanev, L. N. Nabilkina

Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University
of Nizhny Novgorod

Abstract: The article touches upon the problem of multiculturalism which is understood as the equality of cultures. The authors of the article pay special attention to the co-existence of different ethnoses and their influence on Anglo-Saxon culture. The accent is made on the changes in the educational concepts under the conditions of polycultural society.

Keywords: multiculturalism, nationalism, education, polyethnic community

Начало XXI века поставило мировое сообщество перед лицом многих проблем и вызовов, некоторые из которых коренятся в прошлом. Одним из таких вызовов стал мультикультурализм. Проблема мультикультурализма далеко не так однозначна, как кажется на первый взгляд. Казалось бы, тезис о равноправии культур не вызывает сомнений. Однако равноправие культур не тождественно их равнозначности в истории государства и формировании его культуры. Проблема мультикультурализма становится особенно актуальной в полиэтническом государстве, хотя в XXI веке она стала достаточно острой и в государствах мононациональных. Более того, проблема мультикультурализма постепенно, но неуклонно перерастает в проблему национальной безопасности.

Впервые эта проблема возникла в США. Долгое время бесспорным считалось, что в основе американской культуры лежит культура англосаксонская и шире – британская. Но по мере роста самосознания, в том числе и осознания собственной национальной идентичности этнических групп, составляющих американский народ, сравнение Америки с "плавильным котлом" становилось все менее популярным. Все большее распространение получало другое сравнение – "блюдо с салатом". В этом «блюде» представители каждого этноса ощущали свои национальные корни, свою собственную национальную «самость», не растворяясь в американской социальной общности. В этом явлении опять же трудно усмотреть нечто негативное. Но беда заключается в том, что «частное» начинает превалировать над «общим». Все меньшее число граждан США начинает чувствовать себя американцами, а все больше ощущает себя китайцами, испанцами, пуэрториканцами, филиппинцами, выходцами из Латинской Америки или Юго-Восточной Азии и Черной Африки. Нетрудно заметить, что именно «цветные» этносы стали заявлять о своем национальном и культурном достоинстве и обособляться от «белого» населения. Эта проблема обозначилась в США еще в первые десятилетия XX века, а приобрела особую остроту в конце века прошлого и начале века текущего. Традиционно доминирующие представители социально-этнической общности WASP (White Anglo-Saxon Protestant) – «белый англосаксонский протестант» – в современном американском обществе сильно сдали свои позиции и начинают ощущать свое уязвимое положение.

По мнению бывшего заместителя министра юстиции США Р. Борка, автора книги «Сползание в Гоморру: современный либерализм и закат Америки» (1997) статус «жертвы» стал выгоден [1, с. 126]. Причем, список «жертв» становится все длиннее. В него наряду с жертвами расового угнетения и людей с ограниченными умственными и физическими возможностями включены представители сексуальных меньшинств, женщины, страдающие ожирением и прочее. Дело доходит до парадокса: здоровый белый человек с

престижным образованием и хорошим достатком начинает чувствовать себя виноватым за то, что он не бедный и не больной.

Соединенные Штаты не явились исключением страны, где проблема мультикультурализма из проблемы социальной превращается в проблему национальной безопасности, грозящей расколом страны. Недавние события во Франции и Германии показывают, что проблема иммигрантов, требующих права жить не по законам принимающей страны, а по своим собственным, обостряется, принимая угрожающий размах.

Проблемой чистоты нации были глубоко озабочены русский этнограф Лев Гумилёв и американский культуролог Макс Лернер. В своей чрезвычайно популярной в США книге «Америка как цивилизация» (в русском переводе «Развитие цивилизации в Соединенных Штатах Америки») американский ученый заявил, что вопрос о чистоте нации – миф [2, с. 68–69]. С ним солидарен и Лев Гумилёв. Но этот тезис правомерен лишь на первоначальном этапе формирования этноса и превращения его в народ, нацию. Затем наличие ксений уже играет существенную роль в сохранении не столько этнической, сколько культурной чистоты нации. По мнению Гумилёва, присутствие ксений не вредит вмещающему их народу до тех пор, пока он не начинает терять свою самобытность [3, с. 48]. И здесь снова встает проблема мультикультурализма. По закону ассимиляции более высокая культура ассимилирует более низкую. Тогда возникает закономерный симбиоз, полезный как той, так и другой культуре. Типичный пример – норманны, викинги, вытесненные Альфредом Великим с Британских островов на север Франции и образовавшие там провинцию Нормандия. Но норманны быстро ассимилировались с носителями более высокой культуры – французами и сами превратились во французов, практически утратив свои скандинавские корни, переняв даже французский язык. Поэтому после завоевания в 1066 году нормандским герцогом Вильгельмом Англии, мы говорим не о скандинавском, а о нормандском или, если быть точным, французском влиянии на быт и культуру Британии. Другое дело, когда многочисленные культуры, не смешиваясь, существуют на

ограниченном географическом пространстве. В этом случае такое мультикультурное сосуществование ведет к культурному хаосу, чрезвычайно опасному для принимающего народа. Провозглашение принципа равнозначности культур может привести к размыванию ведущей культуры титульной нации, нарушению самобытности государствообразующего этноса и в конечном итоге к рождению этнической химеры, вслед за которой идут упадок и гибель самого государства.

По Гумилёву, типичным примером этнической химеры служат хазары. Хазария являлась мощнейшим государством, власть которого с IV по IX век распространялась на огромную территорию вокруг Каспийского моря от Персии до Дона. Русь платила хазарскому кагану дань. Византийские базилевсы также выплачивали «отступное» хазарам, дабы не подвергать свою империю их набегам. Византия охотно нанимала хазарских воинов в качестве наемников. На территории хазарского каганата проживали представители множества религий и культур. Изначально религией хазар был иудаизм, затем многие хазары приняли ислам, а в IX веке христианство. В результате в хазарском каганате смешались как религии, так и культуры. Многочисленные межэтнические браки, в которых супруги исповедовали разные религии и были носителями разных культур, разрушили духовное единство государства. В X веке русские, бывшие данники хазарского каганата, разгромили Хазарию, ибо ее граждане, утратив чувство общности, перестали считать ее своей родиной.

Гипертрофированный мультикультурализм особенно опасен в полиэтническом государстве. Поэтому все этносы и их культуры должны сплотиться вокруг титульной нации. В США такой нацией являются потомки отцов-пилигримов с англосаксонскими корнями. Носителем британской культуры служит английский язык, служащий объединяющим звеном представителей разных народов. В России титульной нацией являются русские, а носителями российской культуры являются русский язык и православная русская культура. Россия являет убедительный пример религиозного и культурного симбиоза. В нашей стране сложился уникальный опыт содружества

русских и татар, чему во многом способствует деятельность президентов России и Татарстана, проводящих взвешенную национально-культурную политику. Вместе с тем, любое умаление роли титульной нации под самыми благовидными лозунгами может служить серьезной угрозой национальной безопасности. Не надо бояться слов «русская культура», «русский народ», «православная культура». Эти понятия не нарушают самобытности иных этнических культур. Но в любом полиэтническом обществе должен действовать принцип доминантности культуры и языка государствообразующей нации. В этом залог стабильности, процветания и мощи всех народов, составляющих многонациональное и многоязычное государство и общество.

Литература

1. Борк Р. Сползание в Гоморру: современный либерализм и закат Америки. – М.: Прогресс, 1997. – 218 стр.
2. Лернер М. Развитие цивилизации в США. – М.: Худ. лит-ра, 1991. – 314 стр.
3. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ VOCABULARY eBook ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. В. Куликова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

e.kulikova@bk.ru

Аннотация: Представлено описание внеаудиторной самостоятельной работы студентов над лексикой иностранного языка с помощью специально разработанного руководства по созданию индивидуального словаря студента (электронный формат). Приведены примеры первичной апробации данного экспериментального инструмента, проанализированы результаты применения Vocabulary eBook, выявляющие его развивающий эффект.

Ключевые слова: vocabulary ebook, личностно-ориентированные педагогические технологии, самостоятельная работа, иностранный язык

The Use of Vocabulary eBook for Students' Independent Work Organization in Foreign Language Learning

E. V. Kulikova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The paper presents the description of extracurricular independent student work on foreign language lexis with the help of a specially created guide to building student vocabulary (an e-book format). Some examples of the initial testing of this experimental tool are given, and the results of using Vocabulary eBook, revealing its developmental effect, are analyzed.

Keywords: vocabulary ebook, learner-centered pedagogical technologies, independent learning, foreign language.

Составной частью непрерывного образования является самообразование. Его содержание определяется самим человеком, проявляющим личный интерес к приобретению знаний в различных областях. Перед педагогом стоит задача – создать условия для самообразования каждого учащегося.

При организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов успешно себя зарекомендовало внедрение личностно-ориентированных

педагогических технологий, например, метода проектов [1]. Цели и содержание проектной учебной деятельности определяются учащимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при консультации преподавателя.

Для организации индивидуальных учебных проектов нами используется технология портфолио [1, 2]. Поскольку работа над портфолио носит проективный и непрерывный характер, многие аспекты ведения портфолио уточняются совместно со студентами по мере продвижения по материалу курса. Среди рубрик портфолио, которые требовали дополнительной проработки, оказался раздел «My new words and expressions». Несмотря на рекомендации преподавателя, этот раздел прорабатывался поверхностно в связи с недостаточным умением учащихся работать с иноязычной лексикой, а также нехваткой времени для всесторонней работы у студентов и ограниченного контроля со стороны преподавателя. Поэтому по договоренности со студентами было принято решение уделить особое внимание работе со словами.

Многие лингвисты считают, что для усиления эффекта коммуникации словарный запас важнее, чем знания грамматики, и хотя смысл контекста отчасти можно понять, не зная грамматики, но, не зная лексики, смысл контекста будет совершенно неясен [3]. Существуют исследования, в которых особое внимание фокусируется на рациональном сочетании традиционных и информационно-коммуникативных технологий при обучении лексике [4].

Нами в качестве эксперимента было создано руководство по созданию индивидуальных электронных словарей (Vocabulary eBook), в котором преподаватель знакомит студентов с различными стратегиями по работе с лексикой, возможностями лексикографических ресурсов для работы над словами и представляет образцы заполнения каждого раздела.

Студенты обладали широкой автономией при выборе лексики и оформления электронного словаря. Каждый студент создавал свой Vocabulary eBook, занося и осваивая в нем каждую неделю три новых слова, не входящие в основной курс, но показавшиеся студенту интересными и/или полезными. Для

поиска и отбора такой лексики одни студенты читали художественную или научную литературу, другие – смотрели видео различного содержания на иностранном языке, третьи – искали наиболее употребительные слова в поисковых системах. Часть студентов использовала приложения для смартфонов, хаотично предлагающие наиболее употребительную лексику. Для оформления словаря студенты использовали разные программы, например, MS Word и Google Таблицы. Раз в три недели студенты присылали свои словари, включающие новые девять слов, на почту преподавателя для проверки и последующего опроса. Самым удачным и удобным для преподавателя и, по-видимому, учащихся оказался Vocabulary eBook, созданный одной из групп студентов с использованием таблиц программы Google Spreadsheets. По ссылке студентов преподаватель может зайти в любое время в Vocabulary eBook этой группы и проследить за стадиями работы каждого студента над своими словами на индивидуальных страницах внутри общего документа (Рис. 1, 2, 3).

	A	B	C	D
1		Word Topics	Word Families	Collocations/Common Word Partners
3	honest (честный, искренний)	person's character	honesty, honestly, dishonest, dishonesty	to be honest (если честно), honest answers, honest man

Рис. 1. Часть словаря студента с использованием таблиц программы Google Spreadsheets

	F	G	H	I	J
1	Parts of speech			Synonyms and Antonyms/Opposites	Definitions/Explanations + Examples
2	<i>NOUN</i>	<i>ADJECTIVE</i>	<i>ADVERB</i>		
3	honesty (честность)	honest, dishonest (нечестный)	honestly (честно говоря)	truthful, sincere, genuine; dishonest, insincere	free of deceit and untruthfulness "I haven't been totally honest with you"

Рис. 2. Продолжение словаря студента

От студентов требовалось максимально использовать различные виды работы со словом: definitions, examples, collocations, synonyms, antonyms, pictures and diagrams и т.д. Несмотря на это, некоторые студенты ограничились лишь несколькими способами освоения языкового материала, поскольку

данный вид работы оценивался на «зачтено» либо «не зачтено» и давал небольшие дополнительные преимущества на зачете.

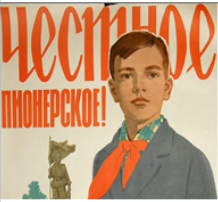
	L	M	N	O	P	Q
1	Pictures and Diagrams	Phrasal Verbs and Verb-Based Expressions	Fixed Expressions	Words from Other Languages	Spelling and Pronunciation Difficulties	Associations
2						
3			Honest to God (честное слово), to earn an honest living (честно зарабатывать на жизнь)		[ˈɒnɪst]	

Рис. 3. Продолжение словаря студента

Во втором семестре изучения дисциплины «Иностранный язык» после трех недель работы над индивидуальным словарем и освоении девяти новых слов каждым учащимся, студентам было предложено использовать кооперативное обучение и поработать в микрогруппах по 3–4 человека в зависимости от количества человек в учебной группе (обычно 12 человек). В микрогруппах обучающиеся знакомились с Vocabulary eBook каждого участника, отбирали шесть наиболее универсально полезных слов (не ниже уровня B2) от всей микрогруппы и отмечали в наибольшей степени понравившийся словарь. Далее студенты работали всей учебной группой (примерно 12 человек) и выбирали 13 лексических единиц из выбранных в микрогруппах слов путем обсуждения и голосования. После этого каждая группа отправляла эти слова с переводом и определением на английском языке преподавателю по электронной почте для ознакомления, дальнейших комментариев и контроля, который проводился на занятии в виде проверочной работы с двумя заданиями. В первом задании нужно было написать подходящие слова на дефиницию, которую давал преподаватель. Во втором задании требовалось составить несколько предложений со словами из первого задания.

Такой подход к изучению лексики способствует активизации учебно-познавательной деятельности студентов, стимулирует интеллектуальную, эмоциональную, коммуникативную активность учащихся. При таком порядке работы со словом происходит развитие когнитивных действий – от узнавания

информации к ее пониманию, анализу, синтезу, применению, оценке и личностному к ней отношению.

В этой статье представлен экспериментальный инструмент для организации самостоятельной работы студентов над лексикой иностранного языка, созданный на базе личностно-ориентированной работы, которая создают оптимальные условия для развития учащихся. Также используется групповая работа, в основе которой лежит кооперативная деятельность, при которой учащиеся несут личную ответственность за индивидуальный вклад, командное взаимодействие и обучение. Несмотря на недочеты, которые были выявлены на стадии применения нашего Vocabulary eBook, этот инструмент перспективен для дальнейшего использования, так как он гибок в применении и полифункционален при работе со студентами, обучающимися на различных факультетах и уровнях высшего образования.

Литература

1. Куликова Е.В. Использование личностно-ориентированных педагогических технологий в контексте реализации ФГОС // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом ВУЗе: сб. статей по материалам науч.-практ. конф. с междунар. уч. / под ред. М.В. Золотовой. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2018. – С. 106–110.
2. Куликова Е.В. Использование проектно-ориентированных методов при обучении студентов иностранному языку // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского. – 2019. № 1 (53). – С. 116–124.
3. Thornbury S. How to teach vocabulary. Harlow: Pearson Education Ltd, 2002. – 185 p.
4. Скурихин Н.А. Использование онлайн лексикографических ресурсов в методике преподавания иностранного языка // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом ВУЗе: сб. статей по материалам науч.-практ. конф. с междунар. уч. / под ред. М.В. Золотовой. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2018. – С. 192–196.

**ОПЫТ РАБОТЫ ПО ПОСОБИЮ «NUCLEAR ENGINEERING» С
МАГИСТРАМИ И БАКАЛАВРАМИ В НГТУ ИМ. Р. Е. АЛЕКСЕЕВА**

С. В. Лазаревич^{1, 2}, А. В. Ерофеева¹

¹Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева,

²Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

svetlaz15@gmail.com, a_erofeeva@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, в частности студентов, обучающихся в Образовательно-научном институте ядерной энергетики и технической физики им. академика Ф. М. Митенкова. Так как владение иностранным языком становится необходимостью, обучение ESP (English for Specific Purposes) требует решения проблем, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, коммуникативно-ориентированное обучение, неязыковые вузы, коммуникативная компетенция, специальные термины, общепрофессиональные компетенции

**Some Experience of Using «Nuclear Engineering» with Masters and Bachelors
at the Nizhny Novgorod State Technical University Named after R. E. Alekseev**

S. V. Lazarevich^{1, 2}, A. V. Erofeeva¹

¹Nizhny Novgorod State Technical University

²National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: This article is devoted to the issues of professionally oriented teaching of foreign languages in particular the students who study at the Educational and Scientific Institute of Nuclear Energy and Technical Physics named after F. M. Mitenkov. As foreign language skills become a necessity, ESP (English for Specific Purposes) education requires solving the problems that students and teachers face.

Keywords: vocational-oriented learning, communication-oriented learning, non-linguistic universities, communicative competence, special terms, general professional competencies

Обучение иностранному языку студентов бакалавриата и магистратуры в неязыковых вузах в настоящее время играет огромное значение. Изучение данного предмета часто недооценивается выпускающими кафедрами, хотя оно занимает важное место во всестороннем гармоничном развитии личности.

Общекультурные и общепрофессиональные компетенции говорят нам о том, что обучение иностранным языкам является не только предоставлением знаний об иностранном языке, но и фактором, влияющим на формирование личности, готовой самостоятельно овладевать знаниями, умеющей творчески мыслить, креативно решать поставленные задачи. Подготовка зрелых специалистов, соответствующих требованиям времени, требует совершенного знания не только общеразговорного, но и специализированного иностранного языка (ESP). Под понятием язык специальности мы подразумеваем совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей. [1, с. 45] Востребованный специалист должен владеть, как минимум, одним, а ещё лучше, двумя иностранными языками. При поступлении на работу владение иностранными языками всё чаще является повышающим конкурентоспособность преимуществом. Поэтому во многих вузах возникает вопрос выбора учебных пособий для обучения ESP. Пособия должны отражать последние достижения в определенной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения, непосредственно затрагивающие профессиональные интересы студентов, предоставлять им возможность для дальнейшей профессиональной деятельности. Преподаватель должен постоянно контролировать систематическое накопление, расширение и активное применение словарного запаса студентами. От объёма словарного запаса, а также от корректности выбранного термина зависит успешность обучающихся, ведь в дальнейшем при помощи специальных терминов они в своей профессиональной среде будут решать конкретные задачи и проблемы, убеждать оппонентов и отстаивать свою точку зрения.

Для студентов, обучающихся в ИЯЭиТФ НГТУ им. Р. Е. Алексеева по направлениям подготовки «Физико-технические проблемы атомной энергетики» и «Ядерные реакторы и энергетические установки» в качестве одного из основных пособий было выбрано учебное пособие издательства Express Publishing «Nuclear Engineering», 2015 (Virginia Evans, Jenny Dooley,

Anil Prinja PhD). Пособие состоит из трех книг, каждая из которых содержит 15 разделов. Пособие рассчитано на студентов, имеющих уровень владения иностранным языком от Pre-Intermediate до Intermediate. Для студентов, имеющих более высокий уровень знания иностранного языка предусмотрены творческие задания, которые даны в начале каждого раздела. Эти задания предполагают, что студенты будут высказывать свою точку зрения на определенную ситуацию или тему. Студентам бакалавриата сложно справиться с такими заданиями в силу того, что они еще не полностью овладели знаниями по специальности, а предложенные вопросы часто требуют от них базовых знаний ядерной физики. Студенты магистратуры, напротив, готовы ответить на предложенные вопросы, однако, если их уровень владения языком ниже Pre-Intermediate, они затрудняются дать развернутые ответы на поставленные вопросы.

Если проанализировать рабочие программы дисциплины «Иностранный язык» для бакалавриата и магистратуры Учебно-научного института радиоэлектроники и информационных технологий, Образовательно-научного института ядерной энергетики и технической физики им. академика Ф. М. Митенкова и других институтов университета, можно отметить сокращение академических часов, выделенных на изучение иностранного языка. Причем имеется тенденция к увеличению часов, выделенных на самостоятельную работу и уменьшение часов для аудиторной работы. В такой ситуации у преподавателя возникает трудность, как в условиях ограниченности часов и насыщенности программы рационально отобрать лексический материал для усвоения. В связи с этим приходится некоторые темы давать для самостоятельного изучения. У магистров такие задания не вызывают особые затруднения, но для бакалавров, чьи знания по специальности недостаточны, некоторые задания являются очень сложными и требуют поиска дополнительной информации в интернете и других источниках. Для самостоятельного изучения мы предлагаем студентам темы, которые они проходили на русском языке в рамках курса физики, химии и математики 10–11

классов средней школы, например “The Periodic Table”, “Measurements”, “SI Units”, “Numbers and Basic Math”, “Large Numbers”, “Analysing Quantities”. В первой части книги раскрываются такие базовые понятия как *fission*, *fusion*, *radioactivity*, *nuclear processes*. Вторая книга начинается с параграфа, посвященного высшему образованию по специальности «ядерная энергетика». По нашему мнению, этот параграф можно изучать в начале курса ESP как в бакалавриате, так и в магистратуре. Параграф не содержит специальных терминов, не требует знаний ядерной физики. После изучения этого параграфа целесообразно изучить сферы деятельности инженера. Если программа предусматривает небольшой блок делового английского, после изучения этого параграфа можно перейти к изучению правил написания резюме, прохождения интервью. Ролевые игры и другие формы интерактивного обучения хорошо вписываются в эти лексические темы. При этом процесс обучения иностранным языкам становится коммуникативно-ориентированным. В каждом разделе учебного пособия после заданий на аудирование есть задания на составление диалогов по образцу. Даются типовые фразы и изученные термины, обозначаются роли говорящих. Студенты с большим энтузиазмом выполняют подобные задания, так как они под силу даже тем студентам, уровень английского языка у которых ниже Pre-Intermediate. Задания на аудирование, предлагаемые в каждом уроке, делают пособие подходящим для обучения не только письменной речи, но также восприятию специального английского на слух, использованию необходимых терминов в различных ситуациях профессионального общения. Создается благоприятная психологическая среда в течение занятий по выполнению устных упражнений и обучению диалогу на иностранном языке. В конце каждой книги дается англо-английский словарь терминов, который можно использовать по мере прохождения разделов учебного пособия.

Литература

1. Багрова А. Я. Формирование коммуникативных умений в чтении // Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. – М.: МГЛУ, 1998. – С. 44–50.
2. Шаимова Г. А. ESP (English for Specific Purposes) – английский для специфической цели) или профессионально-ориентированное обучение английскому языку // Молодой ученый. – 2013. – №6. – С. 748–749. – URL <https://moluch.ru/archive/53/6985/> (дата обращения: 18.01.2019).
3. Волкова А. Ю. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Молодой ученый. – 2015. – №15. – С. 575–577. – URL <https://moluch.ru/archive/95/21421/> (дата обращения: 18.01.2019).
4. Чеснокова Н. Е. Проблемы обучения языку специальности студентов неязыковых вузов // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 77–81. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/21/655/> (дата обращения: 18.01.2019).

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ МИНИМУМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В. Г. Лаптенков

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

laptenkov.post@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается возможность обучения студентов неязыкового вуза переводческому минимуму, необходимого, по мнению автора, для успешного формирования коммуникативной компетенции учащихся. Автор предлагает определение переводческого минимума студента неязыкового вуза, который может быть использован в качестве основы при разработке критериев оценки учебного перевода.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, переводческий минимум, оценка качества перевода, учебный перевод, критерии оценки.

Translation Minimum as a Means of Forming Students' Communicative Competence in Non-Linguistic Higher Educational Institutions

V. G. Laptenkov

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The article considers the possibility of teaching students of non-linguistic higher educational institutions a translation minimum being essential, in the author's opinion, for successful formation of students' communicative competence. The author suggests a definition of the translation minimum for students of non-linguistic higher educational institutions, which can be used as the basis for developing academic translation quality assessment criteria.

Keywords: communicative competence, translation minimum, translation quality assessment, academic translation, assessment criteria.

Одной из ведущих целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование коммуникативной компетенции учащихся, то есть, способности эффективно общаться на данном языке, решать различные коммуникативные задачи. Так, в частности, согласно ФГОС, раздел «Требования к результатам освоения программ специалитета по специальности 38.05.02 Таможенное дело», выпускник программы специалитета должен обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на

русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [1].

Хорошо известно, что для формирования коммуникативной компетенции важны все виды речевой деятельности – говорение, аудирование, чтение и письмо. Вместе с тем, нередко забывают ещё об одном, особом, виде речевой деятельности – переводе. Опыт показывает, что решению коммуникативной задачи учащимися нередко препятствует отсутствие элементарных навыков перевода. Как правило, в процессе устного общения на иностранном языке в условиях учебной коммуникативной ситуации студент не может правильно выразить свои мысли без помощи преподавателя, сталкиваясь с трудностями, решать которые он пока не обучен. Например, учащийся рассказывает о себе и хочет сказать, что он живёт в Нижегородской области, в таком-то районе, на такой-то улице. Если студент не обучен правилам перевода соответствующих лексических единиц, он, естественно, не может правильно оформить высказывание. При написании письма на иностранном языке у него могут возникнуть проблемы с оформлением адреса или переводом названия организации.

Кроме того, не владея элементарными навыками перевода, студент зачастую испытывает трудности при чтении текстов, не понимая их содержание, поскольку не знает, что возможны, например, контекстуальные варианты перевода отдельных лексических единиц [2]. Стоит помнить и о том, что многим нашим выпускникам придётся работать в сферах, которые требуют соответствующего владения языком, в том числе, определенных знаний и навыков в сфере перевода.

Нам кажется, эта проблема требует размышления и поиска решений. Полагаем, что для решения актуальных задач коммуникации на иностранном языке нужно предоставить студентам некий минимум информации об основах перевода и развить у них определенные переводческие навыки, необходимые для того, чтобы они могли эффективнее справляться с наиболее распространёнными коммуникативными проблемами. Поэтому, представляется

возможным говорить о "переводческой минимуме" для студентов неязыкового вуза, также как мы говорим, например, о грамматическом минимуме, о лексическом минимуме. Под *переводческим минимумом студента неязыкового вуза* мы понимаем, в первую очередь, минимальный набор переводческих знаний и навыков, необходимых для решения предусмотренных программой коммуникативных задач. Конечно, вопрос этот крайне дискуссионный, ввиду известных проблем неязыкового вуза, к которым относятся и недостаточное количество часов, и зачастую слабая подготовка учащихся, особенно на первом году обучения, а также их низкая мотивация. Вместе с тем, известно, что даже небольшие успехи положительно сказываются на мотивации студентов. Овладение некоторыми навыками перевода, которые делают возможными более полную коммуникацию на иностранном языке, оказывает положительное влияние на мотивацию студентов, что неоднократно наблюдалось на практике.

С овладением этим минимальным набором тесно связана и проблема оценки качества перевода студентов неязыкового вуза. Как мы уже писали, критерии оценки качества перевода необходимо разрабатывать для каждого направления подготовки, с учетом характера переводимых текстов и коммуникативных ситуаций перевода, а также специфики неязыковых вузов [3, с. 120]. Вместе с тем, именно переводческий минимум мог бы стать основой для определения критериев оценки качества учебного перевода в рамках неязыкового вуза.

При разработке содержания переводческого минимума особое внимание необходимо уделять именам собственным, поскольку на практике именно их перевод представляет собой значительную трудность для студентов. Так, Д. И. Ермолович пишет: «Увы, как в средней, так и в высшей школе нашей страны сложилась труднопреодолимая «традиция»: лингвистические свойства и принципы передачи имен собственных изучаются крайне слабо даже в вузах, готовящих специалистов по иностранным языкам» [4, с. 3]. Представляется, что в рамках неязыкового вуза следует выделить определенное время для обучения студентов способам передачи безэквивалентной лексики в целом. О

существующей проблеме, конечно, известно специалистам, использующих упражнения на перевод в своих учебных пособиях. Пример упражнений на описательный перевод можно, в частности, найти в учебнике «Английский язык для гуманитариев» под редакцией М. В. Золотовой и И. А. Горшеневой [5, с. 61]. Особый акцент в рамках неязыкового вуза ставится на переводе реалий русского языка, предоставив, таким образом, студенту эффективный инструмент описания окружающей его действительности на иностранном языке.

На занятиях студенты нередко задают вопросы, которые с одной стороны связаны с решением коммуникативных задач, с другой стороны тесно связаны именно с переводом. Например, студент хочет сказать или написать, что он учился в гимназии, которая названа в честь известного человека, о том, где и кем работают его родители. Для правильного решения этой, несомненно, коммуникативной задачи часто необходимы некоторые знания и навыки перевода. Естественно, квалифицированный преподаватель должен быть в состоянии ответить на этот и ему подобный вопросы. Но насколько способствует ситуативный ответ на конкретный вопрос формированию общей коммуникативной компетенции того же студента? Полагаем, что нужна системность. В рамках неязыкового вуза создаётся необходимость в определенном переводческом минимуме, целью которого было бы предвосхищение и решение наиболее распространенных проблем коммуникации. Развитие переводческих навыков поможет студентам более адекватно понимать сложные тексты. В свою очередь, способность решать такие «непреодолимые» задачи должна положительно сказываться на мотивации учащихся. Определенные знания и навыки перевода требуются студентам не только для выполнения учебных заданий, главное то, что они помогут им успешнее реализовать свой потенциал в процессе осуществления трудовой деятельности. Кроме того, введение переводческого минимума в практику обучения студентов неязыкового вуза помогло бы решить и проблему адекватной оценки учебного перевода, предоставив её базисные критерии.

Целью обучения студентов переводу в данном случае представляется не обучение ему как таковому, основная задача — развитие коммуникативной компетенции, полное формирование которой, по нашему мнению, невозможно без навыков перевода.

Литература

1. <http://fgosvo.ru/news/2/1325> (дата обращения: 27.02. 2019)
2. Золотова М. В., Каминская Н. В. Обучение иностранных студентов основам перевода научного текста в неязыковом вузе // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход. – Материалы II международной научно-практической конференции. Симферополь, 2018. – С. 187–191
3. Лаптенков, В. Г. К вопросу об оценке качества учебного перевода в неязыковом вузе / Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием, 24 апреля 2018 года / Под ред. М. В. Золотовой. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н. И. Лобачевского, 2018. – С. 116–120
4. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с. – ISBN 5-93439-046-5
5. Английский язык для гуманитариев: учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарно-социальным специальностям / [М. В. Золотова и др.]; под ред. М. В. Золотовой, И. А. Горшеневой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 368 с.

ФОРМАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОМ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ (CLIL) В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

И. Ю. Ларионова

Восточно-Казахстанский государственный университет имени С. Аманжолова

cotedazur.riviera@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности контроля и оценивания в условиях предметно-интегрированного обучения (CLIL) в неязыковом вузе, и формативного оценивания как процесса поиска и интерпретации данных, используемого студентами и преподавателями для определения этапа, на котором находятся студенты в процессе своего обучения, направления, в котором следует развиваться, и установления, как лучше достигнуть необходимого уровня. Автор рассматривает формативное оценивание как ключевое условие улучшения обучения в вузе и обеспечение эффективной обратной связи от преподавателя к студентам. В статье также анализируются цель, компоненты и особенности техник формативного оценивания.

Ключевые слова: предметно-интегрированное обучение, формативное оценивание, неязыковой вуз, обучение иностранному языку, обратная связь

Formative Assessment as a Means of Students' Achievements Evaluation in CLIL in Non-Linguistic University

I. Larionova

S. Amanzholov East-Kasakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

Abstract. The article discusses the features of assessment in terms of content and language integrated learning (CLIL) in a non-linguistic university. Formative assessment is determined as the process of searching and interpreting data used by students and their teachers to determine the stage at which students are in the process of learning, the direction in which they should develop, and determining how to achieve the required level best. The author considers formative assessment as a key condition for improving university education and providing effective feedback from a teacher to students. The article also analyzes the purpose, components and features of the formative assessment techniques.

Keywords: content and language integrated learning, formative assessment, non-linguistic university, teaching foreign languages, feedback

The main goal of updating the content of education in Russia and the CIS countries is improving teachers' pedagogical skills in the context of updating educational programs and introducing a system of criteria-based assessment. This

program is based on developing a spiral form of education, and involves training teachers who own a new philosophy of education and are able to work in the conditions of modern higher education. In modern education assessment there should be a tool that supports learning and helps evaluate the progress made in achieving the planned learning outcomes [1].

In content and language integrated learning (CLIL), the term “assessment” is sometimes used interchangeably with the term “evaluation”. Evaluation refers to individual achievements of the student, while “evaluation” refers to the system, materials, methods and their values. There is difference between formative and final (summative) assessment.

In formative assessment, student’s learning results (attitudes, abilities, skills, and knowledge) are analyzed with the student himself for a long period of time, and are used to improve teaching and learning. The final assessment is based on the separate testing of the student's training, as a rule, at the end of the section or the academic year. The final assessment procedure is often associated with external tests, approved by statistical measures, and is very often used to make important decisions regarding the student (for example, “passed” or “failed”) and/or the teacher (for example, adequate or inadequate teaching methods). While formative assessment helps to create student and teacher autonomy, including the ability to manage the learning process better, the so-called final assessment, according to many scholars, leads to significant negative consequences, including decrease in learning outcomes. Thus, the mentioned two types of assessment – assessment for learning (formative) and evaluation of learning (summative), become relevant in the context of updating the content of education [2, p. 104].

Formative assessment is the process of searching and interpreting data used by students and their teachers to determine the stage at which students are in the process of learning, the direction in which they should develop, and determining how to achieve the required level best. Improving learning depends on five key conditions: effective feedback from teacher to students; active inclusion of students in the process of their own learning; taking into account the results obtained during the evaluation;

understanding how motivation and self-assessment of students depends on the assessment; the ability of students to self-esteem [3, p. 98].

Application of formative assessment methodology can be one of the most important criteria for the system of assessing a teacher's work. Using formative assessment methods can help students develop skills of independent work, work in a group, they will get interested in studying, increase a sense of mutual help and collectivism. Formative assessment helps the learning process, by providing students with information that can be used to identify strengths and weaknesses, and to improve performance in the future. It is best suited where results are expected to be obtained for internal use by persons participating in the learning process (students, teachers, university administration).

“Evaluation for training” implies such a form of evaluation, where parameters and evaluation criteria are used, and various forms of evaluation can be applied: inter-evaluation, self-evaluation, inter-group evaluation. This type of assessment is called formative assessment or evaluation for training. The purpose of formative assessment is to adjust the activities of the teacher and students in learning process based on intermediate results obtained in the learning process [4, p. 125].

On the basis of criterion assessment, one can activate cognitive abilities and improve student performance. The data obtained as a result of the assessment will have no effect if it is not explained and analyzed together with the student. It is necessary to let him understand what led him to this result, clearly explain the criteria for evaluating, and what he needs to do to reach the next level. Correction of activities involves setting objectives by the teacher together with students to improve learning outcomes. Formative Assessment Components are:

1. Teacher's ensuring effective feedback with students.
2. Active participation of students in the process of their own learning.
3. Adjustment of the learning process taking into account the evaluation results.
4. Recognition of the assessment's profound impact on students' motivation and self-esteem, which, in turn, have an important influence on their studies.
5. Students' ability to assess their knowledge independently.

A feature of the formative assessment techniques is that it is assessment which is used in everyday practice in each lesson, which means that the teacher and students can influence the education quality in the very early stages of training. In addition, formative assessment is applied in a form acceptable to both students and a teacher.

In the process of learning, the object of assessment is students' activity to achieve the learning goal. Development of a learning objective is the basis of all assessment types. The purpose of training is the main part of the lesson, and all teacher's and students' activities are aimed at this goal. The purpose of learning determines the process of the lesson, methods of training and assessment [5, p. 57].

At present, the educational system of the CIS countries is at the stage of transition from the knowledge paradigm to the competence one. Accordingly, the teacher's attention should be directed to developing in students such thinking techniques as analysis (splitting information into parts), synthesis (making the whole of the individual parts) and critical assessment of activity's results.

Formative assessment is an endless stream of feedback between a teacher and students making adjustments to a teacher's and students' activities in order to improve the learning process. Feedback gives the teacher an idea about the learning process, informs him about students' achievements and problems. The teacher should note what the students performed well and if there are errors, provide students with specific recommendations for improving their work.

Feedback for students includes getting information that helps to realize their own achievements and gaps in learning, and specific recommendations for moving forward. Feedback for the teacher involves obtaining information that helps to understand the gaps in learning and making changes in his activities (selection of new methods, teaching techniques, making changes in planning lesson time, etc.) [6, p. 7].

One of the main requirements for appraisal activity is developing students' ability to evaluate their results, see their mistakes, know the requirements for different types of work. To achieve this goal it is necessary to use self-evaluation and mutual evaluation methods. Self-appraisal is one of appraisal activity types, associated not with giving grades to oneself, but with an appraisal procedure. It is

mostly associated with characteristics of the task performing process, its pros and cons, and least of all with points. The teacher can recommend to students the following self-assessment algorithm (questions that are answered by students):

1. What was to be done in the assignment? What was the purpose? What should have been the result?

2. Did you get a result? Found a solution, answer?

3. Did you cope with the task completely correctly or with an error? If failed, what mistakes were made, what are the difficulties? To answer this question, the student needs to: either get a standard of the correct answer for the task and compare his own answer with it; or to be guided by the teacher's and group's reaction to their own answer (did they correct any of his steps, or did they get his final answer?)

Thus, using all forms of assessment, the teacher learns to see each student in the process. Understanding the importance of evaluation in the educational process, the teacher involves students in the process of evaluating themselves and their groupmates.

Литература

1. Boston, C. The concept of formative assessment // Practical Assessment, Research & Evaluation. – 2002, 8 (9). – P. 1–4.

2. Marzano, Robert J. What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD. – 2017. – 219 p.

3. Stiggins, R.J., Arter, J.A., Chappius, J. & Chappius, S. Classroom assessment for student learning: Doing it right – Using it well. Portland, OR: Educational Testing Service, 2016. – 432 p.

4. Cowie, B., & Bell, B. A model of formative assessment in science education // Assessment in Education. – 2015, 6. – P. 101–116.

5. Black, P., & Wiliam, D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan. 1998, 80 (2). – P. 139–149

6. Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice // Studies in Higher Education. – 2016. Vol 31(2) – P. 199–218.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

О. М. Леонтенкова, Ю. М. Ежова

Приволжский исследовательский медицинский университет

ezova1@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается один из способов совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-медиков средствами иностранного языка. Предлагается структурированное обучение речевым навыкам и умениям как составляющим компетенции на основе художественных аутентичных текстов. Авторы используют данную методику в группах углубленного изучения английского языка. Она отражена в системе предлагаемых заданий по прочитанному, что позволяет добиться положительных результатов и способствует успешному развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход, речевые навыки и умения, художественный текст, речевое пространство, субкомпетенции.

Improving Medical Students' Communicative Competence on the Basis of a Literary Text by Means of a Foreign Language

O. M. Leontenkova, Y. M. Ezhova

Privolzhsky Research Medical University

Abstract: The article considers one of the ways of improving medical students' communicative competence by means of a foreign language. The structured teaching of speaking habits and skills as competence components on the basis of authentic literary texts is proposed. The authors use this technique for intermediate/advanced learners of English. It is reflected in the system of proposed exercises and tasks based on the contents of short stories which enables to achieve positive results and provides a successful communicative competence development.

Keywords: competence approach, speaking habits and skills, literary texts, speaking framework, subcompetence

Как известно, конечной целью обучения иностранным языкам в неязыковом вузе является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая является неотъемлемой составной частью целого ряда профессиональных компетенций. От современного специалиста требуется готовность осуществлять эффективную инновационную

деятельность в предлагаемых условиях с максимальной отдачей и осведомленностью. Именно иностранный язык как средство получения профессионально-значимой информации имеет огромное значение.

Компетентностный подход в обучении является новым вызовом в образовательном пространстве и обуславливает приоритеты учебного процесса. Очевидно, что компетенции – это готовность и возможность пользоваться полученными знаниями, сформированными навыками и умениями в процессе коммуникативной деятельности. Под иноязычной коммуникативной компетенцией мы, вслед за Т. Н. Астафуровой, рассматриваем ее как «способность к эффективному взаимодействию в профессионально-значимых ситуациях при помощи изучаемого языка с учетом лингвосоциопсихологических, поведенческих, культурологических особенностей иносоциума» [1].

Группы углубленного изучения иностранного языка имеют целью расширение диапазона действия компетенции в профессиональной деятельности, обогащение ее составляющих, в частности: лингвистической, дискурсивной, стратегической, компенсаторной и социокультурной. Вся совокупность и интеграция перечисленных субкомпетенций приводит к такой значимой характеристике профессионала как компетентность, которая, как отмечает Ю.Г. Татур, «характеризуется более высоким уровнем интегрированности» [2], а И.А. Зимняя справедливо отмечает, что «компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции» [3].

Исходя из вышесказанного, полагаем, что развивая субкомпетенции, можно предположить успешное формирование целевой компетенции. Известно, что лингвистическая, дискурсивная и стратегическая субкомпетенции формируются в процессе чтения текстов, как тематических, так и фабульных. Художественные тексты предлагают расширенный диапазон развивающих возможностей, так как содержат не только прагматичную, но и проективную информацию [4, 5]. Без сомнения, они способствуют развитию эмоционального интеллекта, оценочной деятельности, социокультурной ориентированности.

Развитие и совершенствование умений зрелого чтения и устной речи на основе прочитанного – доказанный залог успеха в процессе обучения. Увеличенная сетка часов обучения в углубленных группах позволила использовать специально созданное учебное пособие «Совершенствуйте разговорные навыки» [6]. Целью данного пособия является развитие коммуникативной компетенции на основе художественного текста. Оно включает 15 аутентичных коротких рассказов британских и американских авторов, которые сопровождаются целым спектром коммуникативно-направленных заданий для проверки понимания и осмысления прочитанного, развития речевых навыков и умений. В пособии соблюдается дидактический принцип «от простого к сложному», тексты расположены по уровням от intermediate до advanced. По такому принципу сформированы и поурочные задания. Их можно классифицировать по целям:

- развитие языковых навыков (языковые лексические и грамматические упражнения, направленные на их коррекцию), в частности:

1. *Fill in the gaps with the correct prepositions.*
2. *Read the idioms and their explanations. Which of them are used in the text?*
3. *Fill in the gaps with the necessary forms of the words.*
4. *Make up conditional sentences on the basis of the story.*
5. *Choose the appropriate word from those in brackets.*

- развитие речевых навыков (интерпретация и толкование ключевого словаря, определение характеристических качеств главных героев), в частности:

1. *Match the words and phrases to their meanings.*
2. *Complete the following sentences.*
3. *Which of the following adjectives best characterize the girls?*

- развитие речевых умений (ответы на вопросы по содержанию, дополнение предложений в соответствии с прочитанным, выражение собственного мнения о прочитанном, воспроизведение с личной оценкой, ролевые упражнения от лица главных героев), в частности:

1. *Agree or disagree with the following and give your reasons.*
2. *How do you understand the title of the story? Could you think of a different title?*
3. *Make a sketch*

of the main character. Use the key vocabulary. 4. Work in pairs and comment on the following. 5. Role play: you are George. You are Tom. Who do you blame?

- развитие умений чтения (чтение с охватом основного содержания, переосмысление прочитанного, классификация информации, деление прочитанного на смыслозначимые эпизоды, поиск заданной информации в тексте, сокращение прочитанного до основного смысла), в частности:

1. Comprehension and interpretation questions. 2. Why is the following significant in the story? 3. Find proofs in the text to support the following statements. 4. Who said the following? Find it in the text. Why was it said? 5. Read 4 or 5 sentences to characterize the “umbrella man”. 6. Divide the text into meaningful parts. 7. Make the gist of the text. Avoid direct speech.

С помощью предлагаемых упражнений успешно развиваются лингвистическая, дискурсивная и стратегические субкомпетенции, причем все они объединены рамками речевого пространства того или иного текста. Интегрированность вышеназванных субкомпетенций способствует формированию заявленной иноязычной коммуникативной компетенции. Кроме того, проективное изложение содержания, высокохудожественный стиль, эмоциональная насыщенность предлагаемых текстов усиливает интеллектуально-эмоциональный потенциал обучающихся. Социокультурная составляющая текстов, предлагающая материал в контексте стран изучаемого языка, также очевидна, и это положительным образом сказывается на формировании социокультурной компетенции. Обучающиеся знакомятся с реалиями стран, особенностями взаимоотношений героев и интерпретацией авторами описываемых событий. Дидактический принцип аутентичности и наглядности неукоснительно соблюдается авторами пособия.

Использование предлагаемого учебного пособия в группах углубленного изучения английского языка привело к положительным результатам, выраженным в усилении речевой мотивации, повышении уровня речевой корректности, создании стереотипа текстовосприятия и развитии эмоционального интеллекта и эмпатии. Соблюдение основных дидактических

принципов обусловило успешность процесса обучения и достижение заявленных целей.

Литература

1. Астафурова Т.Н. Стратегия коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения / Т.Н. Астафурова: автореф. дисс. д-ра пед. наук. – 1997. – 41 с.

2. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы образования: труды методологического семинара. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы образования: труды методологического семинара. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура (лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного). – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.

5. Волкова Е.А., Варшавер Н.В., Ежова Ю.М. Художественный текст как элемент учебного процесса в неязыковом вузе // Современные проблемы и перспективы развития педагогики психологии: Сборник материалов 6-ой международной научно-практической конференции. – Махачкала: ООО «Апробация», 2015. – С. 32–34.

6. Совершенствуйте разговорные навыки: учебное пособие по развитию навыков устного речевого общения на основе художественного текста / Сост. В.В. Гаврилова, Е.Н. Гуськова, О.М. Леонтьева. – Н. Новгород: Издательство НижГМА, 2016. – 114 с.

ОЛИМПИАДА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ КАК ПУТЬ К ИНТЕГРИРОВАНИЮ В МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО

Г. В. Леснова, Е. В. Терентьева

Приволжский исследовательский медицинский университет

lpk@yandex.ru, elenavter@yahoo.com

Аннотация: Статья посвящена вопросу необходимости использования в медицинском вузе таких форм внеаудиторной работы как олимпиада по иностранным языкам. Особое внимание уделяется задачам, которые может решить вузовская олимпиада в качестве средства повышения уровня иноязычной компетенции. Одновременно описывается опыт участия студентов Приволжского исследовательского медицинского университета в международных олимпиадах.

Ключевые слова: иноязычная компетенции, олимпиадное движение, межкультурная коммуникация, медицинский вуз, внеаудиторная работа

Olympiad in Foreign Languages in the Medical University as a Way of Integrating into the International Professional Community

G. V. Lesnova, E. V. Terenteva

Privolzhsky Research Medical University

Abstract: The article highlights the importance of conducting olympiads in foreign languages as a form of extracurricular activities in a medical school. Particular attention is paid to the goals that can be achieved by University Olympiads as a way of increasing the level of foreign language competence. The involvement of the students of the Privolzhsky Research Medical University in international olympiads is described.

Keywords: foreign language competence, olympiad movement, intercultural communication, medical university, extracurricular activities

Глобализационные процессы затронули все отрасли человеческой деятельности, включая медицину и образование, и обеспечили возможность тесного международного сотрудничества. Неограниченный и быстрый доступ к любой информации благодаря современным технологиям открывает новые возможности для обучения и исследований, которые больше не ограничиваются национальными границами [1]. В результате университеты стали осуществлять программы по освоению новых информационно-коммуникационных

технологий, включению в международную сеть знаний, международные межуниверситетские проекты, зарубежные стажировки, студенческий обмен.

В настоящее время студенты ПИМУ имеют возможность участвовать в программах по студенческому обмену, имеют доступ к передовым достижениям медицины во время зарубежных стажировок, принимают участие в международных волонтерских программах, в международных медицинских конференциях. Следовательно, целью предмета «иностранный язык» в университете является профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, которое предполагает, что курс иностранного языка, входящий в программу вуза, должен вооружить студентов инструментом, который позволит им реализовать свой потенциал в рамках медицинской профессии, а также будет способствовать развитию творческих способностей, навыков самообучения и самостоятельной деятельности студента [2]. Однако данные требования затруднительно выполнить в рамках учебного курса, где на изучение иностранного языка отводится объем часов в количестве трех зачетных единиц. Перед высшей школой ставится задача преодоления этого разрыва. Ее решение, в частности, можно найти в использовании различных форм внеаудиторной работы студентов, направленной на формирование профессиональных и общекультурных компетенций будущих специалистов. Одной из таких форм является предметная олимпиада [3].

Олимпиадное движение имеет для этого значительный ресурс. Оно является эффективной формой обучения, соответствующей целям и задачам углубления и расширения знаний студентов, повышения уровня иноязычной компетенции как инструмента межкультурной профессиональной коммуникации. На кафедре иностранных языков ПИМУ олимпиадная деятельность проводится на протяжении всего академического года. Олимпиады по иностранным языкам проходят на разных уровнях и в разном формате: внутривузовская, областная и международные олимпиады.

Особенное значение приобрели международные олимпиады по иностранным языкам, организаторами которых выступают российские

медицинские университеты: Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, Уральский государственный медицинский университет, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (Олимпиада по английскому языку среди обучающихся медицинских и фармацевтических вузов) и Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко (Медицина и языки: на перекрестке культур).

Международные олимпиады проводятся в рамках реализации концепции развития образования, целями которой являются обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения, а также обеспечение его конкурентоспособности на мировом рынке образования [4]. Олимпиады проводятся при поддержке федерального Министерства Здравоохранения и Министерства образования и науки Российской Федерации и решают следующие задачи: повышение мотивации к изучению иностранного языка; совершенствование качества подготовки обучающихся медицинских и фармацевтических вузов; развитие творческого потенциала будущих специалистов в области здравоохранения; расширение межкультурных контактов в медицинском образовании и здравоохранении; повышение уровня иноязычной компетенции как инструмента межкультурной профессиональной коммуникации; создание условий для конструктивного диалога и обмена опытом между российскими и зарубежными специалистами; формирование профессионального стиля общения, навыков коллективной деятельности.

Приволжский исследовательский медицинский университет принимает участие в международной олимпиаде по иностранным языкам на базе ГМУ им. Н.Н. Бурденко с 2015 года. Организаторы олимпиады предоставляют возможность участвовать не только студентам, но и ординаторам, молодым ученым, тем самым расширяя рамки участников, каждому из которых предоставляются равные условия для реализации своих знаний языка, коммуникационных навыков и творческого потенциала. Олимпиадные задания

охватывают широкий спектр навыков владения иностранным языком, в частности, знание медицинской терминологии, а также позволяют участникам продемонстрировать навыки межкультурного общения, способность к аналитическому и критическому мышлению.

Количество студентов, принимающих участие в олимпиадах, имеет тенденцию к росту. Так в олимпиаде «Медицина и языки: на перекрестке культур» в 2015 участвовало 15 человек, в 2016 – 20, в 2017 – 17, в 2018 – 26, а в 2019 – 25, и в первую очередь это обусловлено положительной мотивацией к изучению иностранных языков. Особого внимания заслуживает тот факт, что увеличение числа участников происходит, в том числе за счет студентов, изучающих немецкий и французский языки. Процентное соотношение участников олимпиады, изучающих английский, немецкий и французский языки было следующим: в 2015 году – 60%, 20% и 20%, в 2016 году – 45%, 25% и 30%, в 2017 году – 29%, 29% и 42%, в 2018 году – 35%, 27% и 38%, и в 2019 году – 44%, 40% и 20% соответственно. Аналогичная тенденция наблюдается и среди победителей олимпиады, так в 2015 году среди победителей (студентов ПИМУ) было 40%, изучающих английский язык, 40% – немецкий язык, 20% – французский язык; в 2016 году – 20%, 60% и 20%, в 2017 году – 0%, 40% и 60%, а в 2018 – 25%, 25% и 50% соответственно. Несмотря на то, что английский язык является общепризнанным языком международного общения, в том числе среди работающих в области общественного здравоохранения, наш опыт отражает интерес, который молодые специалисты в настоящее время проявляют к изучению других иностранных языков, в частности к изучению немецкого и французского.

Необходимость развития различных видов студенческой деятельности за пределами университетской аудитории подтверждает и статистика, отражающая участие студентов ПИМУ в I и II международных олимпиадах по английскому языку среди обучающихся медицинских и фармацевтических вузов». В 2017-2018 уч. г. количество участников было 11 человек, а в 2018-2019 уч. г. – 22.

Международные олимпиады по иностранным языкам представляют собой важную и эффективную форму повышения иноязычной компетенции, так как владение иностранным языком является необходимым инструментом при подготовке медицинских специалистов, способных интегрировать в международное профессиональное сообщество и отвечать вызовам современного мира.

Литература

1. Altbach Ph., L. Reisberg L., Rumbley L. Trends in global higher education: tracking an academic revolution // World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. – 2009. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219> (дата обращения: 26.02.2019)
2. Попов А.И., Гончаров А.И., Никулин Ю.А. Дистанционные олимпиады по компьютерной физике // Открытое образование. – 2006. – №2. – С. 17-23.
3. Рубцова Е.В. Предметные олимпиады по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического блока в медицинском вузе и их пути совершенствования // Карельский научный журнал. – 2017. – №3. – С. 65-68.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы // Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 29 декабря 2014 г. № 2765 URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>

ТАКТИКА ПРАВИЛЬНОГО ОФОРМЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕСТИНАЦИИ

С. З. Мамедов

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского

saidmamedow@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос применения тактики правильного оформления информации при переводе текстов туристической дестинации. Приведены примеры, подтверждающие актуальность использования данной тактики относительно перевода в вышеуказанной сфере.

Ключевые слова: перевод, межкультурная коммуникация, стратегии перевода, коммуникативные ситуации с использованием перевода, сфера туризма, тактики перевода, тактика правильного оформления информации

Tactic of Proper Information Processing in Translating Touristic Texts

S. Z. Mamedov

Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University
of Nizhny Novgorod

Abstract: The issue of using the tactic of proper information processing concerning translating in the field of tourism is considered in the article. The examples confirming the relevance of the tactic in the field of research are given.

Keywords: translation, intercultural communication, translation strategies, communicative situations of translation, field of tourism, translation tactics, tactic of proper information processing

Прежде чем приступить к рассмотрению тактик перевода текстов туристической дестинации, в частности, тактики правильного оформления информации, следует обратиться к таким понятиям, как «коммуникация», «коммуникативная ситуация» (далее – КС) и «коммуникативная ситуация с использованием перевода».

В реальном мире существует неограниченное число КС, отличающихся уникальностью, спецификой и определяющих характер отношений между коммуникантами. Согласно Р. О. Якобсону, в модели коммуникации или речевого события, участвуют адресант (говорящий) и адресат (слушающий); от

первого ко второму передается определенное сообщение, написанное с помощью кода; контекст связан с содержанием этого сообщения, с передаваемой им информацией, а также с ситуацией в окружающей действительности. Понятие контакта, в свою очередь, связано с регулятивным аспектом коммуникации, ее установлением, поддержанием и завершением [1, с. 197–198].

Различают два типа КС – официальная и неофициальная. В. В. Сдобников выделяет два основных параметра КС: первичные и вторичные. Под первичными подразумеваются основные факторы, формирующие специфику КС и включающие цели коммуникантов, преследуемые в ходе коммуникации, характер отношений между коммуникантами и условия осуществления деятельности или коммуникативное событие. Контакт коммуникантов (непосредственный/опосредованный), форма контакта (устная/письменная), расположение коммуникантов (контактное или дистантное) являются вторичными параметрами КС [2, с. 68–69].

В пределах одной и той же сферы деятельности могут возникать разные КС. Ранее нами были выделены следующие виды КС в туристической сфере: гостеприимство; питание; маркетинговые коммуникации; коммуникация «турфирма – турист/клиент»; коммуникация «турфирма – туроператор»; экскурсия (экскурсионные программы); КС в аэропорту или на вокзале; рекламирование [3]. Если общение в вышеуказанных ситуациях происходит на разных языках, то имеет место межъязыковая и межкультурная коммуникация (далее – МК), осуществляемая при участии посредника, обычно переводчика, задача которого – помочь коммуникантам преодолеть межъязыковой и межкультурный барьеры.

Под МК принято понимать адекватное взаимопонимание двух и более участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [4, с. 14].

Сфера туризма многогранна и потребность в переводе охватывает все возможные формы представления информации; следовательно, потребность в

переводчиках возникает у сотрудников гостиниц, ресторанов или туроператоров и каждый раз в процессе осуществления перевода необходимо учитывать потребности и ожидания реальных или потенциальных получателей переводного текста (далее – ПТ). Соответственно, в вышеуказанных случаях, имеют место КС с использованием перевода (далее – КСП). Общая классификация ситуаций с использованием перевода представлена в работах В. В. Сдобникова. Он выделяет два типа КСП: КСП-1 (когда осуществление перевода предполагалось, планировалось изначально) и КСП-2 (когда осуществление перевода изначально не планировалось) [2, с. 73].

Примерами КСП-1_{formal} в сфере туризма являются следующие ситуации: деловые встречи и переговоры между разноязычными представителями сферы туризма (КСП-1_{formal} – официальные встречи); проведение международных лекций, семинаров и тренингов для специалистов в сфере туризма (КСП-1_{formal} – лекции и презентации); интервью иностранных турагентов, работников отелей и других структур туристического бизнеса (КСП-1_{formal} – интервью) и т.д.

К числу КСП-1_{informal} в сфере туризма можно отнести и корпоративную встречу любой структуры туристического бизнеса с участием иностранных специалистов.

Ярким примером КСП-2 (незапланированный перевод) в сфере туризма является КС, когда работник сферы туризма приобретает профессиональную (специальную) литературу на иностранном языке (ввиду отсутствия таковой на его родном языке) и принимает решение заказать перевод данного пособия, ведь в этой ситуации перевод литературы изначально не был запланирован [5, с. 5].

В сфере туризма, так же, как и в других сферах деятельности, один и тот же текст может использоваться в разных КС в соответствии с неодинаковыми целями перевода и может переводиться по-разному; соответственно, успех переводческой деятельности определяется правильным выбором нужной стратегии перевода. В. В. Сдобников выделяет три типа стратегий перевода: стратегия коммуникативно-равноценного перевода, стратегия терциарного перевода и стратегия переадресации [2, с. 150].

В предыдущих работах были приведены примеры использования стратегии коммуникативно-равноценного перевода в сфере туризма [5, с. 6].

Рассмотрим стратегию терциарного перевода, когда текст перевода не рассчитан на оказание воздействия, аналогичного воздействию со стороны оригинала [6, с. 118–119]. Перевод брошюры (изначально созданной для туристов), предназначенный для деловых партнеров – яркий пример использования стратегии данного типа, т.к. партнеру нужна лишь «сухая» информация. Следовательно, при переводе для подобного типа заказчика все эмоционально-выразительные средства будут опущены.

Одной из тактик, при помощи которых реализуется данная стратегия, является *тактика правильного оформления информации* (далее – ТОИ), реализация которой не влияет на полноту и точность передачи информации в переводе, но обеспечивает легкость восприятия информации получателем ПТ, привыкшим к определенным правилам оформления информации в тексте; нарушение этих правил не повлечет за собой искажения информации, однако создает затруднения в восприятии текста перевода и соответственно не позволяет обеспечить то коммуникативное воздействие, на которое рассчитывал автор оригинала, создавая свой текст [2, с. 254].

В качестве примера можно привести следующее: как известно, в русском языке названия компаний пишутся в кавычках; перед названием употребляется слово «компания», например: *This year we stayed at Marriott*. Неправильный перевод: «*В этом году мы отдыхали в Марриоте*». Правильный перевод: «*В этом году мы отдыхали в отеле «Марриот»*». Как мы видим, при переводе с русского на английский, в первом предложении кавычки снимаются; нарушение данного правила может привести к затрудненному восприятию информации. В нашем случае, у читателя, не знакомого с соответствующим названием, может возникнуть вопрос: Марриот – это название населенного пункта? Компании? Местности?

Еще одна переводческая операция в рамках ТОИ – использование имеющихся иноязычных соответствий при передаче географических названий.

Ю. Н. Плахтий пишет: «...в переводе на русский, скажем, технических статей мне приходилось встречать такие «перлы», как Хаустон, вместо Хьюстон (Houston), Лос Анжелос, вместо Лос-Анжелес (Los Angeles) и пр.» [7, с. 32]. Также в качестве примеров можно привести следующие названия: турецкое *Istanbul* будет, конечно же переводиться на русский язык не «Истанбул», а «Стамбул»; или же *Bayern* – «Бавария».

Исходя из вышеприведенных примеров, можно сделать вывод об актуальности использования ТОИ при переводе текстов туристической направленности.

Литература

1. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: сборник научных статей. – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–230.
2. Сдобников В.В. Перевод и коммуникативная ситуация: монография. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 464 с.
3. Мамедов С.З. Виды дискурса в сфере туризма. Проблемы теории, практики и дидактики перевода: Сборник научных трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Выпуск 20. Том II. – Н. Новгород: НГЛУ, 2017. – С. 183–189.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного. – М., 1990. – С. 26.
5. Мамедов С.З. Стратегии перевода в сфере туризма. Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 42. – Н. Новгород: НГЛУ, 2018. – 197 с.
6. Цвиллинг М.Я. О переводе и переводчиках: сборник научных статей. – М.: Восточная книга, 2009. – 288 с.
7. Плахтий Юрий. Общая культура письменного научно-технического перевода с английского языка на русский// Мосты. Журнал переводчиков. – 2011. – № 1. – С. 29–33.

ВАЖНОСТЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Т. В. Мартянова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

tvmartianova@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается междисциплинарный подход к изучению английского языка в неязыковых вузах, основанный на концепции контентно-языкового интегрированного обучения CLIL. Важным условием является тесное сотрудничество между преподавателями английского языка и преподавателями-предметниками.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, английский язык в неязыковом вузе, контентно-языковое интегрированное обучение, преподаватели-предметники, компетенции

The Importance of Interdisciplinary Approach to Teaching English for Specific Purposes

T. V. Martianova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract. The article deals with an interdisciplinary approach to teaching English for specific purposes at university. It is based on CLIL – content and language integrated learning. Cooperation between the university teachers is a very important factor in learning.

Keywords: interdisciplinary approach, English for specific purposes, content and language integrated learning, cooperation of university teachers, subject teachers, competences

In a broad sense, interdisciplinarity or interdisciplinary studies involve the combining of two or more academic disciplines into one activity to create something by thinking across boundaries [1].

Interdisciplinarity also represents a type of approach, which involves the concept of interaction (when two or more fields interact and aim at a common objective), circulation (when a discipline uses, borrows or assimilates the concepts of another discipline, convergence (when a new discipline emerges as a result of cooperation of scientists belonging to different disciplinary fields), divergence (when different points of view address a certain issue), integration [2, p. 2].

We will look at this problem from another perspective. We consider interdisciplinary approach to teaching English for specific purposes as a relation to a scientific discipline within which English is taught.

A very common methodological approach to teaching English for specific purposes at universities, both foreign and Russian ones, is content and language integrated learning (CLIL). Teachers of English do their best to use this method to satisfy the present day challenges and enhance motivation of students. It is of great importance especially in our modern world, where international relations in politics, sociology, economics and culture are developing greatly and communication in science and business is mostly performed in the English language. The key to professional success is the knowledge not only of General English, but also acquisition of Professional English competence, that is, English for specific purposes on the basis of CLIL approach [3].

CLIL is based on four principles: content, cognition, communication and culture [4]. Applied to English, it is also based on language acquisition, authenticity, integration of English into curriculum, motivation, improvement of oral skills. In this perspective a teacher becomes a facilitator in his/her aim to provide students with language competences to be able to communicate in their professional life. To achieve this goal the teachers of English should work in close cooperation with subject teachers, because unprecedented development in technology and global communication have radically changed the way people learn and communicate in different spheres of our life.

We will consider teaching English the students, specializing in psychology at the department of Social Sciences of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

Psychology as a subject is not taught in English, but it is taught by means of English. Students get knowledge of major specializations in psychology in Russian, but at the same time they are mastering their English skills. For example, there are a lot of fields of psychology, such as cognitive psychology, physiological psychology, psychophysiology, neuropsychology and neuroscience, comparative psychology,

developmental, social, forensic and criminological psychology and so on. Nevertheless, at our department there are only three main specializations: two directions – psychology and personnel management, where the students do their bachelor degree, and one specialization – psychology of professional activity. Besides, only three chairs – the chair of psychology, general social psychology and psychophysiology train students in their profession. So the auxiliary information about the main fields in psychology students can get from our manuals [5, 6]. It also concerns major specialists in psychology and their primary activities. Students have a possibility to learn more about the sphere of activity of clinical psychologists, counseling, industrial, educational, experimental, cognitive, community, engineering, personality, physiological, psychometric psychologists.

Besides, student write essays on the topics “My future profession”, “The field of psychology I would like to specialize in”, “Why my profession is a noble one”.

Students are given the task to make presentations on the most acute issues of our time, such as psychology of terrorism, stresses at work, problems of aging, pros and cons of retirement and so on.

At the beginning of every lesson students are asked to prepare information about breaking news in the field of psychology, which covers all possible world-wide breakthroughs, tendencies of development, discoveries, start ups in this field of science. Such kind of work provokes creativity, develops scientific interests and curiosity, and enriches scientific imagination.

Working in close cooperation with our subject teachers, we force the students read articles written by our leading specialists in psychology and published in most prestigious and reputed licensed scientific journals. The students digest information, make summaries, write abstracts and annotations in English, and organize discussions and conferences on the topic tackled.

We widely use innovative technologies, such as critical thinking, which suggests the use of role-plays, case studies and project activity [7, 8, 9]. Our students are enthusiastic about situational counseling, which is closely connected with their future professional activity. They are offered to act out the situations with the

participation of a psychologist and a client, a personnel management and an applicant to the vacancy, a young specialist in psychology and an employer, etc.

At the end of each term students take a test in home reading. They are supposed to find an authentic article on their specialty in the Internet, where the author of it shouldn't be Russian, but a native speaker, or at least a foreigner writing in English. The article should be translated into English and a summary or a short comment in English should be given. The choice of the article is made after consultation with a teacher working in the chair the student is specializing at.

In conclusion, we would like to point out that interdisciplinary approach to teaching English for specific purposes based on content and language integrated learning has acquired a vast importance in all spheres of our professional activity.

Литература

1. Nissani M. Fruits, Salads and Smoothies: A Working Definition of Interdisciplinarity. The Journal of Educational Thought / Revue de la Pensee Educative, Vol.29 (2), Aug 1995. – p. 121–128. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/234658015_Fruits_Salads_and_Smoothies_A_Working_Definition_of_Interdisciplinarity

2. Herteg Cr. Cross-disciplinary Issues in the English Language. Cross-disciplinary Approaches to the English Language. Theory and Practice. – Cambridge Scholars Publishing, 2011. – p. 2–9

3. Marsh D., Mehisto P., Wolf D., Martin M. J. F. European Framework for CLIL teacher education / Council of Europe. Retrieved from: <http://encuentrojournal.org/textos/9.%20CLILFramework.pdf> – 39 p.

4. Coyle, D. Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts // Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes, ed. by J. Masih. – London: Centre for Information on Language Teaching & Research, 1999. –p. 46–62

5. Мартянова Т. В. What is Psychology? Учебно-методическая разработка для студентов факультета социальных наук (специальность: психология) Сост. Т.В. Мартянова. – Н.Новгород: ННГУ, 2007. – 27 с.

6. Золотова М.В., Мартыанова Т.В., Гришакова Е.С. Метод портфолио как необходимое условие формирования современного специалиста // Вестник Ниж. гос.лингв.ун-та им.Н.А.Добролюбова. Вып.34, 2016. – С.130–137

7. Английский язык для гуманитариев: учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарно-социальным специальностям / М.В. Золотова [и др.]; под ред. М.В. Золотовой, И.А. Горшеневой. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 368 с.

8. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Неформальная оценка проектной деятельности на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №4(46) 2015, часть 2. – С. 83–85

9. Золотова М.В., Демина О.А. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. ООО Издательский дом «ХОРС». 2015. №4. – С. 133–136

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Д. А. Маткаримова, А. Кауанова

Восточно-Казахстанский государственный университет имени С. Аманжолова

1kauanova@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются преимущества использования Интернета на уроках английского языка в школе. Анализируется экспериментальный материал, полученный на занятиях в разных классах, где ученикам были предложены для выполнения задания по поиску англоязычной информации онлайн. Изучается эффективность использования возможностей интернет-ресурсов, результаты сопоставляются с похожими работами других исследователей, делается заключение о роли интернета в современном уроке.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, урок английского языка, школьники, мотивация, интерактивность, поиск информации

Using Internet Resources at English Lessons

D. A. Matkarimova, A. Kauanova

S. Amanzholov East-Kasakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

Abstract: The article considers benefits of using the Internet in the English language class. Experimental data are obtained from school students of different grades who are given a task to find certain information in English online. Effectiveness of going online is studied, other researchers' results are compared and analyzed. It is finally concluded why online resources play a significant part in the modern classroom.

Keywords: Internet resources, English lessons, school students, motivation, interactivity, data search

21st century world is rapidly changing and getting more complicated alongside the increasing information flow. The latest data being available on the Internet, the computer, smartphone and other gadgets have become vital for a successful student nowadays to keep up with the times.

Another must of the 21st century is English language proficiency. There are plenty of opportunities around to master a language, and everyone may find one to cater to their specific needs. We hold the ground that students should use all the resources available to them. Let us consider pros and cons of Internet information

resources in language studying, as there are controversial views on the issue, and prove that benefits outnumber drawbacks.

Conducting our research we considered an array of publications, observed groups of school students using Internet resources in class, measured pros and cons of the studied issue and analyzed the results.

There is an urgent need to introduce present-day innovations into English teaching classrooms. By online practice, various educational targets can be tackled, such as: utilizing a variety of materials of the worldwide system, enhancing students' creative abilities; improving their vocabulary, providing inspiration for learning English. Students can find all the necessary information: reading tasks, grammar rules, online dictionaries.

Using the Internet for preparing and planning lessons is a completely different area of General didactics, due to the fact that technologies influence all stages of lesson planning from choosing the strategies and style of teaching to changing prerequisites of students' language ability.

As data framework, the Internet offers its users a range of opportunities which include e-mail, video-conferencing, publishing your own information, personal access to information resources, reference directories (Google Yahoo!, Yandex, Look Smart, etc.), search engines.

For teachers, using Internet resources in class may help:

- to introduce individualization and differentiation in the learning process;
- to provide visualization of educational information;
- to develop students' personality, prepare them for independent productive activities;
- to activate students' cognitive activity;
- to adequately evaluate students by the results of their learning activities;
- to develop creative thinking and reduce the proportion of reproductive activities;
- to develop research skills;
- to form the ability to process information;

- to develop communication skills through joint projects.

Teachers may find computer technology essential in such areas as thematic lesson planning, collecting didactic material, creating an information bank on the subject, planning lessons or lesson elements, designing and conducting in-class and extracurricular activities, testing, sharing pedagogical experience at various levels.

As a means of learning, internet resources are associated with such characteristics as:

- Interactivity – feedback and evaluation;
- Independence – equal opportunities for learning, as Internet resources are available to all students for free;
- Adaptability – adapting to the level of each student (pace, material, motivation, methods, preferences);
- Authenticity – more authentic activities: listening comprehension and visual perception of culture.

However, parents and scientists may doubt that the Internet is useful school students. There are arguments against using Internet resources at English lessons.

First, classes may lack equipment, so some students may not get a chance to use it. Second, when given a task to find certain information, some teenagers use the internet for their own purposes. Third, it can be harmful for students' eyesight.

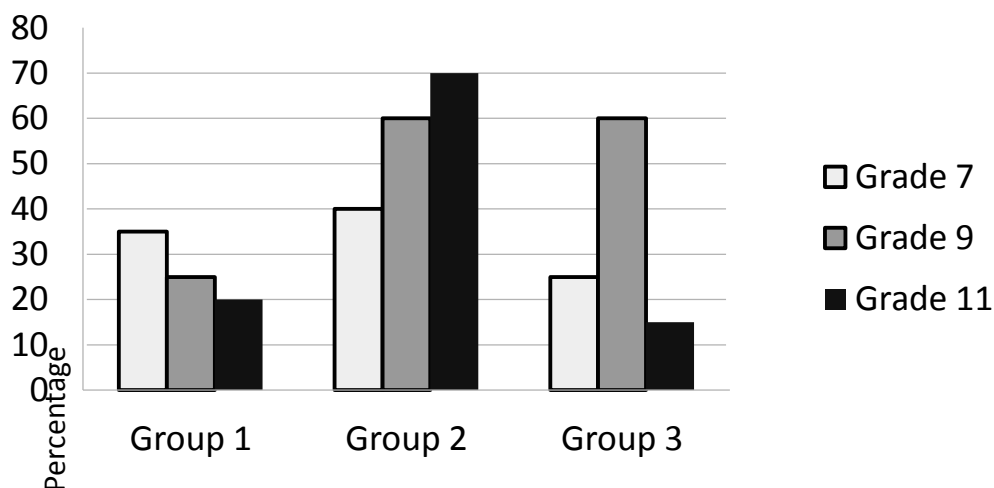
To find out if benefits of Internet use in class outweigh the disadvantages, we conducted experiments in student groups of different grades. All the students had identical computers. After being explained the topic, the students were asked to find certain information. Having given them assignments, we intentionally left the classroom. When we entered, the students managed to close unnecessary tabs. We studied the search history.

The results for 7th, 9th, and 11th grades are shown below.

Group 1 – students who used the Internet **only to find** the necessary information. After finding they read it or did nothing.

Group 2 – students who found the right information, **after that** they used the Internet for own purposes, such as online games or social networks.

Group 3 – students who used the Internet **for their own purposes** such as online games or social networks and when the teachers entered they hurriedly tried to find the necessary information.



As it is clear from the bar charts, in general, students try to find the necessary information. Though there are pupils who use the Internet for their own purposes, they are quite few.

Other studies also tend to show that Internet resources prove to be useful not only for teachers, but also for students [1–3]. The significant role of the Internet in education is stressed in articles about going online in class by K. Morgan, I. Power, V. Sharma [4–6].

The conducted research shows that in general students use the Internet in order to find useful data, which teacher tells them to find. It makes Internet resources a less harmful tool in studying English, than some parents and educators may think. Going online in class presents obvious advantages, and if properly integrated in the learning process, facilitates achieving the following didactic aims:

- a) to form the skills and abilities of reading, directly using the materials of the network varying in difficulty;
- b) to improve writing skills;
- c) to enrich students' active and passive vocabulary;

d) to form a sustainable motivation for foreign language activity of students in the classroom on the basis of the systematic use of “live” materials, discussing acute problems.

Литература

1. Robertson C. Using the Internet – 2.
URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-internet-2> (дата обращения: 22.10.2018)

2 Корзан Г.О. Использование интернет-ресурсов при обучении английскому языку. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/585591/> (дата обращения: 22.10.2018)

3 <https://www.webkursovik.ru/kartgotrab.asp?id=-178980> (дата обращения: 22.10.2018)

4. Morgan K. The advantages of Internet in Education.
URL: <https://www.theclassroom.com/advantages-internet-education-5549217.html>
(дата обращения: 20.10.2018)

5. Power I. Our children need lessons in how to behave online.
URL: <http://www.thejournal.ie/readme/column-our-children-need-lessons-in-how-to-behave-online-621111-Oct2012/> (дата обращения: 20.10.2018).

6. Sharma V. Importance of Internet in education.
URL: <http://www.klientsolutech.com/importance-of-internet-in-education-at-schools/>
(дата обращения: 20.10.2018).

**УСТНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ.
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ
ЭФФЕКТИВНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ**

Е. Э. Мацкевич, Т. Г. Широкогорова

Приволжский исследовательский медицинский университет

eng@pimunn.ru

Аннотация: В статье рассматривается формирование коммуникативных умений у аспирантов для успешной иноязычной профессиональной коммуникации. Особое внимание уделяется обучению эффективной научной презентации. Лингвистические и паралингвистические компоненты устной презентации подробно описываются.

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), коммуникативная компетенция, презентация, лингвистические и паралингвистические компоненты.

**Oral Professional Communication. Linguistic and Paralinguistic Components of
an Effective Presentation**

E. E. Matskevich, T. G. Shirokogorova

Privolzhsky Research Medical University

Abstract: The article discusses how to develop the communicative competence in PhD students for successful professional communication in a foreign language. Special attention is paid to training for effective scientific presentation. Linguistic and paralinguistic components of oral presentation are described in detail.

Keywords: Federal State Educational Standards, communicative competence, presentation, linguistic and paralinguistic components.

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для аспирантов всех направлений подготовки ориентируют на развитие у будущих ученых компетенций не только на понимание научных текстов на иностранном языке, но и на формирование профессиональных коммуникативных компетенций, осуществляемых с использованием иностранного языка, а именно:

- использовать иностранный язык практически как язык профессиональной и научной деятельности;

- активно информировать профессиональное сообщество о результатах собственной научной и информационно-аналитической деятельности;
- выступать с публичной речью, вести дискуссию и полемику.

В современном мире коммуникационная составляющая деятельности ученого важна для успешного осуществления профессиональных задач и международного сотрудничества. Поскольку, решать данные задачи невозможно без обучения навыкам устной коммуникации, обучение эффективной устной коммуникации становится важной и неотъемлемой частью курса. При этом особое внимание уделяется обучению навыкам и умениям эффективной научной презентации. Фактические требования, предъявляемые к нам веком информации таковы, что необходимость проводить презентацию становится частью профессиональной деятельности.

Несмотря на большое количество ресурсов по подготовке и проведению презентаций, аспиранты, располагая всем необходимым материалом, прекрасно ориентируясь в выбранной теме, зачастую, испытывают трудности именно с подготовкой эффективной презентации.

Мы считаем, что особое внимание формированию компетенций по эффективной презентации возможно и необходимо уделять в рамках курсов иностранного языка. Обучение навыкам презентации можно разделить на два этапа: обучение подготовке презентации и обучение проведению презентации.

На этапе подготовки презентации мы обучаем структурированию презентации, чёткому регламентированию времени каждой стадии презентации, подбору и организации представляемого материала, и языковым средствам, помогающим донести его до слушателя.

Клише и лексические единства ко всем стадиям презентации усваиваются аспирантами через банк упражнений на трансформацию, множественный выбор, заполнение пропущенных промежутков, утверждения верно/неверно, а также различных коммуникативных заданий: «кейс-метод», метод проектов, ролевые и деловые игры.

Не менее важным является выбор стиля языка презентации. Типичной ошибкой выступающего является использование при устной презентации формального книжного стиля. Причина кроется в использовании в качестве источников опубликованные статьи и научные труды, книжный стиль которых аспиранты, формально, переносят в устную речь.

Другим важным моментом эффективной презентации является обратная связь с аудиторией. При этом важно определить время и место ответов на вопросы, а также научить, как правильно, с точки зрения языковых норм и межкультурной коммуникации, задать вопрос, уточнить информацию, ответить на вопрос, уклониться от ответа. Все это составляет лингвистический компонент презентации. При интенсивной работе аспиранты легко приобретают лингвистические навыки и умения презентации.

Как показывает опрос, в группах обучающихся, более 85% аспирантов отмечают, что наибольшие трудности у них вызывает форма выступления, по причине недостаточного опыта публичных выступлений. Поэтому, научить как выступать на презентации, чтобы она была эффективной, очень важно. Важную роль здесь начинает играть и невербальная коммуникация.

Альберт Мейерабиан, заслуженный профессор психологии в Калифорнийском университете Лос-Анджелеса, известен по публикациям о сравнении вербального и невербального общения [1]. Его выводы известны как правило 7%-38%-55%, которое отображает относительное влияние слов, тона голоса и языка тела в процессе разговора. Позднее Мейерабиан уточнял, что его правило неправильно интерпретируют, поскольку оно применимо не ко всем коммуникационным ситуациям, а только верно при выражении чувств и эмоций [1]. А именно, то, что мы говорим, составляет только 7% от общего воздействия на аудиторию, а 55% составляет язык тела, 38% – тон голоса.

Возможно, это правило не относится в полной мере к публичной речи, но оно наводит на мысль, что правильная интерпретация невербальных сигналов является важнейшим условием эффективного общения. Почти 50 лет назад шотландский лингвист Давид Аберкромби говорил о том, что мы произносим

что-либо при помощи голосовых органов, в то время как при помощи нашего тела мы общаемся [2]. Очевидно, что паралингвистические особенности невербальной коммуникации значимы. Психологи считают, что правильная интерпретация невербальных сигналов является важнейшим условием эффективного общения [3].

Речевые оттенки влияют на смысл высказывания, сигнализируют об эмоциях, состоянии человека, его отношении [1]. Хотя паралингвистика была однажды названа «забытой падчерицей» [2], современные ученые полагают, что знание языка жестов и телодвижений позволяет не только лучше понимать собеседника, но и предвидеть, какое впечатление произведет на него услышанное еще до того, как он выскажется по данному поводу [4]. Паралингвистические средства не входят в систему языка и не являются речевыми единицами, однако в той или иной степени представлены в каждой речевой единице, сопровождая речь [3].

Из всех видов паралингвистических средств [3, 4] для обучения эффективному выступлению перед аудиторией мы обращаем особое внимание на фонационные – темп, громкость речи, заполнители пауз и кинетические – жесты, поза, мимика говорящего. Аспиранты следуют рекомендациям преподавателей, как использовать язык тела и голосовые возможности. Так, например, при зрительном контакте с аудиторией рекомендовано использовать правило 80% : 20%. То есть, когда выслушиваешь вопрос, то 80% внимания следует уделять задающему вопрос и только 20% – аудитории, а при ответе на вопрос – наоборот. Всегда уместно использовать «метод трёх секунд» – смотреть в глаза слушателей в течение 3 секунд поочерёдно.

Темп речи и паузы выступающего могут помочь слушателям лучше понять детали содержательной части презентации. Так темп речи докладчика понижается при сообщении важной информации.

Не менее значимо, уметь представить информацию на слайдах в соответствии с психологическими и методическими требованиями. Аспиранты узнают, какое количество слайдов рекомендовано использовать, как подбирать

иллюстрации, цветовые сочетания, размер и тип шрифтов, графики, как представлять цифровые данные и текст информации.

Использование всех этих стратегий и приёмов помогает эффективно представить научный материал перед аудиторией. Это доказано успешными презентациями на иностранном языке научных специалистов ПИМУ на международных конференциях и семинарах.

Литература

1. https://en.wikipedia.org/wiki/Albert_Mehrabian (дата обращения: 13.03.2019).
2. Abercrombie, David. Paralanguage. // International Journal of Language & Communication Disorders. April, 1968. V. 3, Issue 1. – P. 55–59.
3. Николаева Т. М. Паралингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь / Главный редактор В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Ахманова О. С. Параязык // Словарь лингвистических терминов. – Изд. 4-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2007. – 576 с.

ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО БИОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Л. В. Михайлюков

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

lvm500@rambler.ru

Аннотация: В статье анализируются особенности функционирования биологического дискурса и модальность данного массива текстов. Типы дискурсов выделяются по разным классификационным параметрам и обладают определенными лексико-грамматическими характеристиками. Целостность текста получает свое наполнение и осмысление через неразрывную связь с экстралингвистическим фоном. Дискурс воспринимается как языковой коррелят определенной социально-культурной практики.

Ключевые слова: дискурсивный анализ, модальность текста, таксономия типов дискурса, прагматика текста, дискурсивный режим, функциональный стиль, имплицитность, эксплицитность, пропозиция, тематический словарь

Discourse Peculiarities of English Texts on Biological Disciplines

L. V. Mikhailyukov

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The article analyses the features of the functioning of biological discourse and the modality of a given array of texts. Discourse types are distinguished by different classification parameters and have certain lexical and grammatical characteristics. The integrity of the text gets its fulfillment and understanding through the inextricable link with the extra-linguistic background. Discourse is perceived as a linguistic correlate of a certain socio-cultural practice.

Keywords: discourse analysis, text modality, taxonomy of discourse types, text pragmatics, discursive mode, functional style, implicitness, explicitness, proposition, thematic dictionary

Актуальность данной статьи обуславливается широким изучением различных вопросов и исследований в области биологических и медицинских наук в публицистических текстах, научных статьях, эссе. Материалом могут служить зарубежные периодические издания, интернет и другие источники [1]. Нашей целью является показать реализацию функций биологического дискурса через модальность данного массива текстов. Модальность является текстообразующей категорией и сочетает субъективное и объективное

отражение авторского видения мира. К объективной модальности относится доступная, обобщенная информация. Субъективная модальность характеризует авторскую оценку и его позицию.

Упомянутые выше разновидности текстов сочетают особенности научного, публицистического и художественного стилей. Все зависит от сферы, тематики и индивидуальной манеры автора. Для публицистического стиля характерно стремление вызвать желаемую реакцию у адресата путем логически обоснованной аргументации или эмоциональной напряженностью высказывания для достижения поставленной цели [2, с. 336]. Особенностью научного стиля является обобщенность и логическая доказательность, они содержат минимум экспрессивности и оценочности, эмотивных и разговорных средств [3]. Жанр эссе включает элементы публицистического, научного и художественного стилей, что определяет его синтетический характер.

При исследовании дискурса различают два аспекта – социальный и когнитивный. Обработка дискурсивной информации происходит в индивидуальном мозгу и базируется на таких общих когнитивных процессах как память, внимание, сознание, категоризация и др. Как отмечает Б.М. Гаспаров, порождение текста связано и следует из способности памяти к континуальной, нерасчлененной переработке языковой и речевой информации. Информационные блоки связаны с языковым опытом говорящего и его предметно-коммуникативной деятельностью [4, с. 104]. Дискурс является обменом знаниями между участниками коммуникации. Часть этих знаний эксплицируется посредством языковой формы, другая часть остается скрытой в виде имплицитных знаний, известна под названием прагматики текста. Текст выступает как «техническая упаковка» сообщения, в котором заинтересован получатель [5, с. 13].

Типы дискурсов, выделяемые по разным классификационным параметрам, обладают определенными лексико-грамматическими характеристиками, и этим обусловлена связь между дискурсивным анализом и более традиционными уровневými разделами лингвистики [6, с. 3]. Таксономия

дискурса базируется на нескольких автономных параметрах. Наиболее крупный из них – различие по модусу, или информационному каналу. Письменный модус существует как графическая фиксация вербального материала (бумага, экран компьютера) и связан с языковой структурой. Другое важное классификационное различие между типами дискурса — это различия по жанрам. Каждый жанр представляет собой тип дискурса, основанный на той или иной социально признанной коммуникативной цели. Хорошо изучены такие жанры, как рассказ, научная статья, эссе, интервью, деловое письмо и т.д. Для каждого жанра характерна определенная жанровая схема, или суперструктура — последовательность компонентов, которые должны быть представлены в любом дискурсе данного жанра. Компоненты жанровой схемы часто могут определяться при помощи так называемых типов изложения, или дискурсивных режимов. Информативная насыщенность текста зависит от объема его смысловых компонентов и разной степени их имплицитности и эксплицитности. Студенты должны сами определять степень содержательной новизны, в связи с чем возникает проблема глубины прочтения текста. Многое зависит от фоновых знаний (социальных, индивидуальных и коллективных) [7, с. 16].

Составляющими текста являются заголовок и ряд особых единиц (сверхфразовых единств). Заголовок помогает построить модель текста. Для научно-деловых и научно-публицистических текстов существенна прагматическая адекватность текстового материала восприятию содержания читающими. Специалисты говорят об информационном минимуме, лежащем в основе текстовой нормы. Информация, заложенная во введении (или вводной части текста), обычно основана на фактах, которые, как предполагается, известны обучаемым. Во введении содержится фактуальная информация: время, место, характерные особенности, и т.д. Введение обладает некоторой автосемантической и одновременно выполняет роль пропозиции. При разборе текстов целесообразно формировать тематический словарь, выделять ключевые слова и создавать вокруг них ассоциативные гнезда.

Следует отметить, что в разных типах текстов модальность проявляется неодинаково. Текстовая модальность особенно рельефно выступает в художественных произведениях. В публицистических, журнальных статьях модальность может проявляться также весьма отчетливо. Другое дело модальность в научных текстах, которые характеризуются бесстрастностью, логичностью и аргументированностью, что не оставляет места субъективно-оценочной модальности. Таким образом, текстовая модальность связана с определенным распределением предикативных и релятивных отрезков высказывания и экстралингвистическими факторами. В современных исследованиях в области семантики и прагматики известны термины «прагматический фокус», «коммуникативный фокус». Прагматический фокус, по ван Дейку, ставится во взаимосвязь с вниманием и интересом читателя [8, с. 316].

Следует также остановиться на средствах связи в английском предложении. Речь идет о «союзных скрепах или функтивах» [9, с. 36–57], выступающих в функции показателя связи между частями сложного предложения. В структуре СФЕ союзные скрепы формируют сочинительную и подчинительную связь. Инвентарь союзных скреп насчитывает несколько классов [10, с. 54–60], они участвуют в формировании сложных пропозиций. Адекватное восприятие на семантическом уровне того или иного фрагмента текста обеспечит необходимую глубину прочтения текста.

Принято считать, что тексты, объединяемые в дискурс, обращены к одной общей теме. Содержание или тема дискурса раскрывается интертекстуально, т.е. в комплексном взаимодействии отдельных текстов. Возвращаясь к задачам обучения работе с текстом, дискурсивный анализ позволяет идти от единичного/конкретного текста, построенного по своим внутритекстовым законам, к другим, уже существующим или потенциально возможным текстам. Тот или иной «участок» коммуникации коррелирует с дискурсом и определяет системность языковых единиц и правила их употребления в отдельных высказываниях/текстах как фрагментах одного дискурса. Для эмпирической

основы изучения дискурса берутся тексты, объединяющиеся по содержательно-смысловым и интенциональным критериям. Дискурс воспринимается как языковой коррелят определенной социально-культурной практики (биология, медицина и др.).

Литература

1. Крайнева Н.М., Золотова М.В., Гришакова Е.С. Исследование дидактических возможностей ресурсов социальных сетей (языковых сообществ) и иных интернет ресурсов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов// Высшее образование сегодня. – Вып. 4, 2016. – С. 76–78
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках. – 1958. – 462 с.
3. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В., Савицкая А.О. Формирование навыков академического письма у магистрантов неязыкового вуза // Проблемы современного педагогического образования, Ялта, Вып. 52, ч. V. – 2016. – С. 215–222
4. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. – М.: 1996. – 352 с.
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: «Языки русской культуры». – 1996. – 464 с.
6. Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. № 2, 2009. – С. 3–21.
7. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: «Логос». – 2003. – 279 с.
8. Дейк, ван Т. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. – М.: 1978. – С. 259–336.
9. Черемисина М.И. Союз как лексическая единица языка (лексика или функция) // Актуальные проблемы лексикологии. – Новосибирск, 1972. – С. 36–57.
10. Эстрайх М.В. О классификации средств связи в сложном предложении в современном английском языке // Лингвистические единицы, конструкции и текст. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – С. 54–60.

УДК 372.881.1

КЛАССИФИКАЦИЯ ВИДОВ АУДИРОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Д. Л. Морозов

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н.И. Лобачевского

morozoff10@rambler.ru

Аннотация: В статье анализируются различные классификации видов аудирования, с помощью которых можно обучать студентов данному виду речевой деятельности. Автор приходит к выводу, что выбор вида аудирования зависит от задач и цели обучения иностранным языкам в вузе на основе учета психологических процессов смысловой переработки информации.

Ключевые слова: вид аудирования, текст для аудирования, восприятие, понимание, реципиент, профессиональная направленность

Classification of Types of Listening in Higher Education

D. L. Morozov

Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University
of Nizhny Novgorod

Abstract: The article analyzes different classifications of types of listening, which can be used to teach students this type of speech activity. The author comes to the conclusion that the choice of the type of listening depends on the objectives and goals of teaching foreign languages at university, on the basis of psychological processes of semantic processing of information.

Keywords: type of listening, text for listening, perception, understanding, recipient, professional orientation

Существует много классификаций иноязычного аудирования по различным критериям. Рассмотрим те из них, которые стоит применять при обучении иностранному языку студентов высших учебных заведений.

При выяснительном аудировании реципиент получает необходимую информацию в разнообразных коммуникативных ситуациях общения без последующего её воспроизведения.

Обучая ознакомительному аудированию, не стоит давать установку на запоминание и последующее использование понятой информации. Такое аудирование можно проводить на текстах разного жанра, и оно делится на 3

подвида: познавательное; развлекательное; познавательно-развлекательное. По характеру восприятия оно – глобально-детальное.

Задача деятельностного аудирования – точное запоминание информации для последующего воспроизведения [1, с. 224–225].

В обучении студентов рекомендуется использовать следующие виды учебного аудирования: ситуативное, постановочно-коррективное, сопутствующее и собственно аудирование [2, с. 86–90].

Ситуативное аудирование основано на речи преподавателя, которая снимает психологические барьеры при восприятии иноязычной речи на слух и побуждает обучающегося к акту говорения.

Постановочно-коррективное аудирование связано с коррекцией произношения и развивает у студента фонематический слух.

Сопутствующее аудирование следует проводить с помощью текстов, насыщенных лексико-грамматическим материалом, который необходимо закрепить. Оно проводится на уровне предложения и текста.

Собственно аудирование (синтетическое и аналитическое) должно осуществляться в системе на основе текстов, предназначенных именно для смыслового восприятия и понимания иноязычной речи на слух.

Выделяя общекоммуникативное и профессиональное аудирование, мы говорим о сфере его применения. Общекоммуникативное аудирование детерминировано социокультурной сферой, профессиональное аудирование – профессионально-ориентированным общением.

В условиях высшей школы выделяют также профессионально-ориентированное аудирование (ориентировочное и информативное). При ориентировочном аудировании реципиенту необходимо определить тему звукового сообщения, выделить основные проблемы, факты и понятия, соотнести с предыдущим профессиональным опытом и определить степень ценности, важности, значимости данной информации для дальнейшей профессиональной деятельности. Информативное аудирование развивает профессиональные навыки реципиента на основе восприятия и осмысления

профессионально-значимой информации. Реципиент должен произвести извлечение, отбор и присвоение значительной и важной в профессиональном плане информации с последующим использованием её в профессиональной деятельности [3, с. 62–71].

Большую популярность в настоящее время набирает видеоаудирование – аудирование с использованием мультимедиа. Данный вид аудирования имеет много преимуществ и целесообразен к использованию в обучении, поскольку направлен на многоканальное восприятие и понимание иноязычной информации. Возможности для обучения почти бесконечны.

В зарубежной методике классификация видов аудирования представлена следующим образом.

Д. Браун, Г. Карлсен, Э. Пратт предложили разделять аудирование на рецептивное и рефлексивное. Рецептивное аудирование характеризуется моментальной реакцией реципиента и установкой на детали услышанного. При этом рецептивное аудирование характеризуется умением удерживать в памяти детали и запоминать их, а затем выполнять устные указания преподавателя. При рефлексивном аудировании происходит глубокая смысловая обработка аудиоинформации. Рефлексивное аудирование включает способности: 1) отделять основные идеи от второстепенных; 2) устанавливать контекстуальные связи; 3) делать аргументированные выводы.

Г. Хьюз подразделяет аудирование на 4 вида, исходя из роли и формы протекания аудирования: 1. Упредительно-ретроспективное аудирование основано на механизме вероятностного прогнозирования, когда реципиент способен восполнить услышанное на основе своего речевого опыта, ретроспективного слушания. 2. При избыточном аудировании необходим поиск нужной информации из большого объёма воспринимаемого материала. 3. Конструктивное аудирование связано с умением понять, как и какими средствами передается сообщение, со способностью устанавливать связь между главными и второстепенными идеями. 4. Целью аналитико-синтетического аудирования является выяснение истинности или ложности высказываний [4].

М. Рост классифицирует виды аудирования в зависимости от целей слушающего: 1) Аудирование монологического высказывания, передающего информацию (аудирование лекций на иностранном языке). В данном случае реципиент ограничен в возможности общаться с говорящим с целью уточнения той или иной информации. 2) Аудирование как компонент устно-речевого общения, когда реципиент непосредственно вовлечен в процесс общения с собеседником. Целью слушающего является не только понимание речи собеседника, но и установление контакта с говорящим. 3) Критическое аудирование, или аудирование с целью критического анализа. Основная цель данного вида аудирования – дать оценку прослушанного, в соответствии с собственной позицией слушающего. 4) Аудирование с целью проведения досуга подразумевает, прежде всего, вовлеченность реципиента, проявление интереса к информации, представленной в звуковом сообщении [5].

Очень важно с методической точки зрения, чтобы эти виды аудирования формировали и развивали следующие умения у студентов: распознавать логико-композиционные связи в высказывании; отделять главное от второстепенного; прогнозировать дальнейшее развитие темы на основе полученной информации; определять наиболее информативные, важные и значимые части сообщения; понимать тему, проблему сообщения; выявлять отношение говорящего к предмету обсуждения; определять коммуникативное намерение говорящего и реагировать на него соответствующим образом; делать выводы и давать аргументированную оценку по прослушанному материалу.

Из всего вышеизложенного напрашивается вывод о необходимости учета видов аудирования при обучении иностранным языкам студентов высшей школы в контексте их профессиональной направленности. Важно правильно выбрать определённый вид аудирования в соответствии с целью обучения иностранным языкам в ВУЗе и коммуникативными задачами. Целесообразно разработать комплекс упражнений, в соответствии с каждым видом аудирования. Необходимо при этом учитывать все психологические механизмы, участвующие в смысловой переработке аудиоинформации, а также трёхэтапную

работу с аудиотекстом. Для этого методически важно разработать эффективные технологии аудитивной работы, выстроить стратегии, наиболее адекватные в данных условиях.

Литература

1. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования. // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М: Русский язык, 1991. – С. 224–238.
2. Обдалова О.А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2001. – 209 с.
3. Яковлева В.А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза: На материале французского языка: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 252 с.
4. Березенкова Е.М. Виды аудирования // Сборник научных трудов. – М: 1979. – Выпуск 142. – С. 12–15.
5. Rost, M. Listening in Language Learning / M. Rost. London, 1990. – 278 p.

ИНТЕГРАЦИЯ РИТОРИКИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ

О. А. Немцова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

nemtsovao@inbox.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросам интеграции риторики в процесс обучения английскому языку в неязыковом вузе. Показано, что речевые коммуникации, необходимые студентам для профессиональной социализации, успешно практикуются на занятиях английского языка. Дается пример части урока из учебника «English File» с использованием риторических приемов и специальной лексики, которая помогает усваивать навыки нормативной, литературной, культурной речи как на родном, так и на иностранном языке. Главное достоинство этой модели – использование арсенала красноречия в рамках уже существующей учебно-методической программы преподавания английского языка.

Ключевые слова: риторика, культура, речь, вуз, интегрированный, язык, английский, обучение, коммуникативность

Integration of Rhetoric in the Process of University English Teaching

O. A. Nemtsova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: This article is devoted to the integration of rhetoric in the English learning process at a non-linguistic university. It shows that speech communications, necessary for professional socialization of students can be successfully practiced in English classes. The example given from the English File textbook demonstrates how to use rhetorical techniques and special vocabulary that helps to master the skills of normative, literary and cultural speech, both in native and foreign languages. The main advantage of this model is the use of the arsenal of eloquence in the framework of the existing educational program of teaching English.

Keywords: rhethoric, eloquence, culture, speech, integration, English language, training, communicativeness

Eloquence has always been perceived by society as an indicator of the level of culture and education of a person. Unfortunately, today we see a sharp drop in this level, especially among young people. Inarticulateness instead of eloquence – that is how you can identify today's language trend. It manifests itself in the lack of basic cultural knowledge.

The author has been testing first-year students of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod to identify the general level of culture [1, c. 19]. 20–25 % of the students do not know any poets, artists or composers.

The school education has ceased to introduce students to a variety of ideas about national and world culture. As a result, we have the impoverishment of the language, and in the future school graduates might face problems of professional socialization, once they decide to move up the career ladder. Teaching students communicative competence is becoming one of the most urgent tasks of the University.

Communicative competence involves not only the development of knowledge and skills necessary to master the native and foreign languages, but also the improvement of the culture of professional communication [2, c. 86] and, above all, correct speech. Rhetoric is engaged in the art of speech development. What can teachers of a foreign language, in particular English, do in this regard? Can they use rhetoric during their classes? The answer is unambiguous: Yes. Both English teachers and their students are interested in the development of communicative skills, which means that the students' speech should be saturated with specifically communicative vocabulary.

Any language is a means of speech communication. The art of communication should be taught in both native and foreign languages. The combination of two languages in one class expands the practice of speech communication, motivates the use of literate, normative and literary vocabulary. This fact opens up prospects for integrating a foreign language, as a rhetoric element, into the program of university teaching, even when rhetoric is not included as a separate subject.

We understand the integration, as a confluence of knowledge from different fields in one educational material, if they are sufficiently organic. For example, rhetoric as a science of eloquence uses a huge stock of lexical tools characteristic of each developed language as means of expressiveness. These means are aimed at strengthening the meaning and emotionality of the utterance.

The majority of textbooks, aiming at teaching how to speak, contain the tasks, which develop and improve foreign language skills of speech influence and interaction. Students begin to master the basics of speech skills, i.e., the basics of rhetoric.

What set of rhetorical techniques can teachers of English train at their classes? The speech, as such is the priority. Teachers have the right to increase the percentage of utterances from the first person, without refusing the retelling of the material. Thus, the performance, even if it is short, becomes a prerequisite for rhetorical training.

It must be said that a foreign language as a subject contributes to speech motivation. As a part of the lesson, it is appropriate to suggest the student's presenting himself as a speaker. The student needs to cope with the excitement, to feel confident, and this is possible, provided he is ready for the performance. Just the knowledge of language material is not sufficient for this. It is necessary to prepare the speech, as such. Therefore, it is necessary to familiarize the students with the basics of rhetorical science, for example, with the composition of speech, logic, argumentation.

Self-confidence is promoted by an attractive appearance, therefore, the speaker must work on his image. He should also use tropes, sayings and proverbs, i.e. show the skills of eloquence and his erudition. His speech should be emotional and convincing. For example, in the topic Presentation of the company the student should not just voice the information, but also prove the attractiveness of their company, gain the sympathy of the audience by facts and examples.

By way of illustration, we offer the transformation of the educational text of Lesson 2C [3] made by us. Since the narration is conducted in the first person and the author gives his assessments, showing his attitude to the described phenomenon (in conclusion, he even speaks in favor of a complete ban on photography in museums), this text already has the main features of oratory. The task of the teacher is to strengthen the rhetorical principle and give the educational text the quality of persuasive contact speech.

Contact implies the involvement of the audience in the process of the speaker's reasoning. This is especially important at the beginning of the speech, when it is the priority to find contact with the audience, to win it over.

Contact speech is characterized by the use of personal pronouns of the first and second person as concretizers: we together, we all listened, we all together with you. Communicative properties of personal pronouns help to create an atmosphere of mutual understanding. “Joint we” creates the effect of communication and personal contact between the speaker and the audience. With the help of this technique, the speaker invites the audience to think together about some facts, he creates an atmosphere of easy communication and talks with the audience on equal terms.

Verbs of inviting to collaboration: let's clarify, let's specify, let's concretize, let's be frank, let's try to understand, let's speak frankly, let's note, etc. are also used as language tools. Causative verbs: agree, read, think, check, remember, analyze, decide etc. also belong to this group.

To the above-mentioned linguistic means we add a question-answer manner and oratory technique from the field of compositional construction of speech, namely the beginning, i.e. a hook that should catch the audience's attention from the first words. In our version, the beginning may look as follows (the specific features of the oratorical speech are highlighted):

Now it is possible to turn to the text of the textbook, including linguistic signs of contact speech in it. Next, the student retells the text in the first person:

*- For the first time I noticed this phenomenon in St. Peter's Cathedral in Rome a few years ago – the crowd of people standing around Michelangelo's Pieta took photos with cameras and mobile phones. **You may ask: what is special about it? At first it didn't bother me either.***

***Let's be honest: don't we recognize ourselves in this episode?** People pushed me away not because they tried to get a better look at the work, but because they wanted to be sure that no one would block their photo. They did it not to look at the work, but to prove that they had been there.*

Doesn't that surprise you? Alas, we are already used to it! But that was just the beginning. Then it got worse. Neither the photographers nor the people who were photographed looked at the work. Although sometimes I saw that they were reading the name of the painting to be sure that the artist was really famous.

Let's agree that it would be good to ban photography in museums. I think that people, who want to take photos of a work of art, first should look at it for at least one minute.

The training text ends, but a conclusion is needed for the oratorical speech. For example, such as the following one: *“Indifference to the real world, to the real beauty leads to self-admiration, from which there are two steps to the story of the English student I told you about at the beginning of my speech.”*

From our point of view, an integrative course of rhetoric can go beyond classroom training – in the form of competitions of oratory skills. There is a proven way of motivation: when students' speeches in English are heard from the stage in a wide student audience.

Including rhetoric elements in an English language course helps students to apply the same communicative skills in their native language. That helps to increase students' cultural level and improve the degree of their social and professional adaptation.

Литература

1. Промитова И. Ю. Искусство сценической речи. – М., «ГИТИС», 2007. – 338 с.
2. Карпова Ю. Н. Самостоятельное чтение как средство формирования лингвистической и общекультурной компетенции магистрантов неязыкового вуза // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сб. статей по материалам научно-практической конференции с международным участием, 24 апреля 2018 года / Под ред. М.В. Золотовой – Н. Новгород, Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2018. – С. 86–91.
3. English File. Student`s Book. – Oxford University Press, 2012. – 167 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ
НАПРАВЛЕНИЙ: ФОРМА, ФУНКЦИЯ ИЛИ СОДЕРЖАНИЕ?**

Е. С. Орлова, О. И. Климахин

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

orlova_es50@list.ru, seapearlcook@mail.ru

Аннотация: Профессиональная направленность как основная форма и принцип преподавания иностранного языка при подготовке студентов естественнонаучных направлений рассматривается в контексте ряда системных противоречий.

Ключевые слова: профессиональная направленность, фундаментализм, форма, функция

**Professional Orientation in Science Student Foreign Language Training: Form,
Function or Content?**

E. S. Orlova, O. I. Klimakhin

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: Professional orientation as the main form and principle of teaching a foreign language to science students is considered in terms of a number of systematic contradictions.

Keywords: professional orientation, fundamentalism, form, function

Качество высшего профессионального образования определяется уровнем дидактических исследований и образовательных технологий, способствующих развитию инновационного и творческого потенциала студенчества. Подготовка научных кадров предполагает, среди прочего, формирование ряда инфраструктурных компетенций исследовательской работы, среди которых важное место занимает знание иностранных языков (ИЯ). Современное состояние предмета по естественнонаучным направлениям подготовки студентов на всех уровнях определяется основополагающим представлением о профессиональной направленности обучения ИЯ. Утвердившаяся еще в конце 60-х годов XX века, эта ведущая идея организации учебного процесса полностью сохраняет свои позиции и в настоящее время. Приоритет

профессиональной направленности вновь и вновь подтверждают действующие ФГОСы ВО. В частности, они предполагают формирование способности осуществлять социальное взаимодействие и воспринимать межкультурное разнообразие общества при подготовке студентов естественнонаучных направлений на уровне бакалавриата. Студент-магистрант должен уметь применять современные коммуникативные технологии, в том числе на ИЯ, для академического и профессионального взаимодействия, учитывая разнообразие культур. Данные примеры подтверждают не только значимость изучения ИЯ в профессиональной подготовке студентов лингвистических направлений, но и фундаментальный характер предмета, не всегда осознаваемый академическим сообществом. Как известно, язык во многом определяет и развивает само мышление и является той материальной субстанцией, с помощью которой можно интерпретировать мысль как продукт интеллектуальной деятельности. Более того, изучение языка дает возможность усвоить механизм подобной интерпретации, в частности, путем сопоставления языковой символики родного и иностранного языков и активации усвоения их метафоричности и различных присущих им типов дискурса. Иными словами, изучение ИЯ предполагает развитие активной способности индивидуума инициировать, осуществлять, контролировать и совершенствовать сложный процесс преобразования мысли в собственную речь. Таким образом, студент приобретает знания, определяющие уровень и культуру мышления, то есть знания фундаментальные. Данное утверждение может вызвать возражения, так как традиционно считается, что наука об обучении ИЯ является не фундаментальной, а сугубо практической, и ее предметная область ограничена рамками изучения границ и закономерностей взаимодействия субъектов обучения с иноязычным дискурсом в ходе учебной деятельности. Однако данная категория присуща не только определенным наукам, но и знаниям индивидуума, обеспечивающим ему высокий уровень профессиональной компетентности и обусловленные этим возможности непрерывного саморазвития. Осознание фундаментальности иноязычного знания открывает беспрецедентные возможности совершенствования

преподавания ИЯ в университетах, что является особенно актуальным теперь, когда владение языками становится важнейшей личностной характеристикой и значительно повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Но эти перспективы появляются только при условии правильного понимания и грамотной интерпретации профессиональной направленности в обучении языкам как активно действующего фактора, определяющего успешность профессионального образования. Именно поэтому особую актуальность приобретает теоретическое осмысление обоснованности всеобщего признания профессиональной направленности в качестве направляющей идеи вузовского иноязычного образования. Стандартное распространенное понимание данной организационной формы характеризуется, на наш взгляд, упрощенной трактовкой смысла данного понятия.

Профессиональная направленность как стереотипная форма организации обучения преимущественно номинирует содержание и принципы обучения, не устанавливая между ними каких-либо системных отношений. В результате в реальном учебном процессе возникают те или иные случайные, произвольные неуправляемые процессы, ведущие к формированию приоритетов на основе субъективных предпочтений и представлений авторов и составителей учебных программ, пособий и методических разработок. Именуя профессиональную направленность «формой», мы стремимся подчеркнуть факт объединения объектов и процессов по признаку их вовлеченности в единый актуальный процесс подготовки студентов по тому или иному профилю без учета специфики их природы и системы взаимодействия. К сожалению, реально действующая форма профессиональной направленности не является тем, чем она действительно должна являться, а именно упомянутым активным фактором, генерализирующим весь образовательный процесс. Активное начало понятия «форма» выражается, с одной стороны, в его противопоставлении другим компонентам учебного процесса, в первую очередь его целям, мотивам, содержанию и формируемым умениям, а с другой стороны, в его относительном единстве с ними. Относительность единства формы и содержания объясняется

изменчивостью и динамичностью последнего при выраженной устойчивости и статичности первого. Иначе говоря, форма стремится зафиксировать те связи, которые уже сформировались в предмете. Поэтому форма должна являться своеобразной функцией от остальных меняющихся динамических параметров учебного процесса и выражать его инвариантную конечную систему устойчивых связей для данного предмета. Как уже упоминалось, профессиональная направленность в ее современном состоянии не обладает характеристиками истинной формы обучения языку, но может именоваться этим словом по «номиналу» его значения. Наиболее очевидными противоречиями, присущими этой традиционной схеме, по нашему мнению, являются:

1) Противоречие между необходимостью опережающего фундаментального характера языкового образования студентов-нелингвистов и ограниченными обучающими возможностями «профессиональной схемы», ориентированной на отражение фиксированных вербальных средств, отобранных по принципу принадлежности к профильной предметной области.

2) Противоречие, создаваемое стремлением распространить учебную деятельность на объем иноязычного дискурса, необходимого и достаточного для полноценной коммуникации в профессиональной сфере выпускника вуза. В результате происходит экстенсивное нарастание дидактического содержания, не объединенного единой системой, и снижаются показатели интенсивности и эффективности обучения. Данное противоречие можно также охарактеризовать как противоречие между существующей экстенсификацией и необходимостью интенсификации обучения за счет повышения производительности учебного труда.

3) Противоречие между требованием учета всех необходимых факторов и параметров учебной деятельности, направленной на изучение предмета, и отсутствием единой архитектуры предметного пространства дисциплины в свете ее существенных признаков.

4) Противоречие между объективным требованием упорядоченного и изоморфного отображения содержания предмета «иностранный язык» в

учебных программах и фактическим идеализированным и декларативным стилем методических документов с традиционным перечислением стандартных показателей.

5) Противоречие, обусловленное фактом провозглашенного профессионально направленного обучения ИЯ, которое проходит в непрофессиональной сфере в условиях разделенности учебной и собственно профессиональной деятельности. Иначе говоря, процесс обучения ИЯ целиком проходит в учебной сфере, и его результаты измеряются по весьма условным показателям, в частности, по оценкам успеваемости. Последние часто бывают завышенными и весьма приблизительно отражают реально достигнутый уровень иноязычной компетенции. Проверка эффективности обучения в условиях профессиональной деятельности происходит «с большим лагом во времени» то есть познавательная и преобразовательная деятельность обучающегося не объединяются в единое целое, что предусматривается идеей непрерывности языкового образования. Данное противоречие также усиливается проблемой истинности общения в рамках той или иной науки, которую преподаватель ИЯ, не являясь специалистом в области, чаще всего объективно не может разрешить. По этой причине моделирование профессиональной коммуникации как части планирования учебной деятельности не всегда бывает удачным, и данная проблема, по-прежнему оставаясь малоизученной, остается чрезвычайно актуальной для теории и практики преподавания ИЯ.

Список противоречий, присущих типичной организационной форме преподавания ИЯ в вузе, может быть значительно продолжен. При очевидной безусловной необходимости знания ИЯ для современного профессионала данная проблема, отражая сложившиеся неблагоприятные дидактические условия, в то же время играет положительную роль, стимулируя поиск новых высокоэффективных средств обучения. Лингводидактические исследования призваны охватить более широкую проблематику, включающую упомянутые взаимосвязанные явления.

ОНЛАЙН КУРСЫ КАК ОДНО ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ЗВЕНЬЕВ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. Пейдж¹, М.В.Золотова², Е.В.Ганюшкина²

¹Университет Саутгемптона, ²Национальный исследовательский

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

mwp@soton.ac.uk, mviazolotova@gmail.com, elenaganyushkina@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы медиаобразования и пути достижения целей, стоящих перед медиаобразованием, с помощью онлайн курсов. Особое внимание уделено онлайн курсу «Английский язык для преподавания академических дисциплин», созданному лингвистами из Университета Саутгемптона, и показана его роль как инструмента для решения профессиональных задач не носителями английского языка.

Ключевые слова: медиаобразование, MOOC «Английский язык для преподавания академических дисциплин», иноязычная коммуникативная компетенция

MOOCs as One of the Principal Issues of Modern Media Education in Teaching and Learning Foreign Languages

M. Page¹, M. Zolotova², E. Ganyushkina²

¹University of Southampton, ²National Research Lobachevsky State University of
Nizhny Novgorod

Abstract: The article deals with the problems of media education and MOOCs as one of the means of gaining the aims of media education. Special attention is devoted to EMI MOOC of Southampton University in reaching the objectives necessary in professional success of non-native speakers of English.

Keywords: media education, EMI MOOC, international communicative competence

Changes in the system of education reflect changes taking place in the society. These changes are directly connected with the information flow which is constantly growing. Computer skills long ago became the necessary constituent part of a modern specialist. Moreover a modern specialist should be not only computer-friendly, he should be media-educated and this is a much wider notion.

Media education and means of achieving its goals are discussed by media pedagogy. A. V. Onkovich determines media pedagogy as pedagogically oriented

practical and theoretical activity, connected with new media [1]. In this article we will be interested in such sphere of media pedagogy as media didactics (MD). In our work we will stick to the definition given by A. V. Fyodorov. According to the scientist media didactics is the theory of media education, including aims, content, organizational forms, means and ways, promoting the development of media education, media competence [2]. Media didactics became the integral part of education. It is interested in working out new methods of using traditional and new media resources in the educational process.

Beginning with the 1960s a completely new direction – ‘media education’ – is being formed in the framework of media didactics. At present there are many definitions of media education (ME). Some of them seem to be wrongfully narrowed, for instance, A. V. Sharikov explains media education as teaching of theory and practical skills for mastering the modern means of mass communication, considered as part of specific and autonomous field of knowledge in pedagogical theory and practice [3]. We accept the definitions of ME directed not only to the obtaining of technical skills, but mainly to the formation of the skills to use all great opportunities given by modern means of mass information and mass communication in professional sphere. L. S. Zaznobina specifies ME as education oriented to the acquiring by students the knowledge of communications and means of mass information, the use of communication means for absorbing various knowledge and creative self-expression, development of critical thinking, ability to organize information process correctly, to evaluate and provide information security [4]. According to L. S. Zaznobina the result of the teacher’s media educational activity is directed to the formation of the skills to perceive, understand, synthesize and analyze various information. This ‘educational’ component seems to be the main one in the concept of ME.

English language practitioners use different means of mass information in their work. The choice to use video or audio-texts, radio-news or newspaper/journal articles depends on many factors. The teachers of the English language department for humanities of Lobachevsky University have implemented in their teaching on-line

educational courses – MOOCs (Massive Open Online Courses) developed by the leading world universities. Students of extramural department of the Institute of Economics and Entrepreneurship work on our own MOOC created on the STEPIC platform. We also created a number of LOCs (Learning Objects) on the platform of the University of Southampton. In the article we will turn to EMI MOOC (English as a Medium of Instruction for Academics) developed in the University of Southampton. We used it for independent work of our PhD and Master students and teachers of special disciplines. As the number of international students studying at Lobachevsky University is growing fast it is necessary to have more and more teachers who are able to read lectures and conduct practical classes in English.

Why MOOCs? MOOCs make higher education available to a wider audience; learners can study at their convenience. Who knows what higher education may be in 20 years' time? Certainly, there will be a variety of differing paths to realizing scholarship at tertiary level. It is obvious that the use of different media, including innovative ones, in the educational process will continue to develop.

What are MOOCs' advantages? We realize that jobs in the future may not rely on the skills and knowledge offered by more traditional university courses today. Students / working people might then, via the flexibility and variety of MOOCs on offer, compile a portfolio of courses that, together, will build towards a career which, at this moment in time, might not be conceivable. This is again one of the main goals of media education.

Why was EMI MOOC chosen? Teachers working in Lobachevsky University used it to enhance their English language competences and professional development [5]. The creators of the course endeavour to strengthen their non-native English speaking colleagues' confidence in their abilities. The majority of subject teachers who did the MOOC completely underlined the disappearance, 'evaporation' of the fear of making mistakes in English. They got confidence in their abilities as well as they got some practicalities of lecturing in an EMI situation. The course participants discovered ways how to create positive classroom climate and how to promote successful communication in educational interactions.

The EMI MOOC consists of a variety of short tasks and activities which aim to introduce an academic new to EMI to some basic considerations. For a more experienced EMI lecturer or student, course designers include references to journal articles so they can explore some of these concepts in greater depth. Another big advantage of this MOOC, which makes it inseparable for media education, is that short excerpts from lectures as well as readings are interspersed with tasks in which participants are encouraged to share opinions and practice with one another. All the participants mentioned how it was interesting for them to exchange their opinion with co-students and to find new followers. The EMI creators are proud of the fact that after finishing the course the teachers created a group in Facebook with the same name 'EMI MOOC' where more than 250 members discuss actively the questions that appear. All short videos and texts included into the course promote thought. Subject teachers liked these videos and texts very much. They distinguished videos especially because they gave the examples not only of perfectly coherent narration but of exclusive pronunciation of the MOOC's developers. Texts taught them a correct structure of phrases and sentences, supplied them with new vocabulary. It was so as for non-native speakers the intonation, the choice of linking devices is difficult. The creators underline that their approach is a 'bottom-up', learner-centered one in which facilitators guide participants to explore and find what works for them in their context. Upon the whole all the strategies of the course are directed towards the development of international intercultural communication. The given course as a bright element of contemporary media education contains all the necessary steps which help the teacher to develop personality in students on the basis of this media means. The teachers from Lobachevsky University who did the course understood that successful communication is more important than adherence to strict language 'rules'. For the MOOC's creators communication is more than language but also emotion, motivation and passion. Nowadays the specialists from the University of Southampton look in the future to creating a website or joining other social media which will allow the network to expand safely. We suppose it to be a great achievement in the sphere of media education.

Литература

1. Онкович А. В. Медиадидактика высшей школы: профессионально-ориентированное медиаобразование // Вестник Челябинского государственного университета, серия «Филология. Искусствоведение», № 22(313). 2013. – С. 86–91.
2. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиадидактике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Таганрогский государственный педагогический институт, 2010. – 64 с.
3. Шариков А. В., Черкашин Е. А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. – 43 с.
4. Зазнобина Л. С. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования [Текст] / Л. С. Зазнобина. – М.: Просвещение, 1999. – 40 с.
5. Золотова М. В., Ганюшкина Е. В. Электронные управляемые курсы как одна из активных форм дистанционного образования // Высшее образование сегодня. № 6. – 2018. – С. 11–15.

УДК 159.937

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ОСМЫСЛЕНИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

(на примере рассказа Э. Хемингуэя «Там, где чисто, светло»)

М. В. Полохова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

maryvpo@mail.ru

Аннотация: Данная статья направлена на осмысление асертивного поведения посредством интерпретации художественного иноязычного текста на примере рассказа Э. Хемингуэя «Там, где чисто, светло». В статье рассматриваются вопросы лингвистического и психологического анализа текста, дается подробное описание главных героев с точки зрения асертивного поведения.

Ключевые слова: интерпретация художественного иноязычного текста, асертивное поведение, асертивность, эффективное взаимодействие, художественный текст

Text Interpretation as a Means of Understanding Assertive Behaviour (on the example of the short story by E. Hemingway “A Clean, Well-Lighted Place”)

M.V. Polokhova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: This article is aimed at understanding assertive behavior through the interpretation of a literary foreign-language text on the example of E. Hemingway's story “A Clean, Well-Lighted Place”. The article deals with the issues of linguistic and psychological analysis of the text, and gives a detailed description of the main characters in terms of assertive behavior.

Keywords: interpretation of literary foreign language text, assertive behavior, assertiveness effective interaction, literary text

В университете им. Н. И. Лобачевского в Институте филологии и журналистики на 2 курсе направления «Отечественная филология» программой по английскому языку предполагается интерпретация и анализ художественных произведений американской и английской литературы.

По словам В.А. Кухаренко, интерпретация текста – процесс постижения произведения, и результат этого процесса выражается в умении изложить свои наблюдения, пользуясь соответствующим метаязыком, то есть,

профессионально грамотно излагая свое понимание прочитанного [1, с. 14]. Интерпретация художественного текста описывает реализацию системы языка в определенных речевых сферах. Интерпретация текста обращается к истолкованию общего смысла произведения через анализ его фонетических, грамматических, лексических и стилистических особенностей [2, с. 4].

Следует отметить, в интерпретации литературно-художественного текста важна не только лингвистическая сторона, но, на наш взгляд, необходимо учитывать психологический аспект, который помогает осмыслить и проанализировать происходящее. Интерпретация текста вызывает некоторые трудности, поэтому основное внимание уделяется структуре и методике анализа художественных произведений.

Для обучения студентов используется учебно-методическое пособие “The American-British Literature: The Best Pages”, состоящее из трёх разделов, каждый из них содержит материал по биографии автора, оригинальный отрывок из произведения автора, а также задания и упражнения к текстам. Упражнения направлены на работу с тематической лексикой, анализ художественных произведений [3]. Целью предложенных заданий является не только отработка навыков подготовленной речи, что очень важно с точки зрения лингвистического анализа, но в то же время они могут выступать как средство осмысления ассертивного поведения.

Первая глава учебно-методического пособия начинается с краткой биографии Э. Хемингуэя. История жизни и творчества писателя позволяют ввести обучающихся в эпоху и культуру того времени. Ознакомившись с жизнью автора, студенты выполняют послетекстовые упражнения, направленные на отработку незнакомой лексики, на составление краткого содержания биографического материала, перевода предложений и подстановки новых слов в высказывания.

Следующим этапом является работа над текстом “A Clean, Well-Lighted Place”. Данный текст был выбран неслучайно. В рассказе описывается типичная коммуникативная ситуация, так как действие разворачивается в кафе. Данная

ситуация предполагает определенное поведение – соблюдение этических норм. Поведение героев нетипично, что позволяет осмыслить происходящее и проанализировать столкновение разных типов коммуникативного поведения: агрессивного, пассивного и асертивного.

Дотекстовый этап работы предполагает вопросы на общее понимание изложенного: *Where is the story set in?; Did the old man like to sit in a café?; Why did the waiters keep watch on the old man?* Задания послетекстового этапа: дать английские эквиваленты к русским словам и фразам, встречающимся в отрывке, грамматические упражнения направлены на выявление сложного дополнения (Complex object) и –ing формы, на составление своих примеров.

Интерпретация произведения достигается путем различных упражнений, направленных на выявление смысловых вех, ключевых вопросов для анализа отрывка, использование фраз для описания характера героев и умение выделить основную идею. При анализе отрывка данного произведения следует привлечь внимание обучающихся к заглавию, так как в этом рассказе мы видим противопоставление света и тьмы. Свет символизирует комфорт и умиротворение, а тьма – одиночество, отчаяние, никчемность человека. В таком отношении можно рассматривать и асертивность, начиная с заглавия – человек не может быть асертивным, если он отчаявшийся и никчемный.

В рассказе центральные события разворачиваются в кафе в Испании. Оно и является тем чистым и светлым местом, где царит спокойствие и тишина, идеализированным местом, где каждый, даже самый отчаявшийся человек, может найти комфорт. Именно поэтому в это кафе приходит богатый пожилой человек в поисках покоя. Главными героями рассказа являются молодой и пожилой официанты, обслуживающие глухого богатого посетителя. Официанты представляют разные возрастные и статусные категории. С первых строк диалога официантов заметно их разное отношение к клиенту: молодой официант торопится домой и хочет быстрее избавиться от надоевшего клиента, неуважительно относится к нему: *“I don’t want to look at him. I wish he would go home. He has no regard for those who must work”*; второй – понимает состояние

клиента и то, что ему необходим тихий уголок, и медлит с закрытием: *“Each night I am reluctant to close up because there may be someone who needs the café”*.

Важным, на наш взгляд, является анализ действий персонажей с позиции ассертивного поведения. Ассертивное поведение – самый конструктивный способ межличностного взаимодействия, позволяющий противостоять манипуляции и агрессии [4]. Молодой официант ведет себя не ассертивно, у него отсутствует уважение к другим (пожилому официанту и богатому посетителю): *“You should have killed yourself last week”, he said to the deaf man; “I wouldn’t want to be that old. An old man is a nasty thing”*. Он не может контролировать своего «внутреннего агрессора», теряет самообладание и поэтому неправильно оценивает обстановку: *“Finished,” he said, speaking with that omission of syntax stupid people employ when talking to drunken people or foreigners. “No more tonight. Close now.”* У него нет стремления выслушать и понять собеседника, и он ведет себя агрессивно: *“Come on. Stop talking nonsense and lock up”*. Важно обратить внимание студентов, что ассертивное поведение означает умение слушать и стремление понять состояние и позицию другого, даже если она отличается от его собственной, способность подавлять в себе негативные реакции по отношению к другим.

С позиции ассертивности мы предлагаем рассмотреть и поведение пожилого официанта. Анализируя его речь, студенты выявляют отсутствие уверенности. Он не может отстоять свою позицию, нет открытости в проявлении своих чувств и эмоций – все это приводит пожилого официанта в ночной погребок, в котором нет ни света, ни тепла. Он рассуждает о смысле жизни и определяет его с позиции никчемности и пустоты: *“It was a nothing that he knew too well. It was all a nothing and a man was nothing too. Some lived in it and never felt it but he knew it was already nada y pues nada”*.

Описание действий героев подводит студентов к пониманию значимости ассертивного поведения. С этой точки зрения им предлагается описать поведение официантов в данной ситуации и ответить на вопросы: можно ли назвать их поведение ассертивным, если нет, то почему? Отчего зависит

межличностное взаимодействие людей? Из-за чего ситуация стала проблемной? Что бы вы сделали на месте каждого из участников?

При решении проблемной ситуации считается целесообразным использование условного наклонения (Conditional Mood): *Если бы я был официантом, я бы выслушал пожилого официанта и вел себя более уважительно к клиенту, я бы постарался помочь и понять пожилых людей, я бы был не таким равнодушным к другим людям.*

Анализ художественного произведения помогает студентам выстроить свою позицию, необходимую для взаимодействия, что очень важно в отношениях с людьми.

Таким образом, через интерпретацию художественного иноязычного текста мы учим студентов оценивать свои поступки с позиции другого человека, а также позволяем им увидеть проблему и проанализировать её. Благодаря данному анализу мы сумели выявить те качества, которые необходимы человеку для жизни, деятельности и общения и осмыслить ассертивное поведение: уважение к себе и другим, открытость, искренность и эмпатия.

Литература

1. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.

2. Абдюшева М. Е. Introduction to the interpretation of fiction: Учебно-методическое пособие. ФГКОУ НСВУ МВД России, 2016. – 20 с.

3. Быкова Л. М., Ремаева Ю.Г. The American-British Literature: The Best Pages. Учебно-методическое пособие. Часть 2 / Сост. Л.М. Быкова, Ю.Г. Ремаева. – Н. Новгород: ННГУ, 2008. – 30 с.

4. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения студентов вуза [Текст] / автореф. дисс. канд. псих. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.

УДК 372.881.111.1

ОНЛАЙН КУРС КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Т. П. Попова, А. В. Антонюк

Национальный исследовательский университет Высшая Школа Экономики

tpopova@hse.ru

Аннотация: Метод смешанного обучения, сочетающий аудиторные занятия и удаленную работу в системе управления обучением Googleclass, дает значительные преимущества как студенту, так и преподавателю в обеспечении индивидуализации обучения, автоматизации контроля самостоятельной работы студентов, повышения мотивации в изучении дисциплины и в целом, уровня иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов.

Ключевые слова: смешанное обучение, самостоятельная работа студентов, интенсификация учебного процесса

Online Course as a Means of Intensification of Foreign Language Teaching Process at University

T. P. Popova, A. V. Antonyuk

National Research University Higher School of Economics

Abstract: Blended learning combining both in-class tutorials and distant work on Googleclass gives significant advantages to students as well as to teachers since it provides individualization in educational process, enables automated control of independent work of students, raises motivation and the level of the communicative competency of students at large.

Keywords: blended learning, independent work of students, intensification of the educational process

Принимая во внимание, что переход на новую образовательную модель преподавания ИЯ создает необходимость разработки новых концепций в вузовском образовании, обучение в новых условиях направлено на достижение максимального соответствия уровня владения иностранным языком (ИЯ) международным и отечественным стандартам [1]. Стратегия высшей школы в области онлайн-обучения направлена на создание моделей образовательного процесса с использованием онлайн-курсов, а также повышения эффективности таких моделей, поскольку она является частью государственной политики в

области образования. Онлайн-обучение – одно из основных направлений развития в образовательных мировых сообществах. К наиболее востребованным сегодня относят такие методики как: гибридные модели, групповая проектная работа внутри MOOCs и SPOCs; сопровождение онлайн-студентов на основе психометрической аналитики; онлайн обучение в сопровождении тьюторов; оценочные мероприятия с идентификацией личности. Современные онлайн технологии обучения – это продуктивная мотивирующая учебная деятельность, которая создает условия для сознательного «погружения» в изучаемый язык [2].

Признавая факт существования большого количества возможностей использования ИКТ в обучении ИЯ, тем не менее, следует выстраивать индивидуальную образовательную траекторию лишь при наличии следующих условий: желание студента и способность преподавателя выстроить учебный процесс конкретного обучаемого по индивидуальной траектории; предоставление обучающемуся выбора в выстраивании этой траектории (различные формы и методы обучения, содержание обучения и скорость освоения материала); разработка учебных материалов по принципу избыточности и альтернативного материала по изучаемой теме; способность преподавателя вести педагогические наблюдения за обучающимся: мониторинг самостоятельной учебной деятельности студента с целью внесения необходимых корректив. Участие в самостоятельной коммуникативной деятельности на ИЯ означает, что студент не только включается в определение целей овладения языком и соотносит их со своими реальными интересами и потребностями, но и участвует в проектировании конечного продукта этой деятельности. Кроме того, совместно с преподавателем и партнерами по общению учащийся вырабатывает приемлемые и эффективные формы и приемы обучения, следит за процессом усвоения знаний, способен оценить свой реальный уровень владения языком [3].

В НИУ ВШЭ особое внимание уделяется владению английским языком как средством академического, общекультурного и профессионального

общения. При поступлении в вуз студенты имеют различный уровень ИКК, а некоторые вообще ранее его не изучали. Однако, свободное владение английским языком является обязательным требованием НИУ ВШЭ для всех студентов по завершении второго курса, что должно быть подтверждено результатами независимой аттестации. **Гипотеза** о том, что использование индивидуально-дифференцированного подхода в обучении, организация регулярной практики выполнения заданий в формате международных экзаменов в режиме самостоятельной работы на платформе LMS существенно повысит мотивацию обучающихся, их уровень владения языком, поможет более эффективно подготовиться к итоговому экзамену по английскому языку в НИУ ВШЭ побудила нас создать специальный онлайн курс. В задачи курса входило:

1. Разработать электронный управляемый курс ИЯ как компонент методической модели смешанного обучения, нацеленной на развитие ИКК студентов второго курса бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Филология», «Фундаментальная лингвистика» и «Право».

2. Диагностировать исходный уровень сформированности ИКК студентов в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.

3. Определить уровень сформированности ИКК обучающихся в ЭГ и КГ по итогам обучающего эксперимента.

4. Провести сравнительный анализ экспериментальных данных, сделать выводы.

В рамках эксперимента было выделено 4 этапа: организационная подготовка; предэкспериментальный срез; экспериментальное обучение; итоговый срез. В качестве платформы LMS был выбран ресурс Google Classroom (GC), что было обусловлено несколькими факторами: в Google зарегистрированы все студенты, сама платформа представляет собой интуитивно понятный и удобный сайт с привлекательным дизайном и возможностью его изменять, наличием приложений для смартфонов и планшетов. Кроме того, платформа позволяет нескольким людям одновременно просматривать и редактировать текстовые документы, таблицы и презентации,

хранящиеся в облачном сервисе, что дает возможность преподавателям оперативно вносить изменения в материалы курса.

В эксперименте участвовали студенты 2-го курса. ЭГ – 25 человек, КГ – 17 человек, средний уровень групп – Intermediate (B1) по шкале CEFR. По результатам диагностического теста студенты обеих групп (ЭГ и КГ) показали средний результат: 50–60% выполненных заданий по аудированию и чтению. В анкетах большинство студентов выражают интерес к изучению языка, но имеют страх сделать большое количество ошибок. В разделах «Говорение» и «Письмо» чаще всего «теряются» и неправильно понимают задание, из-за чего неверно их выполняют. Для проверки письменных работ и проведения собеседований со студентами в ходе эксперимента привлекались учебные ассистенты (УА) из числа старшекурсников, имеющие уровень владения ИЯ не ниже C1 и прослушавшие курс лекций «Введение в методику преподавания английского языка как иностранного».

В разработанном курсе каждый преподаватель или учебный ассистент (УА) может провести занятие, используя материалы из специально разработанных методических пособий (МП), где описан процесс проведения занятия, включающий дополнительные вопросы для студентов, а также алгоритмы и экзаменационные «ловушки». В условный день «А» УА проводит семинар по одному из разделов МП. В течение недели, до следующей очной встречи, студенты выполняют тест на усвоение материалов семинара и Практикума. Студенты могут в удобном для себя месте и темпе познакомиться с алгоритмом выполнения задания и попробовать его выполнить, после чего задать появившиеся вопросы преподавателю или УА лично, либо с помощью платформы Google Forms в режиме «вопрос-ответ». Создание алгоритмов обусловлено тем, что студенты часто теряются в обилии заданий на экзамене и из-за этого теряют баллы. Алгоритмы помогают минимизировать ошибки по невнимательности и позволяют студентам овладеть навыками эффективного распределения времени при выполнении необходимого порядка действий. Это

создает ощущение уверенности в своих силах, снижает стресс. По окончании семинаров студенты выполняют форматные задания дистанционно.

За счет инструментов GC сроки выполнения работ задаются преподавателем или УА в системе во время публикации задания. В профилях студентов отображаются все сроки сдачи работ, за счет чего они могут самостоятельно распределять свою учебную нагрузку. Для более точной оценки работ студентов была разработана таблица по каждой части экзамена. Она включает критерии оценки, поля для записи имени студента и его итоговой оценки. Так, оценивающий работу может четко проследить с какими умениями и навыками у конкретного студента есть проблемы, и предложить ему скорректировать личную стратегию подготовки к экзамену.

Несмотря на то, что эксперимент еще не завершен, результаты срезов показали, что использование Интернет-ресурсов способствует продуктивной самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения ИЯ, помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение, дает возможность избежать субъективной оценки. Студенты ЭГ показывают положительную динамику результатов во всех видах речевой деятельности, высказывают одобрительные отзывы о курсе и считают, что его необходимо внедрять в практику обучения иностранным языкам в НИУ ВШЭ.

Литература

1. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. – 2012. – №1. – с. 120–133
2. Nazarenko A. L., Brinkvirt A. T., Boikova N. V. Connecting cultures, languages and students through teletandem: building bridges to enhance learning and understanding // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – no. 2. – С. 9–18.
3. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – №1(2). – С. 141–144.

УДК 811.111(075.8)

РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Е. Н. Пушкина

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

enpushkina@mail.ru

Аннотация: Рассматриваются вопросы теории и практики перевода, имеющие отношение к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе. Устанавливаются черты сходства и различия между переводом и другими видами иноязычной речевой деятельности, такими как чтение, аудирование, говорение и письмо, выявляется роль перевода в речевой активности на иностранном языке. Затрагиваются вопросы, касающиеся роли родного (русского) языка в обучении иностранному языку, и требования к вузовским пособиям по переводу.

Ключевые слова: перевод, виды речевой деятельности, связь с родным языком, учебно-методические пособия по переводу

The Role of Interpretation in Higher School Foreign Language Teaching

E. N. Pushkina

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: Interpretation theory and practice questions related to University foreign language teaching are considered. Points of similarity and difference are viewed between interpretation and the universally recognized types of speech activity, such as reading, listening comprehension, speaking and writing. The role of interpretation in speech activity is determined. The questions of the role of the native language in the process of foreign language teaching and the characteristics of University interpretation manuals are tackled.

Keywords: interpretation, types of speech activity, connection with the native language, University interpretation manuals

Когда мы слышим или произносим слово *перевод*, мы представляем себе определённый процесс, независимо от того, как мы формулируем лежащее в основе этого слова понятие. Мы понимаем, что речь идёт об установлении соответствий между единицами разных языков, которые позволяют выявить смысл передаваемой информации. Это относится к переводу вообще, в любом из его видов и в любой форме. Во всех случаях мы имеем дело с расшифровкой

информации, закодированной в одной системе знаков, знаками другой системы языка, или, согласно самому краткому определению перевода, с «перевыражением исходного текста средствами другого языка» [1, с. 7]. Но если мы обсуждаем частные вопросы перевода, необходимо уточнить, о каком из его аспектов идёт речь.

Преподавателей иностранного языка в неязыковом вузе перевод интересует, прежде всего, как особый вид мыслительно-речевой деятельности, который может быть использован для реализации поставленных задач обучения. И хотя этот вопрос имеет практическую направленность, он требует и определённого теоретического осмысления.

В первую очередь, необходимо определить, как перевод соотносится с другими видами иноязычной речевой деятельности, в чём заключаются черты их сходства и различия.

В программах по иностранному языку языковых и неязыковых вузов речевая деятельность, как известно, рассматривается в рамках чтения, аудирования, или восприятия речи на слух, говорения и письма. Чтение и аудирование определяются как рецептивные, говорение и письмо – как продуктивные виды речевой деятельности. Перевод не выделяется в самостоятельный вид речевой деятельности, но чаще всего в учебно-методической литературе упоминается в словосочетании *чтение и перевод*. Итак, рассмотрим под интересующим нас углом зрения все четыре традиционно выделяемых вида речевой деятельности.

Чтение. Сходство между чтением и переводом, основанным на чтении, проявляется в зрительном восприятии и осмыслении графических сигналов текста. Различие состоит в том, что перевод как бы идёт дальше и расшифровывает знаки языка оригинала знаками языка перевода, фиксируя результаты в устной или письменной форме. Перевод, таким образом, основывается на чтении и начинается с него, но не ограничивается им.

Является ли чтение видом речевой деятельности, полностью свободным от перевода? Ответ, скорее всего, будет отрицательным. Механизмы

порождения слова и речи ещё не изучены до конца, и данные, которые подтверждали бы неучастие родного языка в мыслительной деятельности, включая чтение текста на иностранном языке, отсутствуют. То, что иногда называют мышлением на иностранном языке, является, по всей вероятности, наивысшим результатом длительной и тщательной тренировки в использовании иностранного языка, когда процессы декодирования, то есть перевода, происходят в сознании практически мгновенно, создавая иллюзию свободы от участия родного языка.

Аудирование. При восприятии речи на слух, по сравнению с чтением, меняется лишь характер презентации сообщения, или текста: графические символы заменяются звуковыми сигналами. Молниеносная расшифровка воспринимаемых сигналов осуществляется уже на основе звучащего текста.

Говорение. В говорении результаты найденных соответствий между знаками иностранного и родного языков, свёрнутые во внутренней речи, воспроизводятся с помощью звуковых сигналов.

Письмо. В письме наблюдается та же картина, что и в говорении, но результаты трансформации дополнительно фиксируются графическими средствами.

Как видим, перевод присутствует во всех четырёх процессах. Его можно было бы назвать рецептивно-продуктивным видом речевой деятельности, поскольку ему присущи черты и тех, и других. Но точнее было бы признать его не отдельным, самостоятельным видом речевой деятельности, выделяемым наряду с остальными, а особым процессом, который как бы пронизывает все виды речевой деятельности и играет чрезвычайно важную роль в их осуществлении. По существу, перевод делает возможной реализацию всех видов речевой активности на иностранном языке. Этим и определяется его роль в процессе обучения иностранному языку.

Следует отметить, что отношение к переводу в отечественной истории преподавания иностранным языкам в школе и вузе не всегда было одинаковым. В послевоенный период длительное время чтение и перевод были

доминирующими видами работы над текстом. Затем этот период сменился ориентацией на разговорную устную речь, и статус перевода на педагогических факультетах несколько понизился. Со временем, интерес к переводу возрос, возникла потребность в новых пособиях и необходимость методического обоснования требований к их содержанию и структуре.

Труды основоположников теории и практики перевода не потеряли своего значения, но появился спрос и на работы более частного характера, ориентированные на тех, кто специализируется в конкретной области научных знаний. В таких пособиях приходится учитывать, что студенты неязыковых вузов не обладают обширными лингвистическими знаниями и, следовательно, пособие должно быть написано на доступном для них языке, быть небольшим по объёму, содержать необходимые правила перевода и практические задания для тренировки в их употреблении. Студенты должны убедиться в различии структур родного и изучаемого языков, ознакомиться с основными способами перевода, научиться применять переводческие трансформации и обрести уверенность в своей способности адекватно использовать полученные знания.

Трудно найти пособие, которое удовлетворяло бы всем этим требованиям, но ценность работы нередко определяется тем, что в ней можно увидеть направление дальнейших поисков. Так, в учебном пособии Е. И. Беяковой [2] много внимания уделяется своеобразию структур английского и русского языков, формальным различиям в выражении смысла, подчёркивается необходимость структурного анализа предложения. В учебном пособии И. В. Резника и др. [3] особую важность имеет раздел, посвящённый служебным словам, которые представляют, в силу многозначности английских слов, наибольшую сложность в практике перевода. В Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобачевского используется учебно-методическое пособие Е. Н. Пушкиной "Трудности перевода" [4], в котором работа над грамматикой и переводом проводится параллельно, поскольку грамматические трудности рассматриваются в плоскости вопросов перевода.

Опыт обучения иностранному языку и переводу в условиях неязыкового вуза позволяет сделать следующие выводы.

1. Условием успешного освоения иностранного языка является хорошее знание родного языка. В связи с этим, вопрос о роли русского языка в языковой подготовке в вузе заслуживает более глубокого исследования и более тесного взаимодействия специалистов в области обоих языков. Изучение русского языка, возможно, следовало бы продолжить в вузе.

2. Перевод, как часть общеязыковой подготовки, необходим, поскольку он способствует ясности и точности мышления и повышает культуру речи, что немаловажно при подготовке специалистов в любой области знаний.

Литература

1. Романова С. П., Коралова А. Л. Пособие по переводу с английского на русский. 2-е изд. – М. : КДУ, 2006. – 172 с.

2. Белякова Е. И. Английский язык для аспирантов: учебное пособие. – СПб. : Антология, 2007. – 224 с.

3. Резник И. В. и др. Английский для юристов (трудности письменного перевода) : учебное пособие. – М. : Изд-во Проспект, 2005. – 79 с.

4. Пушкина Е. Н. Translation Difficulties = Трудности перевода : учебное пособие по переводу. – Нижний Новгород : Нижегородская правовая академия, 2017. – 84 с.

УДК 372.881.1

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н. В. Пыхина

Национальный исследовательский Нижегородский государственный

университет им.Н.И.Лобачевского

natali.pykhina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования поликультурной компетентности студентов вуза. Приводится определение поликультурной личности. Обсуждается роль иностранного языка в процессе развития качеств поликультурной личности. Раскрывается содержание проектной деятельности студентов в рамках поликультурности. Приводятся примеры групповых и индивидуальных проектов, интегрирующих когнитивную, коммуникативную и творческую деятельность.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, личность, иностранный язык, формирование, студент вуза, проектная деятельность

Polycultural Competence of University Students

N. V. Pykhina

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract. The article considers the peculiarities of the polycultural competence formation of university students. The definition of the polycultural personality is presented. The role of the foreign language in the process of the polycultural personality traits development is discussed. The content of the student project activity in the framework of policulturalism is considered. The examples of group and individual projects integrating cognitive, communicative and creative activity are provided.

Keywords: polycultural competence, personality, foreign language, formation, university student, project activity

В условиях современной образовательной ситуации, отражающей изменчивость внешнего мира, актуализируются вопросы изучения культуры в контексте толерантности. Одной из определяющих целевых установок образовательной политики Российской Федерации, в целом, и языкового образования, в частности, является формирование уважительного отношения к традициям других народов и развитие культуры межнациональных отношений. Возникновение в процессе обучения диалога культур становится возможным благодаря владению иностранным языком на уровне, обеспечивающем доступ к

культуре различных народов. При этом открываются более широкие возможности для межкультурного взаимодействия, опосредованные необходимым и достаточным уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся вузов. Тем не менее, формирование у студентов ценностных ориентаций в процессе изучения иноязычной культуры не всегда гармонично соотносится с их представлением о национальном самосознании. Таким образом, одной из ключевых задач высшего языкового образования на современном этапе следует признать создание условий для осознания студентами многоплановости мира наряду с осуществлением грамотной идентификации со своей собственной культурой.

Процессу интеграции в мировую культуру наряду с развитием интереса к собственной национальной идентичности способствует формирование у студентов поликультурной компетентности. Согласно трактовке Б. А. Тахохова и Н. А. Богатых, под поликультурной компетентностью следует понимать «знание и принятие человеком культурного разнообразия мира, доброжелательное, открытое и непредвзятое отношение к любой культуре и ее носителям» [1, с. 24]. Важность данной компетентности определяется, прежде всего, тем, что в поликультурной среде происходит развитие коммуникативных качеств, обеспечивающих успешность межкультурной коммуникации. При этом необходимо подчеркнуть, что отсутствие или недостаточность опыта межкультурного общения являются предпосылкой снижения интереса к собственной национальной культуре.

Формирование поликультурной компетентности предусматривает реализацию комплекса действий, обобщенно представленных следующими положениями:

- формирование культуры знаний о многообразии цивилизаций как в пространственном, так и в историческом отношении;
- развитие культуры поведения, отражающего в своих видах и формах специфику поликультурной среды;

- формирование эмоциональной культуры в соответствии с запросами поликультурной среды;
- развитие соответствующих социально-личностных компетенций.

Определяющим фактором успешности формирования поликультурной компетентности является развитие личностных качеств, способствующих успешной адаптации студентов в поликультурной среде. В этой связи особое значение приобретает рассмотрение сущностных характеристик поликультурной личности.

Е. А. Абрамова приводит следующее определение данного понятия: «Поликультурная личность – это интегративная характеристика личности, которая включает в себя: совокупность таких качеств как толерантность, эмпатия, бесконфликтность, гражданственность, гуманность, многокультурная идентичность, а также положительную мотивацию к позитивному сотрудничеству с представителями различных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп), эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных культур и их представителям, систему поликультурных знаний и умений, а ее содержание представляет единство и взаимообусловленность личностного, мотивационно-ценностного, информационного, деятельностного компонентов» [2].

Иностранный язык выступает в качестве ключевого компонента, предопределяющего эффективность формирования поликультурной компетентности. Значимость иностранного языка в этом процессе определяется следующими факторами.

Во-первых, это сущность феномена «язык». Являясь важным элементом культуры, язык осуществляет процесс передачи социального опыта, культурных норм и традиций. Иностранный язык является одним из первых явлений, в процессе изучения которых формируется представление об иной культуре и ее носителях.

Во-вторых, это содержание дисциплины «Иностранный язык». Содержание курса иностранного языка предусматривает ознакомление

студентов с культурой народов страны изучаемого языка. При этом формируется представление о диалоге культур, требующего от его участников уважения к другим культурам, языковой, этнической, расовой терпимости, речевого такта, готовности к изучению культурного мирового наследия.

В-третьих, это педагогический потенциал дисциплины «Иностранный язык». Данный потенциал заключается в возможности использования методов (дискуссия, «мозговой штурм», групповые проекты, ролевые игры и др.) и форм работы (работа в парах, в группах), позволяющих студентам активно взаимодействовать друг с другом. На занятиях приобретается опыт позитивного взаимодействия, принятия групповых решений, ненасильственного урегулирования конфликтов, что имеет определяющее значение для формирования готовности к межкультурному взаимодействию.

Успешному формированию поликультурной компетенции студентов способствует интеграция когнитивно-познавательной, коммуникативной и исследовательско-творческой деятельности средствами иностранного языка.

В процессе реализации проектной деятельности на занятиях по английскому языку студентами Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского, обучающимися по направлениям подготовки бакалавриата Института информационных технологий, математики и механики, были разработаны следующие групповые и индивидуальные проекты.

В рамках когнитивно-познавательной деятельности студенты представили проекты «Города мира», «Нижний Новгород и его города-побратимы». Коммуникативная деятельность являлась ведущей при разработке группового проекта, иллюстрирующего деятельность международной компании, на тему: «Национальный характер в диалоге культур». Поисково-творческая деятельность имела приоритетное значение при подготовке студентами виртуальных экскурсий по мировым культурным столицам Лондону, Парижу и Санкт-Петербургу.

Рассмотрим, как происходила подготовка и презентация проектов о городах мира. На подготовительном этапе из студентов были сформированы

группы, отобраны города, составлен план презентации города. Основные аспекты при описании города включали географическое положение, информацию о государственном языке, национальной валюте и численности населения, данные о климатических условиях, представление главных достопримечательностей и предпочтительных вариантов свободного времяпровождения, особенности транспорта. В ходе основного этапа студентами была собрана и проанализирована необходимая информация социокультурного характера. Была проведена предварительная оценка и коррекция результатов самостоятельной работы в группах. Завершающий этап проекта предполагал презентацию города, ответы на вопросы остальных участников проекта и проведение дискуссии о проблемах городской жизни.

Таким образом, использование проектных форм работы способствовало повышению познавательного интереса студентов как с позиции содержания, отражающего национально-культурные особенности различных стран, так и в отношении формы, обеспечивающей эффективное общение и продуктивный обмен мнениями в контексте поликультурной проблематики.

Литература

1. Тахохов Б.А., Богатых Н.А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов // Высшее образование. 2008. №3. – С. 24–25.
2. Абрамова Е.А. Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода: на примере обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 30 с.

УДК: 0.082+802.0=20

КОММЕНТАРИЙ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

А. С. Рукомина

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н.И.Лобачевского

Anna.rukomina@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается комментарий к произведениям англоязычных авторов как средство обучения учащихся межкультурной компетентности. Показано, что использование литературных произведений играет в обучении важную роль. На основе проведенного анализа автором предлагается использование комментария на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: язык, коммуникация, межкультурная компетентность, межкультурное взаимодействие, комментарий, современная иностранная литература

Commentary as Means of Studying the Literature Works of English Authors in English Classes

A. S. Rukomina

National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Abstract: This article discusses the commentary on the works of English-language authors as a means of teaching students intercultural competence. It is shown that the use of literary works plays an important role in teaching. Having carried out analysis, the author suggests using comments in English classes.

Keywords: language, communication, intercultural competence, intercultural interaction, commentary, modern foreign literature

Цель данной работы заключается в том, чтобы показать необходимость использования комментариев к литературным произведениям для повышения межкультурной компетентности студентов, читающих англоязычных авторов.

Актуальность исследования определяется тем, что по мере усиления глобализации, миграции и иммиграции растет признание необходимости внимания к межкультурной компетенции в языковом образовании. Хотя изучение языка остаётся основой, оно больше не является единственной целью

преподавания. В настоящее время образовательные стандарты ставят задачи, направленные на подготовку учащихся как жизнеспособных участников лингвистически и культурно разнообразного общества.

Поскольку язык и культура неразрывно связаны, постольку и культурно приемлемое взаимодействие происходит, когда два человека вступают во взаимную беседу, основанную на взаимопонимании и открытости.

Ряд исследований межкультурной компетенции подчеркивает важность подготовки студентов к участию и сотрудничеству в глобальном обществе путем поиска соответствующих способов взаимодействия с людьми из других культур [1, 2, 3]. Межкультурный носитель иностранного языка обладает определенными навыками, отношениями, ценностями и знаниями о культуре.

Определение межкультурной компетенции является сложной задачей. В её основе лежит подготовка людей к надлежащему и эффективному взаимодействию с людьми из других культур [3]. В результате понимание культуры становится неотъемлемым компонентом межкультурной компетенции.

Определение культуры можно рассматривать как постоянно меняющиеся ценности, традиции и мировоззрение, социальные и политические отношения, созданные, разделенные и преобразованные группой людей. Культурное измерение является ключевым компонентом изучения языка. Согласно межкультурной модели, язык связан с культурами, общинами и обществами, которые используют их для общения, и следует поощрять изучающих язык быть компетентными носителями межкультурных отношений [4].

Важность литературы для мотивации студентов несомненна, и мы полагаем, что она является одним из лучших способов повышения их межкультурной компетенции. Есть много фактов, подтверждающих это.

Литература является аутентичным материалом. Её основная цель – это не обучение языку. Образцы языка находятся в реальных контекстах (там присутствуют расписания поездок, планы городов, рекламные объявления, статьи в газетах). Таким образом, в процессе чтения учащиеся знакомятся с реальными примерами языка из реальной жизни. Литература может служить

полезным дополнением к таким материалам, особенно когда пройден первый уровень «выживания». При чтении литературных текстов, во-первых, студенты должны справляться с языком, предназначенным для носителей языка, а во-вторых, они знакомятся со многими различными языковыми формами, коммуникативными функциями и значениями.

Для многих изучающих язык идеальный способ улучшить их понимание вербальных и невербальных аспектов общения в стране, в которой говорят на этом языке – визит или длительное пребывание – просто маловероятен. Для таких учащихся литературные произведения помогают понять, как происходит общение в этой стране. Хотя такой мир является воображаемым, он представляет собой полную и красочную обстановку, в которой можно описать персонажей из разных социальных и региональных слоев. Читатель может узнать, как персонажи таких литературных произведений видят внешний мир (то есть их мысли, чувства, обычаи, традиции, имущество; что они покупают, как они говорят и ведут себя в разных ситуациях). Красочно созданный мир может быстро помочь учащемуся найти коды, которые формируют знаковые системы современного общества. Например, в романе «Профессор Криминале» Малькольм Брэдбери сатирически рисует нам тип современной культуры и отношение к гениям, когда образ известных личностей (Моцарт, Бетховен) используется в рекламе сувенирной продукции. Он показывает меркантильность и пошлость современного общества, которое в желании заработать больше денег готово уничтожать высокие образы. При этом текст богат активной лексикой, мы можем найти в нем разнообразные группы кодов (объявления, еда, одежда, парфюмерия, архитектура, музыка). Используя данный текст, можно расширить лексический запас учащихся и при этом показать реалии современного общества.

Таким образом, литературу необходимо рассматривать как важное дополнение к другим материалам, используемым для культурного обогащения студентов и развития понимания культуры страны, язык которой изучается. Но

чтение оригинальной литературы затруднительно для студентов, особенно из неязыковых университетов.

Нет сомнений, что при чтении романов англоязычных авторов даже у учителей могут возникнуть вопросы. На страницах романов могут быть незнакомые реалии, а также выражения, которые нельзя найти в обычных словарях. Эта информация является частью исторического и культурного опыта и, следовательно, не требует дополнительных пояснений для носителей языка. Но учащиеся не могут не испытывать затруднения в понимании тона, иронии или значения некоторых эпизодов [5].

Ввиду такой неоднозначности, необходимо изучить комментарии к книге для чтения, если они есть. Не менее интересно найти отдельно опубликованный комментарий. Эти комментарии предназначены для того, чтобы помочь учителям и ученикам понять значение определенного отрывка в контексте английской культуры.

Есть комментарии к некоторым романам, объясняющие значение понятий и выражений, а также сцен и диалогов. Например, Карен Хьюитт – преподаватель литературы на факультете непрерывного образования Оксфордского университета, работавшая также в российских университетах, написала комментарии к нескольким современным литературным произведениям таких романистов, как Джулиан Барнс, Джонатан Коу, Грэм Свифт и Пэт Баркер. Также можно привести другие примеры комментариев, такие как «Диккенс» Евгения Ланна, учитывая, что творчество Ч. Диккенса сохранило актуальность. Комментарии С. С. Хоружия к сложнейшему «Улиссу» и комментарии к роману «Хорошая работа» Дэвида Лоджа.

В заключение следует подчеркнуть, что использование комментария при обучении иностранному языку и, что не менее релевантно, для формирования межкультурной компетенции, совершенствует способности к коммуникации и подходит для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Культурологический компонент обучения на практических занятиях по английскому языку со студентами-биологами // Языковое образование: достижения и проблемы. Нижний Новгород: Языковое образование: достижения и проблемы: Сборник статей по материалам Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции 17 апреля 2013 года / под ред. Е. Е. Беловой. – Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. – С. 101–103.
2. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Формирование межкультурной компетенции на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе (на примере биологического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского) // Межкультурная и межэтническая коммуникация в преподавании иностранных языков. Нижний Новгород: Межкультурная и межэтническая коммуникация в преподавании иностранных языков: Материалы научно-практической конференции. 10 декабря 2013 г. – Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО "НГЛУ", 2013. – С. 66–72.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 262 с.
4. Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – 408 с.
5. Хьюитт К. Современный английский роман в контексте культуры. Комментарий как форма преподавания. // Вопросы литературы – 2007. – №5. – С. 46–72

УДК 81-13

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. А. Рябинкина

МБОУ СШ №7 им. А.П. Гайдара, г. Арзамас

oxana.ryabinkina@yandex.ru

Аннотация: В условиях модернизации образования происходит обновление процесса обучения, при котором у школьников необходимо сформировать поисковый стиль мышления, привить интерес и вкус к познанию и исследованию. Такую возможность предоставляет проектно-исследовательская деятельность, так как она не только создаёт ситуации востребованности общеучебных умений, но и развивает, закрепляет эти умения в режиме деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная исследовательская деятельность, творчество, сотрудничество, сотворчество, заинтересованность, результат

Design and Research Activities in German Lessons and in Extracurricular Activities

O. A. Ryabinkina

Secondary school № 7 named after A.P. Gaidar, Arzamas

Abstract: Nowadays in terms of educational modernization, the refreshment of educational process takes place. At this, pupils are considered to form research skills and develop eagerness to learn and enquire. This can be achieved by doing project-research work. Such activities not only create the situations of applying general educational skills but they also develop and consolidate research skills in the process of learning.

Keywords: independent research activity, creativity, cooperation, co-creation, interest, result

«Всякий новый век, давая нам новое знание, дает нам новые глаза» – эти слова Г. Гейне соответствуют тому, что происходит сегодня в отечественном образовании. Федеральный государственный образовательный стандарт можно назвать «новыми глазами» образования, поскольку именно в формате стандарта зафиксированы требования государства и общества к целям образования. Сегодня в центре внимания – ученик, его личность. Школа не может дать человеку запас знаний на всю жизнь, однако она в состоянии дать школьнику базовые ориентиры знаний. Она может и должна развивать познавательные

интересы и способности ученика, прививать ключевые компетенции, необходимые для дальнейшего самообразования [1].

Поэтому основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности [2].

Для этого необходимо создать такие условия обучения, при которых дети могли бы раскрыть свои возможности, научились учиться и думать, ставить цели и грамотно достигать их.

Каждому педагогу известно, что дети по природе своей – исследователи. С педагогической точки зрения неважно, содержит ли детское исследование принципиально новую информацию или начинающий исследователь открывает уже известное. Самое ценное здесь – исследовательский опыт. Именно этот опыт исследовательского, творческого мышления и является основным педагогическим результатом и самым важным приобретением ребёнка [3].

Для того чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, необходимо организовать эти поиски, управлять учащимися, развивать их познавательную деятельность. Убеждение в этом неизбежно приводит к изучению и использованию в своей работе проектно-исследовательской деятельности, так как она направлена не только на развитие творческих, но и исследовательских качеств учащихся и представляет собой поиск решения какой-то проблемы, где ответ заранее неизвестен [3].

Опираясь на теоретические основы и передовой педагогический опыт, был сделан вывод о том, что организация проектно-исследовательской деятельности предполагает комплекс методов, которые отдельно относят к каждому из двух видов деятельности [4]. При этом стоит понимать, что они дополняют друг друга и имеют ряд различий. В результате исследовательской деятельности мы получаем интеллектуальный продукт, который создается путем установления истины методами традиционного исследования. Проектная деятельность предполагает поиск истины путём выбора максимально эффективного способа познания. Ценность проектно-исследовательской

деятельности в том, что она даёт комплексный результат. Отдельно проектная деятельность очень важна, но она не учит практике и тому, как искать, обрабатывать и подавать информацию. Исследовательская деятельность сама по себе не несёт столь огромной важности. Поэтому ей необходим проект [1].

Детальное и подробное осмысление идеи проектно-исследовательской деятельности и анализ противоречий, возникающих на практике, позволили обнаружить более полное соответствие проектно-исследовательской деятельности педагогическим принципам автора.

Положительная мотивация использования данной деятельности заключается в том, что она соединяет обучение и воспитание в целостный процесс развития творческой личности и делает возможным интерактивное включение учащихся в учебно-воспитательный процесс, максимально учитывая их индивидуальные особенности, повышая познавательную активность, самостоятельность и интерес к предмету.

Проблема организации проектно-исследовательской деятельности на уроках немецкого языка исследуется автором на протяжении более восьми лет. Работа ведется по двум направлениям, прежде всего – это: урочная и внеурочная деятельность.

Учебный процесс должен моделировать некий процесс исследования, поиска новых знаний. Исследовательские навыки учащихся на уроках формируются через работу с учебным текстом, языковыми единицами и грамматическими конструкциями, через решение проблемных ситуаций.

Согласно Базисному учебному плану внеурочная деятельность является составной частью образовательного процесса, направленной на решение задач воспитания и социализации [5]. Во внеклассной работе проектно-исследовательская деятельность осуществляется по четырем основным направлениям: предметные недели, конкурсы, научно-практические конференции, Интернет-проекты. Участие в них позволяет развивать потенциальные способности учащихся, овладеть искусством коммуникации,

приобрести способность генерировать новые идеи и научиться организовывать самостоятельную учебную деятельность.

Стоит отметить, что проектно-исследовательская деятельность учащихся на уроках и во внеурочное время имеет существенные различия. Прежде всего – это конечные цели этой деятельности. Если в течение урока использование элементов исследовательских приёмов предполагает тренировку применения отдельных умений, то исследовательская работа во внеурочное время нацеливает учащихся на серьёзный конечный результат [5].

Проектно-исследовательская деятельность, несомненно, имеет свои преимущества над другими методами обучения.

Изменяются отношения учитель – ученик. Учитель – это консультант, партнер; что интересно учителю – интересно и ученикам.

Ученик учится сам (планирует свою работу, организует её, контролирует и оценивает себя и свою деятельность). Важно и то, что он может в любой момент получить от учителя устные советы по непонятным вопросам и заданиям.

Работа в системе обеспечивает более высокий уровень обучения.

На занятиях не бывает, как правило, никаких проблем с дисциплиной, у детей нет просто времени на шалости: на протяжении сорока пяти минут наблюдается напряжённая работа.

Образовательная и воспитательная ценность проектно-исследовательской деятельности заключается в метапредметных связях, которые способствуют развитию у учащихся познавательной активности, воображения, самодисциплины, навыков совместной и самостоятельной деятельности и умений вести исследовательскую работу [6].

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность, реализуемая через урочную и внеурочную деятельность, не ограничивается приобретением учащимися определенных знаний, умений и навыков, а выходит на практические действия учащихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация к предмету, развиваются

интеллектуальные и личностные качества. А так как ученик совершает самоценную образовательную деятельность, он саморазвивается, самовыражается как личность, что имеет огромное значение в повышении его самооценки.

Литература

1. Леонтович А.В., Саввичев А.С. Исследовательская и проектная деятельность школьников. – М.: ВАКО, 2014. – 160 с.
2. Рогова Г.В. О повышении действенности урока иностранного языка // ИЯШ. – 1986. – №4. – С. 8.
3. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М. : Сентябрь, 2003. – 204 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Развитие профессиональной методической компетенции учителя иностранного языка: учебно-методическое пособие / под общей редакцией Н.Н. Сониной. – Н.Новгород: НИРО, 2017. – 102 с.
6. Белова С.А., Технология исследовательской деятельности по иностранному языку в обучении учащихся [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=29> (дата обращения: 14.02.2019).
7. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / отв. ред. А.Н. Шамов. – М. : АСТ, 2008. – 253 с.

ПРИНЦИП КОМПАРАТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СУБКУЛЬТУР В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Е. Г. Соколова

Волжский государственный университет водного транспорта

egsokolova2013@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема обучения студентов бакалавриата иностранному языку в контексте социокультурных условий будущей трудовой деятельности выпускников неязыкового вуза. Обосновывается необходимость осуществления иноязычной подготовки студентов в русле межкультурной парадигмы языкового образования, предлагается частнометодический культурно-ориентированный принцип обучения и описываются способы реализации данного принципа.

Ключевые слова: бакалавриат, поликультурное пространство, международное сотрудничество, межкультурное профессиональное общение, межкультурная парадигма, иноязычная подготовка, принцип обучения, сопоставление

The Principle of Comparative Studying of Russian and Foreign Professional Subcultures in Future Bachelors' Foreign Language Training

E. G. Sokolova

The Volga State University of Water Transport

Abstract: The article deals with the problem of teaching a foreign language to bachelor students in the context of socio-cultural conditions of future employment for non-linguistic university graduates. The need for students' foreign language training under the intercultural paradigm of language education is justified, a particular cultural-oriented principle of training is proposed and ways of its implementation are described.

Keywords: bachelor's education level, multicultural surrounding, international cooperation, intercultural professional communication, intercultural paradigm, foreign language training, teaching principle, comparison

Новые образовательные условия обучения студентов бакалавриата иностранному языку в неязыковом вузе определяются рядом социально-педагогических факторов. Социальный заказ общества заключается в том, что иноязычная подготовка будущих бакалавров должна быть направлена на

развитие у них способности осуществлять профессиональную деятельность в поликультурном пространстве как в пределах своей страны, так и за рубежом.

Данная задача в настоящее время усложняется наступлением эпохи постглобализации, признаками которой являются усиление межнациональных конфликтов и экономико-политическая разрозненность государств [1]. В связи с этим высокая вероятность участия выпускников-бакалавров любого профиля в международном сотрудничестве, ставшем неотъемлемой частью современного социума, требует от них умения грамотно и дипломатично вести диалог со своими зарубежными партнерами с целью достижения взаимопонимания и эффективных результатов.

Согласно нормативным требованиям, представленным в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО), наряду с профессиональным аспектом обучения будущих бакалавров важен и межкультурный аспект, отражающий современные условия трудовой деятельности выпускников в поликультурном пространстве. Так, например, в требованиях ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) от 29.12.2016 г. к обязательным результатам освоения программы бакалавриата относятся: способность «к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-5); способность «работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» (ОК-6) [2, с. 5].

Таким образом, становится очевидной необходимость организации иноязычной подготовки студентов бакалавриата к будущей профессиональной деятельности в условиях поликультурности. Обозначенный приоритет требует обучения студентов в соответствии с положениями межкультурной парадигмы языкового образования, что способствует развитию поликультурной языковой личности, профессионально-культурной идентичности обучающихся, формированию у них межкультурной компетенции [3; 4].

Изучение научно-теоретического и педагогического опыта по вопросу организации иноязычной подготовки будущих бакалавров в русле межкультурной парадигмы образования позволило нам сделать вывод о необходимости формулирования и реализации частнометодических культурно-ориентированных принципов обучения иностранному языку.

Опираясь на собственный опыт работы со студентами бакалавриата направлений подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», 38.03.01 «Экономика» и 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов», мы считаем целесообразным осуществлять иноязычную подготовку будущих бакалавров на основе принципа компаративного изучения российской и зарубежных профессиональных субкультур [5].

Термин «субкультура» трактуется учеными как «система ценностей, установок, моделей поведения, жизненного стиля какой-либо социальной группы, представляющая собой самостоятельное целостное образование в рамках магистральной культуры» [6, с. 403]. Реализация данного принципа предполагает ознакомление студентов-бакалавров с лингвокультурными особенностями зарубежных профессиональных сообществ в процессе работы с иноязычными текстами по специальности, выявление культурно обусловленных сходств и различий в речевом и неречевом поведении представителей зарубежного и российского сообществ. Осознание профессионального общения как межкультурного взаимодействия обеспечивает готовность выпускников к международному сотрудничеству на высоком, продуктивном уровне.

Предлагаемый нами принцип, отражающий компаративную основу способности к межкультурному общению, имеет научное обоснование. Согласно позиции В.П. Фурмановой, «обучающийся как субъект одной культуры вступает в диалог с другой, имея возможность сравнить ее с собственной» [7, с. 242]. В концепции социокультурного образования В.В. Сафоновой важная роль отводится работе по сопоставительной культурологии на занятиях иностранного языка. Данный вид работы способствует «концентрации внимания обучаемых на необходимости учета

социокультурного фона иноязычного общения при выборе модели и содержания речевого и неречевого поведения» [8, с. 160].

На наш взгляд компаративное изучение профессиональных субкультур России и зарубежных стран имеет ряд преимуществ. Сопоставление лингвокультурных особенностей является эффективным способом развития профессионально-культурной идентичности студентов, поскольку происходит расширение профессиональных знаний, знаний о родной культуре и развивается умение представить свою культуру в процессе межкультурного профессионального общения. Более того, студенты приобретают поликультурные профессиональные знания, на которых основывается содержание межкультурного общения.

При осуществлении международной деятельности специалистам приходится разъяснять зарубежным коллегам способы разрешения профессиональных задач, принятые в России. Эффективность взаимодействия в таких ситуациях зависит не только от профессиональных знаний, но и от умения правильно преподнести информацию с учетом способов разрешения подобных вопросов в профессиональном сообществе зарубежного партнера.

Первым способом реализации рассматриваемого принципа обучения является применение иноязычных учебных текстов по специальности сравнительного плана (например, “Maritime law in Great Britain and Russia” («Морское право в Великобритании и России»), “The Biggest Ports of Russia and Other Countries” («Крупнейшие порты России и других стран»)), а также билингвальное изучение темы посредством работы с аутентичными текстами как на иностранном, так и русском языках. Вторым способом реализации принципа является применение а) подготовительных упражнений на лингвокультурный анализ иноязычной профессиональной информации (на сопоставление профессиональных систем России и англоязычных стран, на толкование культурно маркированных терминов, на анализ речевого и неречевого поведения специалиста с позиции межкультурной коммуникации); б) специальных коммуникативных заданий (на основе ситуаций

межкультурного профессионального общения в рамках изученной темы, на анализ кейсов профессиональной и межкультурной направленности, проектных заданий межкультурной направленности).

Литература

1. Скородумова О.Б. Постглобализация как социальный феномен современного общества // Социальная политика и социология. – 2017. – Т. 16, № 3. – С. 205-212.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 1 дек. 2016 г. № 1511: с изм. и доп. от 13 июля 2017 г. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/400301_B_04032019.pdf (дата обращения: 04.03.2019).

3. Глумова Е.П. Методика обучения организации межкультурного общения на материале регионального компонента: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2006. – 28 с.

4. Халяпина Л.П. Основные направления обучения иностранным языкам в условиях поликультурного мира // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 262–266.

5. Белорукова М.В., Золотова М.В. К вопросу об изучении юридического английского языка в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – Вып. 60 (3). – С. 47–50.

6. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова [и др.]; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. – М.: Флинта: Наука. – 2013. – 632 с.

7. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Яз. вуз: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1994. – 475 с.

8. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1992. – 528 с.

**КОГНИТИВНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ
МНОГОЗНАЧНОСТИ ГЛАГОЛА
(на примере русского глагола ДАВАТЬ)**

Сюй Лили

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

1324559882@qq.com

Аннотация: Статья посвящена анализу когнитивных признаков, проявляющихся в семантике многозначного глагола давать. Многозначность тесно связана с особенностями восприятия действительности и мышлением человека, что становится основой исследования разных значений глагола как единой системы. Когнитивный подход к исследованию лексической семантики играет активную роль в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: глагол, когнитивные признаки, многозначность, давать

**Cognitive Interpretation of the Polysemic Verb
(by the example of the Russian verb ДАВАТЬ)**

Xu Lili

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The article is devoted to the analysis of cognitive signs, arising in the semantics of polysemic verb to give. Polysemy is closely linked to human perception of reality and thinking, making it the basis for studying different verb meanings as a single system. The cognitive approach to the study of lexical semantics plays an active role in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: verb, cognitive signs, polysemy, to give.

В современных лингвистических науках на центральные позиции выдвигается когнитивный подход к языку, в основе которого лежит понимание и изучение языка как средства познания мира, формирования и выражения мысли, хранения и организации знания в человеческом сознании, обмена знаниями [1, с. 14]. По мнению Кудряковой, исследование значения слова должно обращать внимание на вопрос о том, «какое концептуальное или

когнитивное образование подведено под крышу знака, какой квант информации выделен телом знака из общего потока сведений о мире» [2, с. 23].

В традиционной лингвистике глагол рассматривается как обозначение действия, процесса, состояния. Современные лингвисты считают, что глагол способен отображать ситуацию или комплекс ситуаций. В семантике глагола обнаруживаются знания человека об организации процессуально-событийного мира. Теньер исследует глагол в качестве маленькой драмы [3, с. 117]. Филлмор рассматривает глагол с помощью понятий «фрейм», «сцена», «сценарий» [4, с. 83–84]. Л. Г. Бабенко обращает внимание на описание денотативного пространства глагола [5, с. 4]. Многие лингвисты (Р.М. Гайсина, А.А. Умифцева, Н.Д. Арутюнова, А.М. Плотникова и др.) также признают, что в семантику глагола может включаться ряд сопутствующей информации: признаки субъекта и объекта, временные, пространственные или количественные признаки, причина, средства и цель действия и т.д. [6, с. 30–38].

Исследование семантики глагола состоит именно в описании «положения дел, прежде всего, описание межпредметных связей и отношений» [7, с. 148]. В данной статье при рассмотрении когнитивных признаков, выступающих в различных значениях, выявляются семантические особенности глагола давать. В качестве материала исследования выступают статьи толковых словарей [8].

Базовое значение глагола давать толкуется так: «вручать, заставлять брать, передавать из рук в руки». В этом значении подчёркиваются признаки «путь действия» и «перемещение объекта», «манера действия руками». Например, она вынула платок из кармана и дала мальчику. В значении «предоставлять что-нибудь в чье-нибудь распоряжение, пользование», обозначению передачи объекта сопутствует другой предикатный признак: адресат может использовать объект. Выявляется признак «отношение объекта и адресата». Например, Он дал мне на время свою машину. В процессе «давания» происходит «изменение пространственного расстояния»: объект отдаляется от

субъекта и приближается к адресату. Такой признак выделяется в словосочетаниях давать место, давать дорогу, давать ход делу и т.д., Например, Германн подошел к столу; понтеры тотчас дали ему место. В этом предложении «место» находится в статическом состоянии. Движение субъекта сводится к изменению расстояния между субъектом и объектом. В то же время адресат приближается к месту и занимает его. В этом контексте глагол давать может выполнять функцию глагола уступать.

Кроме того, семантика глагола давать связана со зрительным восприятием. В ситуации «давания» участник (объект) обычно показывается или выявляется. Он считается выдающим и динамическим компонентом, находящимся в центре внимания человека. Согласно нашей точке зрения, именно поэтому в речи глагол давать приобретает ряд переносных значений, таких как «Предлагать цену (разг.)»: Ему дают за шубу тысячу рублей; «Определять чей-нибудь возраст (по виду; разг.)»: Ей дают не более двадцати лет; «О появлении чего-н. в чем-н.; проявлять в себе, обнаруживать»: Стена дает трещину. Ведро дает течь; «устраивать, организовывать (что-нибудь парадное, торжественное)» или «представлять, делать постановку (эстрадные выступления, зрелища)»: В цирке дают новогоднее представление. Давать обозначает и организовывать, и показывать.

Глагол давать с существительными, обозначающими действие, образует сочетания со значением того или иного действия: давать согласие – соглашаться; давать ответ – отвечать; давать приказание – приказывать. С одной стороны, первые отличаются от последних по стилистической окраске. С другой стороны, на наш взгляд, в предыдущих конструкциях внимание акцентируется на признаках «функция субъекта», «отношение субъекта с адресатом» и «путь действия»: действие, исходящее от субъекта, воздействует на адресата. Это также проявляется в грамматическом аспекте глагола (в падежном управлении).

Важную роль в понимании фраз «В ларьке дают бананы» и «Сколько дашь за шапку?» играют эмпирический опыт и экстралингвистическое знание собеседников. В этих предложениях признаки «место действия» и «характеристика объекта» находятся в фокусе внимания и информируют о том, что действие происходит в коммерческом аспекте. Поэтому глагол давать понимается как продавать или заплатить.

Таким образом, многозначный глагол давать способен обозначать разнообразные ситуации. В каждой ситуации четко выступают и выделяются некоторые когнитивные признаки. Именно эти признаки лежат в основе многозначности этого глагола и дают возможность рассмотреть все значения как сложное единство. Кроме того, понимание семантики глагола давать тесно связано со способностями восприятия и тезаурусом человека. Таким образом, когнитивная интерпретация лексической семантики считается эффективным и перспективным методом в процессе преподавания языка.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. – 236 С.
2. Кубрякова Е.С. Возвращаясь к определению знака // Вопросы языкознания. – 1993. – № 4. – С. 18–28.
3. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М., 1988. – 653 с.
4. Филлмор Ч. Основные проблемы лексической семантики // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XII. – М.: Радуга, 1983. – С. 74–122.
5. Бабенко Л.Г. Денотативное пространство русского глагола. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1998. – 176 с.
6. Бабенко Л.Г. Русская глагольная лексика: Пересекаемость парадигм: Памяти Эры Васильевны Кузнецовой. – Екатеринбург, 1997. С. 30–38.

7. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М., 1997. – 326 с.

8. Толковые словари русского языка. URL: <https://dic.academic.ru> (дата обращения: 08.03.2019).

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

К. В. Татарская

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

rysalka.kuznetsowa@yandex.ru

Аннотация: В связи с ростом социальной значимости иностранного языка остро встаёт проблема мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых вузов как важного условия продуктивности учебно-познавательного процесса. В данной работе предлагаются способы решения этого вопроса.

Ключевые слова: мотивация, межкультурная коммуникация в профессиональной сфере, профессиональная лексика, мотивирующий стимул

Features of the Motivation of Students of Non-Linguistic Universities to Study a Foreign Language

K. V. Tatarskaya

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: In connection with the growth of the social significance of a foreign language, there is a problem of motivating non-linguistic students to learn a foreign language as an important condition for the productivity of the learning and cognitive process. This paper proposes/suggests ways to resolve this problem.

Keywords: motivation, intercultural communication in the professional sphere, professional vocabulary, motivating stimulus

Глобализация – яркая черта современности. Она проявляется во всех областях жизнедеятельности человека и отражается в различных формах общественного сознания. В связи с этим актуальным является вопрос о качестве образования в целом и о знаниях выпускников вузов. Глобализация вызывает потребность в обладании культурой общения не только родного, но и иностранного языка. Так возникают новые задачи, связанные с эффективностью осуществления международной коммуникации, повышением мобильности учащихся, укреплении взаимопонимания между разными народами. Профессионально-деловая направленность обучения иностранным языкам в

соответствии с необходимыми для будущей профессиональной деятельности умениями иноязычной речи становится всё более актуальной в условиях расширяющихся деловых контактов с иноязычными партнёрами [1].

По результатам многих исследований социальные потребности могут быть более важными, чем финансовые. Людям нужно ощущение того, что принято обществом, чувство собственной важности личности в рамках какой-либо социальной группы. Кроме того, им необходимо уважение, основанное на достижениях в соревновании с другими людьми [2]. Можно заключить, что удовлетворение данных потребностей является мотивирующим стимулом, в том числе и в учёбе. Одной из важных задач, стоящих перед преподавателем вуза, является создание положительной мотивации к изучению иностранного языка у студентов. Для этого необходимо решить ряд задач, что подтверждается в работах Е. Н. Солововой [3], О. А. Минеевой и Ю. М. Борщевской [4].

Кратко обозначим конкретные проблемы, с которыми сталкиваются как студенты, так и преподаватели при обучении иностранному языку в рамках конкретной специальности. Одной из существенных проблем является овладение профессиональной лексикой, в том числе общенаучной и специальной терминологией – накопление и расширение словарного запаса, а также его активное применение. Трудно общаться и без знания грамматики. Этому вопросу необходимо уделять достаточное внимание, чтобы это не было препятствием к успешной профессиональной коммуникации. Необходимо учитывать и ограниченность отводимых на изучение иностранного языка часов. Дополнительные трудности в освоении профессионального иностранного языка могут возникнуть, если не учитывать наличие у студентов основных знаний по профессиональным дисциплинам. Также преподаватель иностранного языка, кроме лингвистических знаний, должен иметь представление о профессиональной сфере обучающихся.

Одним из возможных путей решения этих проблем является работа с профессиональными текстами. Необходимо осуществлять их тщательный отбор, чтобы они соответствовали требованиям, как с лексической, так и с

грамматической точки зрения. Грамматические явления, вызывающие затруднения, требуют отдельного рассмотрения с выполнением упражнений, направленных на их систематизацию и закрепление. Следует осуществлять своевременный отбор актуальных с профессиональной точки зрения тем [5], а также уделять достаточное внимание составлению глоссария и использованию ролевых игр [6] как источника дополнительной мотивации к изучению иностранного языка студентами неязыковых вузов. Необходимо при отборе материалов для занятий опираться на объем профессиональных знаний учащихся, включать как можно больше заданий, основанных на этих знаниях [5]. Это будет способствовать развитию мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Задача преподавателя показать, что иностранный язык – это не очередной предмет программы, но инструмент для успешной коммуникации в профессиональной сфере, расширения поля деятельности и повышения шансов на успешную реализацию в выбранной профессии.

Важно поощрять и способствовать решению учащимися профессиональных задач на иностранном языке в процессе ролевых игр, анализу прочитанных текстов по предложенному преподавателем плану, выражению своего отношения к обсуждаемому в данном тексте вопросу с опорой на лексику прочитанного и проработанного текста. Поскольку один преподаватель может обучать студентов различных, хоть и смежных специальностей, это представляется затруднительным без тесного взаимодействия с учащимися. Следует использовать задания на объяснение востребованной в тексте профессиональной терминологии, опираясь на знания, полученные при изучении профильных дисциплин и используя ранее изученную иноязычную лексику.

Таким образом, важно показать, что, если студент успешен в освоении профессиональных знаний, он может достичь уровня в освоении иностранного языка достаточного, чтобы демонстрировать свои профессиональные знания не только в родной стране, но и за рубежом, увеличивая, тем самым, свой уровень как квалифицированного специалиста. В данном случае иностранный язык

будет являться инструментом достижения успешности в профессиональной сфере. Понимание этого учащимися оказывает существенное положительное влияние на их мотивацию к изучению иностранного языка.

Также повышению мотивации может способствовать и технология критического мышления. Она представляет собой систему приёмов и стратегий, которые обеспечивают развитие мышления студентов, формирование у них коммуникативных способностей и выработку умения самостоятельной работы [7, 8]. В качестве примера подобных заданий можно привести эссе-рассуждение на тему, близкую к будущей сфере профессиональных интересов учащихся. Важно поощрять аргументированное изложение студентами своего взгляда на представленный для обсуждения вопрос. Примером подобных тем для студентов-биологов может служить следующая: *«Для диких животных нет места в XXI веке. Некоторые люди считают, что сохранение вымирающих видов диких животных лишь пустая трата времени и ресурсов. Согласны ли Вы с этой точкой зрения?»*.

Как дополнительный источник мотивации надо упомянуть современные средства обучения – интернет-ресурсы [9]. В сочетании с традиционными методами обучения иностранному языку привлечение интернет-ресурсов позволяет реализовывать такую модель учебного процесса, которая даёт возможность создавать одновременно образовательную и информационную среду для развития и совершенствования творческих способностей студентов.

Итак, успешность и эффективность учебно-познавательного процесса зависит от мотивирования учащихся к изучению иностранного языка. Одним из путей мотивации студентов мы видим углублённую работу с профессиональными текстами как иллюстрацию иностранного языка в роли инструмента профессиональной коммуникации.

Литература

1. Мартынова О. Н., Авдейко С. А. Повышение мотивации студентов аэрокосмического профиля к изучению иностранного языка // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. №2. – С. 175–178.

2. Чаплыгина О. В., Апухина Л. М. Условия формирования положительной мотивации у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 1281–1285.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 240 с.
4. Минеева О. А., Борщевская Ю. М., Козлова Е. А. Основные мотивы изучения иностранного языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 2 (44). – С. 76-80.
5. Золотова М. В., Каминская Н. В. Профессионально-ориентированный подход в пособиях по английскому языку и роль преподавателя // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №51-5. – С.193–201
6. Иванова В. О., Каминская Н. В. Игровые методики в обучении иностранному языку для профессиональной коммуникации // Культурная жизнь Юга России. №2 (40), 2011. Краснодар. – С. 71–73
7. Золотова М. В., Ганюшкина Е. В. Формирование навыков автономного студента на занятиях по английскому языку в процессе проектной деятельности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического ун-та им. Н. А. Добролюбова. Вып. 35. – Н.Новгород: НГЛУ, 2016. – С. 138–145
8. Христолюбова А. А. К вопросу о мотивации студентов нелингвистических специальностей к изучению иностранных языков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 7. – С. 71–73.
9. Крайнева Н.М., Золотова М.В., Гришакова Е.С. Исследование дидактических возможностей ресурсов социальных сетей (языковых сообществ) и иных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Высшее образование сегодня. – 2016. № 4. – С. 74–78.

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНАТОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ

И. С. Трубина, Т. А. Митрофанова, Л. В. Широкова

Приволжский исследовательский медицинский университет

Latin52@ yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается специфика преподавания анатомической терминологии на латинском языке с использованием эвристических технологий. Представлен опыт организации учебного материала в учебном пособии «Vade mecum. Изучаем анатомическую терминологию», которое раскрывает возможность использования ситуационных заданий в методически выстроенной системе обучения дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии».

Ключевые слова: анатомическая терминология, латинский язык, методическая система, ситуационные задания, мотивация

Case Study Method as a Motivation Factor in Teaching Anatomical Terminology in Latin

I. S. Trubina, T. A. Mitrofanova, L. V. Shirokova

Privolzhsky Research Medical University

Abstract: The article deals with specific problems concerning teaching anatomical terminology in Latin on the basis of heuristic technologies. The manual “Vade mecum. Learning anatomical terminology in Latin” is presented to show the importance and effective use of case study method as a motivation factor in the educational process.

Keywords: anatomical terminology, Latin language, teaching technologies, case study method, motivation

Изменения системы высшего медицинского образования и специфика предстоящей профессиональной деятельности выдвигают ряд требований к подготовке студентов – будущих врачей. В основу парадигмы современного медицинского образования в настоящее время положен компетентностный подход, а овладение такими компетенциями как общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК), общекультурные (ОК) обеспечивают качество и конкурентоспособность современного специалиста в области медицины.

Дисциплина «Латинский язык и основы медицинской терминологии» изучается студентами медиками на первом курсе и обеспечивает формирование профессионально-терминологической компетентности как «профессионально-значимого качества специалиста, способного успешно решать задачи в области теоретической и практической медицины на основе комплекса профессионально-терминологических знаний» [1]. Профессиональная компетентность невозможна без терминологической компетентности, она позволяет будущим врачам взаимодействовать в профессиональном поле, осуществлять межкультурную и учебную коммуникацию.

Одним из способов реализации поставленных задач является разработка учебных пособий нового типа, в которых конкретное содержание учебной дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» сочеталось бы с языковой, общекультурной и общепрофессиональной информацией, помогающей побудить студентов разного уровня филологической подготовки к самостоятельной работе по поиску и освоению материалов курса, вызвать у них интерес к изучаемому предмету. Само название учебного пособия «Vade tecum. Изучаем анатомическую терминологию», что в переводе с латинского «Иди за мной или путеводитель» в изучении латинского языка необычно. Авторы приглашают читателей в путешествие в историю развития латинского языка, мир грамматики, мировой культуры, тем самым предлагая новый взгляд на проблему изучения анатомической терминологии (далее – АТ).

Содержание пособия базируется на материале анатомической терминосистемы, изучаемой в основное время занятий по латинскому языку. Это первый цикл в изучении дисциплины, и именно в процессе его освоения происходит знакомство с общими законами построения медицинских терминов, базовыми элементами грамматики латинского языка, вырабатываются навыки структурного и лингвистического анализа терминов и их отдельных компонентов. Знание АТ обеспечивает осознанный уровень перевода анатомических наименований с русского языка на латинский и наоборот, что помогает студентам изучать нормальную анатомию. В то же время, через

материалы пособия студентам сообщается экстралингвистическая информация, рассказывается история создания того или иного термина, даётся справка об авторе. При этом происходит духовное развитие, стимулируются эвристические способности и потребности студентов – будущих врачей.

Для создания условий активного восприятия учебного материала, стимулирующего познавательные способности студентов, авторы руководствовались следующими методическими приоритетами: доступность и осознанность усвоения знаний; ориентация на визуализацию, обеспечивающую диалог внешнего и внутреннего плана учебной деятельности, расширяющую объем запоминаемой информации; межпредметная интеграция, направленная на обеспечение профессионально-ориентированного обучения; использование системы ситуационных заданий (далее – СЗ), направленной на усвоение целостной системы знаний и закрепления навыков активного употребления АТ.

Анализ методической литературы, связанной с вопросами стимулирования умственной деятельности обучающихся, выявил соотношение активизации познавательных способностей с решением проблемных ситуаций (далее – ПС). Мы разделяем точку зрения М. И. Махмутова, определившего ПС применительно к учебному процессу в школе: «Под проблемной ситуацией имеются в виду такие учебные ситуации затруднения, которые возникают в моменты, когда учащийся принимает задачу, пытается ее решить, но чувствует недостаточность прежних знаний. Эти ситуации вызывают активную мыслительную деятельность, направленную на преодоления затруднения» [2, с. 8]. Но, исходя из сущности ПС, ее психологической структуры необходимо учитывать тот факт, что она может направить мысль на поиск неизвестного, лишь преломляясь через определенное психическое состояние субъекта. С точки зрения М. А. Данилова, которой мы придерживаемся, основными приемами побуждения к активному обучению являются занимательность, логика обучения, интерес к изучению нового [3, с. 141]. Поэтому активное восприятие учебного материала играет важную роль мотивации к обучению, движущей познавательной силы.

Именно использование СЗ в образовательном процессе как вида самостоятельной работы формирует активное восприятие материала, позволяет развивать способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, овладению основными понятиями терминоведения с учетом типологических особенностей АТ, освоению элементов латинской грамматики. Помимо вопроса по теме изучения, в предложенных СЗ обязательно присутствует справочная информация, расширяющая лингвистический кругозор студентов.

На материале лексики, входящей в обязательный минимум для изучения, в пособии раскрываются вопросы, связанные с историей развития терминологической лексики анатомического раздела. Например, предлагается задача: «Анатомическая терминология в течение долгого времени складывалась стихийно. В ней фигурировали термины, основанные на сравнениях с другими предметами, термины смежных профессий, геометрические и математические понятия. Замените русские существительные, обозначающие геометрические понятия, на латинские и переведите на русский язык: (*круг*) *arteriosus cerebri*, (*угол*) *oris*, (*дуга*) *aortae*, (*лучи*) *lentis*, (*сегменты*) *hepatis*».

Особенно следует подчеркнуть знакомство с латинскими крылатыми выражениями, вобравшими в себя мудрость веков и античными мифологизмами в АТ. В пособии ознакомление с крылатыми выражениями сочетается с отработкой навыков использования грамматических категорий латинского языка: «Соберите фразеологизмы, вставьте нужные по смыслу существительные, используйте изображения анатомических образований (приведены ниже): «*Корни наук горьки, а плоды сладки* / _____ *litterarum amarare sunt, fructus dulces. Рука руку моем* / _____ *manum lavat. Тело без души есть труп* / _____ *sine spiritu cadaver est. Борода растет, голова не понимает* / *Barba crescit* _____ *nescit. Это перст Божий* _____ *Dei est hic. Оговорка (ошибка языка)* / *Lapsus* _____».

В номенклатуре АТ также используются названия и образы античной мифологии, с которыми можно познакомить студентов, так как знание истории медицинских терминов способствует более глубокому усвоению и осмыслению

смысла терминов. В пособии предлагается такая задача: «С именем какого титана, державшего на своих плечах небесный свод, связано наименование, которое применяли в эпоху Возрождения и ранее к первому шейному позвонку? Как он называется в современной номенклатуре? Запишите термин на латинском языке в словарной форме».

Таким образом, актуальность содержания, соответствие общим целям медицинского образования (формирование основ терминоведения и терминообразования), мотивационная привлекательность содержания для студентов медицинских специальностей, использование педагогических технологий, адекватных как содержанию курса, так и обладающих развивающим потенциалом (привитие навыков поиска, отбора и систематизации терминологического материала, развитие различных способов мышления) учебного пособия «Vade mecum. Изучаем анатомическую терминологию» позволяет использовать его как неотъемлемую часть в методически выстроенной системе обучения дисциплине «Латинский язык и основы медицинской терминологии», предусматривающей взаимодополняемость, преемственность и разнообразие методов обучения.

Литература

1. Гладилина Т.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов-иностранцев в процессе изучения латинской медицинской терминологии: монография / Т.А. Гладилина. – Курск: КГМУ, 2014. – 235 с.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии // Народное образование. – 1967. – №4. – С. 2–16.
3. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. – М., 1960. – 299 с.
4. Микиртичан Г.Л. Гуманитарная составляющая медицинского образования // интернет-публикация – Режим доступа. – URL: [//www.zdrav.ru / library/ publications](http://www.zdrav.ru/library/publications) (дата обращения 15.03. 2019)
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М. : Кнорус, 2010. – 432 с.

УДК 81.119

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ПОНИМАНИЕ ЭТИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «ДОБРО» ЧЕРЕЗ МОДЕЛИ КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРИЗАЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Ван Тяньцзяо

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

931515224@qq.com

Аннотация: В работе осуществляется анализ лингвокультурного понимания этического концепта «добро» через модели когнитивной метафоризации на примере фразеологизмов с компонентом 'добро'. Показано, что концепт «добро» последовательно представлен как целенаправленно действующая одушевленная сущность, как вещество, как конкретный предмет со специфическими признаками, как правильное направление. Делается вывод, что этический концепт «добро» во многом помогает носителям других языков овладеть русским языком, обуславливая его национальную и культурную специфику.

Ключевые слова: лингвокультурология; концептуальная метафора; когнитивные модели; этический концепт «добро»; русские фразеологизмы

Linguocultural Understanding of Ethical Concept 'Kindness' through Models of Cognitive Metaphorization on Material of Phraseological Units

Wang Tianjiao

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: This paper analyzes the linguocultural understanding of ethical concept 'kindness' through models of cognitive metaphorization by the example of phraseological units containing the component 'kindness'. It is shown that the ethical concept 'kindness' is consistently presented as a purposefully acting animate entity, as a substance, as a specific object with concrete features, as the right direction. It is concluded that ethical concept 'kindness' in many ways helps speakers of other languages to master the Russian language, while constructing its national and cultural specificity.

Keywords: linguoculturology; conceptual metaphor; cognitive models; ethical concept "kindness"; Russian phraseological units

Данная работа посвящена изучению лингвокультурного понимания этического концепта «добро» через когнитивные модели концептуальной метафоризации в русских фразеологизмах с компонентом 'добро'.

Цель исследования — выявление междисциплинарности этического концепта «добро» на основе анализа его национальной и культурной специфики во фразеологии при изучении русского языка.

В качестве методов исследования использован метод традиционного лингвистического описания и метод концептуального анализа.

Трудность в изучении нового языка состоит в культурных знаниях, передаваемых языковыми выражениями и отображенных в них, в связи с чем любая попытка овладеть иностранным языком неизбежно связана с осознанием факта существования самых разнообразных этническо-культурных знаний, обладающих энциклопедичностью и междисциплинарностью. Изучение нового языка, по сути, есть овладение этническо-культурными концептами с позиций лингвокультурологии. В нашем исследовании принимаются следующие определения: под лингвокультурологией понимается наука об исследовании проявлений культуры народа, выражающихся и закрепляющихся в языке [1]; тогда как концепт — это как бы сгусток культуры в сознании человека [2, с. 40]. Несмотря на отсутствие единого определения концепта, необходимо указать на факт наличия его общепризнанного понимания: концепт — это и оперативная содержательная единица сознания и информационной структуры [3, с. 90], и необходимый конструкт мышления [4, с. 8]. Тем самым большинство концептов имеют свою языковую репрезентацию.

Именно в языке воплощаются базовые свойства человека [5, р. 6], важной частью которых выступает ряд этических концептов, являющихся аксиологически маркированными ментальными единицами, ориентированными на нравственность. И в них понятие «добро» представляет собой концепт базового уровня, являющийся и этическим, и культурным, который, по мнению Т. Б. Радбиля, выступает как результат выделения сходных классов видовых объектов, которым есть соответствие в опыте и в деятельности [6, с. 126].

Можно утверждать, что в качестве этического концепта базового уровня добро содержит в себе огромный набор знаний и/или смыслов, собирающихся,

интегрирующихся и реализующихся посредством особых когнитивных механизмов, главным из которых является концептуальная метафоризация.

Со времен Аристотеля метафора изучается либо в лексико-семантическом плане [7], либо в стилистическом плане [8, с. 153]. Новое понимание метафоры как формата знания о мире [9, с. 7–8] и элемента понятийной системы человека [10, с. 364] связано с возникновением когнитивного подхода к метафоре [11]. Следовательно, изучение когнитивных моделей концептуальной метафоризации этического концепта «добро» помогает нам в изучении русского языка.

В нашей работе русские фразеологизмы с компонентом 'добро' выбраны как воплощенный языковой материал этического концепта «добро», поскольку они содержат информацию о культурно-национальной рефлексии субъекта, соотносящего образное содержание фразеологизма с эталонами и стереотипами культурно-национального мировидения и миропонимания [12, с. 9]. В результате, нами обобщены 4 когнитивные модели концептуальной метафоризации.

Первая – это концептуально-метафорическая модель овеществления абстракции концепта «добро», то есть, модель представления добра как реальной конкретной сущности (предмета, вещи, объекта). В рамках данной модели содержательные признаки концепта «реальные сущности» применяются к этическому концепту «добро», и посредством концептуальной метафоризации, отраженной во фразеологизмах *искать добра, (не) доводить до добра, дать добро, добром (не) кончится* и др., концепт «добро» входит в языковую картину мира этноса как конкретно-чувственное представление.

Вторая когнитивная модель – это концептуально-метафорическая модель представления добра как реального предмета со специфическими признаками. То есть, представление добра как денег указывает на то, что в процессе понимания некоторых характеристик концепта «добро», люди чаще всего используют знания о концепте «деньги». Таким образом, в русской фразеологии существуют фразеологизмы с компонентом 'добро' как

существительным, в которых отображаются присущие концепту «деньги» признаки, проецированные на концепт «добро» посредством концептуально-метафорической модели «добро есть деньги»: *до добра не доводит и добром не кончится*.

Третья когнитивная модель – это концептуально-метафорическая модель одушевления концепта «добро», то есть модель представления добра как живого существа, даже как существа человеческого. Добру в этом случае могут быть приписаны свойства, атрибуты и функции, в норме присущие живому, целенаправленно действующему существу, чаще всего – человеку. Прототипическая ситуация отстаивания своих прав может осмысляться в понятиях борьбы, драки, поэтому и фразеологизм *добро должно быть с кулаками* отражает модель подобного представления.

Четвертая когнитивная модель – это концептуально-метафорическая модель концепта «добро» в рамках концепта «направление», то есть модель представления добра как правильного направления. И когнитивный признак, принадлежащий концепту «направление», успешно переносится на концепт «добро» через концептуально-метафорическую модель «концепт есть правильное направление», реализованную в русских фразеологизмах с компонентом 'добро': *добром не кончится* и *от добра добра не ищут*.

В заключение отметим, что сквозь призму лингвокультурного понимания когнитивные модели концептуальной метафоризации этического концепта «добро», отраженные и закреплённые в русской фразеологии, играют немаловажную роль в изучении русского языка. Это, прежде всего, модели овеществленного представления добра как реального предмета, вещи, вещества, в том числе специфицированного предмета с конкретными функциями, и одушевленного представления добра как человеческого существа, пространственно-ориентированного представления добра как правильного направления. Таким образом, в понимании этического концепта «добро», выступающего как квант знаний о мире, обладающего междисциплинарностью, и воплощающегося в русских языковых единицах,

модели метафорического представления «добра» во многом помогают носителям других языков овладеть русским, обуславливая национальную и культурную специфику фрагмента русской языковой картины мира.

Литература

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 183 с.
2. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
3. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. 245 с.
4. 王寅. 认知语言学探索. 重庆: 重庆出版社, 2005. 404 с.
5. Evans V., Green M. Cognitive linguistic: an introduction. Edinburgh: Edinburgh university press, 2006. 864 p.
6. Радбиль Т.Б. Когнитивистика: Учебное пособие. М.: Изд-во Нижегородского госуниверситета. 2018. 250 с.
7. Петров В.В. Метафора: от семантических представлений к когнитивному анализу // Вопросы языкознания. 1990. № 3. С. 135–146.
8. Ungerer F., Schmid H.J. An Introduction to Cognitive Linguistics. Пекин: Издательство преподавания и изучения иностранных языков, 2001. 384 с.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ «ВОСТОК-ЗАПАД», 2007. 314 с.
10. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Язык русской культуры, 1999. 896 с.
11. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press, 2003. 242 p.
12. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «языки русской культуры», 1996. 288 с.

РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Р. Д. Хайруллин, Ю. Н. Храмова

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал

г. Нижний Новгород

Hramovayulia@mail.ru

Аннотация: Цель статьи проанализировать рекомендации и принципы, культуры в преподавании иностранного языка. Авторы обращают внимание на некоторые теоретические и практические идеи, касающиеся культурного контекста, которые необходимо включить в программу с соответствующим методическим обеспечением. В статье подчеркивается роль и статус культуры в обучении языку.

Ключевые слова: язык и культура, общение, мотивация, глобальный мир, языковые умения, теоретическое и практическое представление о культуре

The Role of Culture in Teaching English

R. D. Khairullin, Yu. N. Khramova

Russian State University of Justice, Privolzhsky branch, Nizhny Novgorod

Hramovayulia@mail.ru

Abstract: The aim of this article is to examine some of the recommendations and principles in foreign language teaching. The authors focus on theoretical and practical ideas regarding to cultural context. They are to be incorporated in the curriculum provided by related methodology. The article highlights the role and culture stance while teaching English.

Keywords: language and culture, communication, motivation, globalized world, language skills, theoretical and practical awareness of culture.

Изучение иностранного языка означает не просто усвоение произношения, грамматики, лексики и других языковых аспектов. Цель в обучении – это не достижение уровня компетентности носителей языка, а скорее развитие межкультурной коммуникативной компетенции через культурную включенность. Язык и культура – две стороны одной медали. На сегодняшний день, как никогда, культура нуждается в лучшем понимании и наоборот.

Изучающим английский язык следует знать, что языки и культура всегда идут бок о бок. Если вы хотите вызвать энтузиазм к культуре своей страны,

тогда необходимо вдохновить людей говорить на языке этой страны. Язык всегда был первым средством для ознакомления других с особыми культурными достижениями.

Преподавателям английского языка не следует недооценивать важность обучения культурным сторонам народов. По словам Л. Самовар, Р. Портер и др., культура и общение неразрывны, поскольку культура не только диктует, кому с кем говорить и как проходит общение, но и помогает определить, как людям кодировать сообщения, их смысл, обстоятельства при которых можно или нельзя отсылать, уведомлять или интерпретировать эти сообщения. Культура – это основа коммуникации [1].

Готовя будущих уважаемых членов общества, преподавателям следует обратить особое внимание на значимость изучения иностранного языка вместе с культурой, в надежде, что молодые люди расширят свой кругозор, будут больше мотивированы и с большим интересом будут изучать иностранный язык [2, с. 82].

Р. Таварес и И. Кавальканти подчеркивают, что цель обучения культуре – усилить осведомленность студентов и развить их интерес, как культуре изучаемого языка, так и своей чтобы помочь увидеть разницу культур [3]. Поскольку мотивация является ключевым моментом в изучении иностранного языка, преподавателям следует ставить цель, чтобы языковые установки были интересными и соответствовали контексту [4, с. 305]. В аудиториях с культурологическим подходом учащихся «вооружают» культурной компетенцией, чтобы успешно общаться в сегодняшнем глобальном мире.

Обычно в обучении иностранному языку акцент делается на развитии четырех видов речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме, но, тем не менее, преподаватели часто обращаются к пятому умению – культуре. Трудно представить преподавание языка без обращения в том или ином виде к культуре народа-носителя. Но что подразумевается под этим умением и как его следует включить в учебный процесс? По сравнению со словарем или грамматикой, культуре труднее дать определение. Не ясно, что и

как нужно преподавать. Однако мы твердо убеждены, что некоторые принципы, рекомендации и практические идеи, касающиеся культурного контекста, необходимо включить в программу с соответствующим методическим обеспечением. Преподавателям нужно выработать теоретическое и практическое представление того, что означает культура и в каком виде ее можно преподнести на занятии [5, с. 317].

Самой важной, на наш взгляд, проблемой является использование аутентичных материалов. Как утверждают Е. Петерсон и Б. Колтран, материалы из аутентичных источников могут помочь в обретении аутентичного опыта изучающим иностранный язык. Это могут быть телевизионные передачи, новости масс-медиа, использование Интернет сайтов, печатные материалы (брошюры, фотографии, газеты, журналы, ресторанные меню и т.д.) [6].

Материалы из этих источников нужно адаптировать к уровню обученности студентов. Во время просмотра или слушания студенты могут выполнять разные задания, а именно, заполнить таблицы, диаграммы или дать краткий обзор. После просмотра или аудирования следует обсуждение культурных норм, характерных черт и ценностей носителя языка. Студентов следует побуждать к описанию увиденного поведения или услышанные характеристики героев и предложить выработать стратегию общения.

Другим важным аспектом введения культуры на занятиях по иностранному языку это словосочетания, идиомы, пословицы. Словосочетания представляют определенную трудность для запоминания, потому что студенты переводят их построчно на родной язык. Поэтому эти структуры нужно объяснить и практиковать на занятиях. Например, такие словосочетания как *do the dishes*, *make friends*, или *take a nap* буквально переводу не подлежат, их необходимо заучивать наизусть.

Идиомы представляют еще больший вызов. Например, выражение *he spilled the beans* не имеет ничего общего ни с фасолью, ни с проливанием. Оно означает «он проболтался».

Носители языка склонны употреблять упрощенный язык с иностранцами, поэтому раскрытие значения идиомы возникает в основном не в ситуациях межличностного общения, а чаще в ситуациях, где есть возможность прояснить значение тех или иных идиоматических выражений.

Пословицы могут иметь или не иметь аналог в родном языке, поэтому вводить пословицы следует при обсуждении сходства и различий оных в родном и иностранном языках. Использование пословиц и поговорок, как средство в исследовании культуры также дает способ проанализировать культурные стереотипы и заблуждения, наряду с ценностями, отраженными в поговорках в языках.

Ролевые игры также могут быть полезными, практикуя различные культурологические языковые и поведенческие нормы. Использование различных «реалий» также являются яркими характеристиками изучаемого языка. Реалия в обучении языку – это «actual objects and items which are brought into a classroom as examples or as aids to be talked or written about and used in teaching».

Знание иностранного языка позволяет более полно и многоаспектно раскрыть сущность культурных реалий и решить проблему адекватного понимания и переживания явлений культуры как родной, так и иностранной. Уровень культуры, который человек приобретет в процессе изучения иностранного языка, выразится в его компетентности как системном качестве личности, позволяющем ему реализовывать свои индивидуальные достижения в плане освоения иноязычной культуры в конкретной деятельности (например, коммуникативной или переводческой) [7, с. 214]. Таким образом, иностранный язык позволяет увидеть и постичь все грани культуры страны изучаемого языка.

Литература

1. Samovar L. A., Porter R. E., Jain N. C. Understanding intercultural communication. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company. – 1981. – 426 p.

3. Камаева Т.П., Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Иностранный язык и формирование корпоративной ответственности как компонента

профессиональной культуры российского предпринимателя // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. № 2 (20). – С. 81–84.

3. Tavares R., Cavalcanti I. Developing Awareness. In English Teaching Forum. Vol. 34, No 3-4, July – October 1996, Washington. The United States Information Agency. – P. 19–23.

4. Хайруллин Р.Д., Храмова Ю.Н. Некоторые пути мотивации в преподавании иностранного языка студентам юридического вуза // В сб: Профессиональное лингвообразование: материалы двенадцатой международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 302–306.

5. Корнилова Е.С., Орлова Л.Г. Языковой аспект и межкультурная коммуникация // Великие реки 2015. Труды конгресса 17-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2015. – С. 316–319.

6. Peterson, Elizabeth, Coltrane, Bronwyn Culture in second language teaching. ERIC Clearing house on Languages and Linguistics. Bronwyn. 2003. – <https://www.researchgate.net/publication/237500367> (дата обращения 20.03.2019)

7. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Роль иностранного языка в формировании современного специалиста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. № 9-2 (75). – С. 212–214.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

(на примере метода тимбилдинг)

И. Е. Хантурова

Российская открытая академия транспорта (РУТ МИИТ)

hanturova@bk.ru

Аннотация: В связи с модернизацией системы образования актуализировалась роль интерактивных форм в образовательной среде. На примере методики тимбилдинг автор исследует обучающий компонент инновационной образовательной модели в аспекте эффективного обучающего метода, с точки зрения мотивационной составляющей учебного процесса. В статье исследуется опыт работы преподавателя, приводятся конкретные примеры.

Ключевые слова: тимбилдинг, проблемное обучение, интерактивное обучение, мотивация, командная игра

Using Interactive Technologies in Teaching a Foreign Language in a Non- Language University (on the example of the teambuilding method)

I. E. Khanturova

Russian Open Transport Academy (RUT MIIT)

Abstract: In connection with the modernization of the education system, the role of interactive forms in the educational environment, including teambuilding, as the most effective learning tool, has become more active. The article analyzes the technique of teambuilding from the point of view of the motivational component of the educational process. The article examines the experience of the teacher, provides specific examples.

Keywords: teambuilding, problem training, interactive training, motivation, team play.

В современной науке термин «тимбилдинг» нашел широкое применение в сфере бизнеса и менеджмента как способ сплочения коллектива, во время проведения обучающих тренингов и корпоративных мероприятий, с целью повышения работоспособности сотрудников. С.Г. Исхакова определяет место тимбилдинга в сфере бизнеса: «Термин «тимбилдинг» обычно используется в контексте бизнеса и применяется для создания организации за счет формирования работоспособных и сплоченных команд» [1, с. 17]. Исследуя

лексему «бизнес», И.Е. Шпилева, Т.С. Анисимова утверждают, что бизнес – это отношения между участниками рынка по поводу их совместной деятельности, приносящей доход и законодательно оформленной [2]. «На сегодняшний день, тимбилдинг становится все более популярным и используется менеджерами крупных компаний для повышения качества деятельности специалистов, однако в образовательных организациях также существуют элементы тимбилдинга, но эффект они производят как и любое незаконченное действие», – к такому выводу приходят И.Е. Шпилева и Т.С.Анисимова [там же, с. 4].

Система современного образования ставит перед преподавателем задачи по расширению у студентов познавательной активности, творческого потенциала, самоанализа, интереса к обучению, способности логического мышления. Сегодня педагог решает сложные задачи: с одной стороны – усовершенствовать методы обучения иностранным языкам, используя интерактивные технологии, с другой – создать комфортную психологическую атмосферу. В этой связи командный метод может стать решением подобных педагогических задач в образовательной среде. Практика применения метода тимбилдинг нашла свое отражение в учебном процессе Российской академии транспорта. Первым этапом на пути реализации программы было определение целей, а также перспективы дальнейшего развития. Результатами внедрения в учебный процесс командного метода должны стать повышение уровня усвоения знаний, вовлечение в работу каждого участника процесса, и, как следствие, качественное повышение работоспособности (время, отведенное на изучение отдельной темы, увеличивается в связи с вовлечением в решение проблемы групповой составляющей).

Для изучения базового потенциала и уровня готовности студенческого коллектива работать в условиях командной системы было проведено исследование на основе анонимного анкетирования. Всего в исследовании приняли участие 215 человек из числа студентов 1 курса разных специальностей. Результаты опроса показали, что 47% студентов имеют

высокую готовность к работе в команде, а 22% учащихся вуза имеют высокий уровень подготовки. Средний уровень умения работать в команде был выявлен у 53% студенческого состава. Низкий уровень знаний показали 13%. В студенческой среде респондентов с низкой готовностью к работе в команде не выявлено.

На основе проведенного исследования можно предположить, что существует интерес к командным методам работы со стороны студенческой аудитории. На втором этапе стояла задача усовершенствования метода применительно к новой образовательной среде. Возникла необходимость разработки дидактических средств, отвечающих общим обучающим требованиям. Например, на этапе определения группы можно использовать задание «Who is it?». Студенты, используя свой словарный потенциал, дают личностные и возрастные характеристики, увлечения предполагаемого однокурсника. Данный вид занятия рекомендуется включать в практику на этапе закрепления лексико-грамматических норм. Учащиеся, незаметно для себя, вовлекаются в учебный процесс, который становится для них теперь интересным: предложенный портрет должен найти адресата. Помимо образовательных задач педагог решает и психологические, ведь занятие превращается в забавную игру, где каждый член коллектива вовлечен в активный поиск. Подобный вид учебной работы позволяет педагогу снять языковой барьер, раскрыть внутренний потенциал и заинтересовать перспективой более углубленного изучения языка, показав его практическое применение в процессе речевой коммуникации. Очень важно создать атмосферу для доверительных отношений среди членов команды. Решить эту проблему не просто, прежде всего, надо учитывать индивидуальные личностные особенности каждого участника группы, взаимоотношения, сложившиеся с начала образования коллектива. Этап сплочения командного духа играет большую роль для дальнейшего качественного усвоения материала. Это основное звено в ходе проведения занятия.

Следующий шаг назовем переходным от индивидуального результата к коллективному, общему. Метод тимбилдинг ставит перед студентами совместные цели. На этом уровне организации каждому участнику придется определить свое место в общей структуре, правильно применяя собственные познавательные возможности с учетом учебной ситуации. Сориентировать студента на отведенную ему роль в команде поможет видеоматериал по работе с текстом. Повысить мотивационную составляющую помогает вовлеченность в игровую ситуацию и внесение компонента конкурентной борьбы: активизировать интерес помогает балльная система оценки знаний. Финалом подготовки становится заложение фундамента дружеской рабочей обстановки, где каждый участник команды – это звено единого организма: лидер-мозг, нервная система – помощники, рядовые члены команды – органы. Этот уровень хорошо отражает задание «Invitation to travel». Для выполнения задания целесообразно подготовить дидактический материал с необходимым набором лексических и грамматических конструкций, предлагается использование незаконченных фраз, выражений, перечень географических названий, политических деятелей, памятников истории и культуры. При составлении проекта каждый член студенческого коллектива отвечает за свой участок работы: культура, политика, география, история и включается в защиту во время выступления команды. Таким образом, в основе образовательной модели с применением метода тимбилдинг лежат игровая ситуация, групповая работа и специально созданная психологическая обстановка. Представим полученные данные в виде структурных компонентов:

- формирование навыков командной работы: постановка единой цели – добиться лучшего результата в процессе совместной деятельности, распределение ролей – ситуационное лидерство, с учетом поставленной задачи, конструктивное взаимодействие и умелое самоуправление, способность согласовывать решения;

- формирование совокупности психологических феноменов: создание мотивации на совместную деятельность, создание опыта высокоэффективных

совместных действий, повышение неформального авторитета лидеров, развитие лояльности участников программы по отношению к группе;

- создание команды – тимбилдинг. Функционально-ролевое распределение: эффективное использование сильных сторон состава команды, распределение ролей для оптимального достижения результатов, формирование новой структуры при слиянии, реструктуризации группы, создание рабочей обстановки при формировании проектных команд, налаживание горизонтальных связей внутри коллектива;

- внутриколлективный процесс: формирование навыков успешного взаимодействия членов команды в различных ситуациях. Повышение уровня личной ответственности за результат; переход из состояния конкуренции к сотрудничеству; повышение уровня доверия и заботы между членами команды; переключение внимания участника с себя на команду; повышение командного духа; вывод команды на лидирующие позиции в конце занятия. Учебно-дидактический материал должен представлять собой реальные жизненные многовариантные задачи, с которыми выпускники будут встречаться в профессиональной деятельности. При использовании в учебном процессе метода тимбилдинг, необходимо соблюдать принципы преемственности и последовательности с опорой на разностороннее восприятие информационно-системного анализа, позволяющего использование проблемно-ситуационных заданий, предусматривающих разработку студентами реальных проектов и презентаций, таблиц, с незаполненными базами данных.

Литература

1. Исхакова М. Г. Тимбилдинг: раскрытие ресурсов организации и личности. – СПб.: Речь, 2010. – 316 с.

2. Анисимова Т.С., Шпилевая И.Е. Бизнес-технологии в образовании: // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S7. – С. 1–8. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75128.htm>. (дата обращения 23.03.2019)

УДК 378.14

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.

А. А. Христолюбова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

alinakhristolyubova@yandex.ru

Аннотация: Статья обращается к проблеме мотивации студентов экономических специальностей неязыковых ВУЗов к изучению английского языка как иностранного. Приводятся некоторые научные исследования по теме. Описываются способы повышения мотивации, в частности, педагогическая технология разноуровневого обучения, а также мероприятия внеаудиторной работы университета.

Ключевые слова: мотивация студентов, педагогическая технология разноуровневого обучения, внеаудиторная работа

Different Ways of Motivation to Learning English for Students Majoring in Economics

A. A. Khristolyubova

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The article is devoted to different ways of motivation of economic specialties students while teaching English at non-linguistic universities. In the article some studies of the problem are given. We give special attention to studying English in multilevel groups as well as extracurricular activities among other educational stimuli that increase students' motivation.

Keywords: students' motivation, learning in multi-level groups, extracurricular activities

Motivation is a key factor for explaining the success or failure of any difficult activity. We know that success in a task is due to the fact that someone is motivated. It is easy in second (or foreign) language learning to state that a learner will be successful with the right motivation. Such claims are supported by numerous studies and experiments in human learning.

However, many questions are posed. What does it mean to say that someone is motivated? How do we create, promote, and preserve motivation? All learners,

teachers, material developers, and researchers agree that motivation is an important part of mastering a foreign language [1, 2].

Motivation has long been a major problem for most teachers of English as a second language or as a foreign language.

Most of non-linguistic students, in particular students majoring in economics, have low motivation to learn English. In addition to that, while most of them have a vague sense that whether "English will be useful for my future" or not, they do not have a clear idea of what that means, nor is that a very strong motivator; it is too vague and too far off. In foreign language learning like in any other field of human learning, motivation is the critical force which determines whether a learner embarks on a task at all, how much energy he devotes to it, and how long he perseveres. It is a complex phenomenon and includes many components: the individual's drive, need for achievement and success, curiosity, desire for stimulation and new experience, and so on. These factors play a role in each kind of learning situation.

Students' motivation is influenced by internal and external factors which can start, sustain, intensify, or discourage behaviour. The teacher has to activate these motivational components in the students but that is the precise problem. How can it be done in every class every day? [3].

Motivation plays a significant role in the process of learning a language [4, p.143]. Language teachers cannot effectively teach a language if they do not understand the relationship between motivation and its effect on language acquisition. The core of motivation is what might be called passion, which relates to a person's intrinsic goals and desires. Successful learners know their preferences, their strengths and weaknesses, and effectively utilize strengths and compensate for weaknesses. Successful language learning is linked to the learner's passion, and instructors should find ways to connect to this passion [5].

In different studies the terms "intrinsic" and "extrinsic" motivation are defined. Intrinsic motivation refers to the motivation to engage in an activity because that activity is enjoyable to do. Extrinsic motivation refers to the actions that are performed to get some instrumental aims like earning a reward or stopping a

punishment. Obviously, the aim of English teaching is to discover students' intrinsic motivation [6].

In the article we'll try to give you several educational stimuli that are used by the academics of the department of English for Humanities at the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod at the Institute of Economics and Entrepreneurship and that increase students' motivation.

The fact is that the main problem for teachers is students' great difference in levels of English that vary in one group from "Elementary" to "Upper-Intermediate" in non-linguistic university. Weaker students' self-esteem falls and their psychological characteristics go down, whereas stronger students are bored, they become uninterested. All this creates a hostile atmosphere for learning and especially communication. The task of the teacher is also complicated.

One of the possible solutions may be fundamentally different organization of the learning process, taking into account students' individual abilities and motivation, English language level of each student, when the learner feels an equal among equals. It is a question of the pedagogical technology of learning in multi-level groups under the differentiated approach in foreign language teaching. Due to this technology if the teacher is resourceful and skilful enough, he or she has more possibilities to motivate his or her students to participate in the lesson using for example the case-study method, pair or group work, role play activity, songs, video, computer and so on.

An example of learning in multi-level groups with external differentiation of students having different levels of English proficiency in study groups can serve as a multi-level training organized since September 2017 at the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod at the Institute of Economics and Entrepreneurship. Learning in multi-level groups gives a chance to students not to degrade and not to be bored in the same group next to "Pre-intermediate" level students and to move on, to learn a foreign language at a higher level, so it does not harm weaker students' interests. Two-year experience under the differentiated approach in foreign language teaching shows better results in English learning in comparison with traditional teaching. So the use of this approach at the Institute of

Economics and Entrepreneurship proves the increase of students' motivation to study English [7].

Another solution to the problem of students' motivation could be extracurricular activities. The department of English for Humanities organizes contests in a social networking site Kontakt, the group Dreaming Albion during the academic year [8]. It should be noted that the site is very popular with students. Contests take into consideration students' interests, their age particularities. At the same time during the examination teachers can give preferences and privileges to students who took part in the Dreaming Albion contests. So this extracurricular activity goes from students' extrinsic motivation to their intrinsic motivation through English language learning.

In conclusion, it is important to emphasize that learners' motivation can go up and down depending on the context of language learning. Motivation has a key role in the development of language skills. Teachers can play a significant role in motivating learners to the learning of a foreign language. Motivation is an important factor in learning English, which is influenced by different variables. Motivation is sometimes overlooked by some teachers in urging their learners to learn more. We as English language academics should teach our learners to promote motivation. Teachers should help their learners to find motivation in the areas where they do not expect it and also to research for their own motivational processes so they can take advantage of it [1]. The use of the ways of learning in multi-level groups and of extracurricular activities described in the article show that students' motivation to learn English as a foreign language in non-linguistic universities increases.

Литература

1. Mitra A. The Impact of Motivation on English Language Learning // International Journal of Research in English Education Vol. 1, No. 1; 2016 URL: http://ijreeonline.com/browse.php?a_code=A-10-1-3& (дата обращения: 29.01.2010).

2. Минеева О. А., Борщевская Ю. М., Козлова Е. А. Основные мотивы изучения иностранного языка // Известия Балтийской государственной

академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. № 2 (44). 2018. – С. 76–80.

3. Ways of Motivating EFL/ ESL Students in the Classroom. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/alexenoamen/ways-motivating-efl-esl-students-classroom> (дата обращения: 29.01.2010).

4. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Формирование навыков автономного студента на занятиях по английскому языку в процессе проектной деятельности // Вестник НГЛУ. Вып.35. – Н. Новгород: НГЛУ, 2016. – 174 с.

5. [https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-5-issue-2-\(june-2008\)/motivating-language-learners-to-succeed](https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-5-issue-2-(june-2008)/motivating-language-learners-to-succeed) (дата обращения: 29.01.2010).

6. A Survey Study of Motivation in English Language Learning of First Year Undergraduate Students at Sirindhorn International Institute of Technology (SIIT), Thammasat University URL: <http://203.131.219.242/cdm/ref/collection/thesis/id/26602> (дата обращения: 29.01.2010).

7. Ваганова Н.В., Демина О.А. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза в многоуровневых группах гомогенного характера: рефлексивный аспект // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием, 24 апреля 2018 г. – Н.Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2018. – С. 46–51.

8. Dreaming Albion [Электронный ресурс] // <https://vk.com/dreamingalbion> (дата обращения 29.01.2019).

ОБРАЗ «НОВОЙ» РОССИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРОВ

С. И. Шампарова

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского

sv_original@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена разработанности темы образа России в публикациях зарубежных авторов и исследователей. Автор рассматривает работы ученых, журналистов и писателей в различные периоды, посвященных стране, и какой её образ складывается у читателя. В статье также затрагивается проблема формирования образа России и русских в общественном сознании.

Ключевые слова: образ, имидж, Россия, СМИ, стереотипы, общественное сознание

The Image of “the New” Russia in Researches of Foreign Authors

S. I. Shamparova

Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University of
Nizhny Novgorod

Abstract: The article is devoted to the development of the theme of the image of Russia in the publications of foreign authors and researchers. The author examines the works of scientists, journalists and writers devoted to the country in various periods, and what image they form in reader's mind. The article also touches upon the problem of the formation of the image of Russia in the public consciousness.

Keywords: image of the country, picture of the country, Russia, mass media, stereotypes, collective consciousness

Ранний современный период часто называют эпохой открытий из-за широкой экспансии западных европейцев во все части света. Этот термин, «Век Открытий», напоминает о появлении европейцев на Дальнем востоке, в части Африки, в западном полушарии. Гораздо реже упоминается, что Россия (особенно Москва) также во многом была открытием тех лет.

Контакты, которые развивались между Россией и Западом в XVI – XVII веках, уже давно представляют интерес для историков, политологов и культурологов, которые, однако, исследовали их лишь с российской точки

зрения, рассматривая эти контакты как первые шаги «вестернизации» России. Причина этому понятна: до 1700 годов российско-западные отношения не влияли на внутренние дела Европы, тогда как влияние Запада на общественные институты России приобретало все большее значение. Тем не менее, Россия представляла интерес для Запада, и ей были посвящены работы зарубежных исследователей, писателей и журналистов.

Американский философ Джон Квентин Кук исследовал образ России, который преобладал в сознании западной общественности в XVII веке. Он отмечает, что изначально европейцы помещали Россию на границу между Европой и Азией, но к концу семнадцатого столетия они включили большую часть царских владений в рамки Европы. Согласно Дж.К. Куку, все западные писатели сходились во мнении, что русская культура также не имела ничего общего с европейской, называя ее искаженной версией Византийской культуры. Подобное отношение, по его словам, частично объясняет критическое отношение европейцев практически ко всем аспектам русской культуры. Главным доводом здесь является то, что существует много общего между Россией и Западом. Если бы вся русская цивилизация была определено «неевропейской», вся несхожесть двух культур рассматривалась бы как различия и не более, а не как признаки варварства, греховности и безнравственности [1, с. 454].

Американский журналист и историк Уильям Генри Чемберлин, изучая страну изнутри, служил корреспондентом бостонской газеты «Christian Science Monitor» в Москве с 1922 г. по 1934 г. Полученные факты об истории, культуре, политической и социальной обстановке в стране того периода он изложил в своих книгах «Советская Россия» (1930), «Русская революция 1917–1921 гг.» (1935) и др. При этом автор справился со своей задачей с невероятным успехом. Создавая картину страны в период революции и гражданской войны – период, полный смятения и беспорядка – он собирал воедино образ СССР, вплетая массу деталей в развивающиеся исторические процессы. Изначально Чемберлин являлся марксистом и имел просоветские взгляды. Поэтому во вступительной

главе он исследует десять веков истории России, чтобы доказать, что «Гордиев узел классового и социального антагонизма...может быть разрублен только острым мечом революции» [2]. Следующие две главы дают интересные зарисовки периода пионеров революционной деятельности, революции 1905 г. и последующей Мировой войны. За этим следуют детали свержения имперского режима, история Временного правительства, отречение царя.

О России в конце XX века писал один из американских журналистов Дэвид Ремник. Он является не только успешным медиа менеджером, но также самым известным публицистом, пишущим о России. За свою книгу «Могила Ленина: последние дни советской империи» в 1994 г. Ремник стал лауреатом Пулитцеровской премии. Книга была издана по материалам, собранным во время поездки в Москву. Ремник проводит читателя через бурный 75-летний период коммунистического правления, ведущий к краху, и передает слова тех, кто пережил его, от демократических активистов до членов партии, от антисемитов до выживших после Холокоста, от Горбачева до Ельцина и Сахарова [3]. Дэвид Ремник искренне интересовался Россией, в особенности ее культурой. Так как Дэвид достаточно свободно говорил по-русски, он вполне мог понимать и анализировать тонкости английских переводов русских авторов и в этом отношении он часто выступает как истинный ценитель и профессиональный эксперт.

О России писали и те, кто был знаком с ее культурой, политикой и обществом не понаслышке. Берлинский историк, профессор Гертруд Пикхан, наглядно показывает, что интерес к России у нее пробудился еще в юношеские годы, когда она стала посещать курс русского языка в Дортмунде. Помимо знакомства с русской классической литературой, это были культурные контакты, поездки в Россию, где она открыла для себя русскую живопись, особенно творчество Левитана и Репина, любовь к которым движет ее исследовательским интересом и по сей день. Она исследует не только русскую живопись, историю Пскова, но и феномен свободно мыслящих маргиналов и творческих личностей в условиях тоталитарного государства.

Г. Пикхан отмечает, что существует мнение об отсталости Восточной Европы по сравнению с европейской цивилизацией. Автор упоминает о теории «multiple modernities» Шмуэля Эйзенштадта, согласно которой могут существовать различные варианты трансформации общества и культуры, при этом не каждый из них приводит к модернизации европейского образца. По мнению автора, именно эта концепция позволяет рассматривать историю Восточной Европы без негативной проекции чувства превосходства западного человека. Однако, с другой стороны, Гертруд Пикхан не игнорирует «темную сторону» русской истории, не заостряя внимания именно на этих негативных сторонах, поскольку это может привести к формированию неадекватного образа людей, их исторически сложившегося мира и страны в целом [4, с. 43].

Так, Гертруд Пикхан выводит настоящее правило для моделирования в сознании образа той или иной культуры: принимая во внимание как положительные, так и отрицательные ее стороны, не сосредотачиваться предвзято лишь на минусах, но рассматривать картину культуры в целом.

Во все времена Россия была интересна не только ученым, но и писателям. Французские, британские, американские писатели посещали страну, описывали ее в своих произведениях, создавая, таким образом, в сознании своих читателей устойчивый образ.

Вполне знакомый нам образ русского рисует Джек Лондон в произведении «Исчезнувший браконьер». Малыш испугался враждебного чужака в лице русского, представляя его в виде «дикого медведя», и очень боялся угодить ему в «лапы».

Джон Стейнбек, посетивший Россию в 1947 году, отмечает, что главным отличием русского от американца или англичанина является их отношение к правительству. Стейнбек заметил, что русскому человеку с пеленок внушают безупречность всех действий власти, тогда как американец знает, что правительство нужно постоянно критиковать, только в таком случае оно может быть эффективным.

Многие писатели смогли также отметить и увидеть нечто прекрасное в России. Например, Фредерик Бегбедер пишет о красоте русских женщин. Габриэль Гарсия Маркес удивлялся безграничному русскому гостеприимству, когда в дефицитное для Советского Союза время простая девушка подарила незнакомому немцу велосипед.

В литературе есть еще много примеров того, какой видели Россию и ее людей западные писатели. Литературный интерес к России появился в XVIII-XIX веках вместе с Астольфом де Кюстином и не угасает и по сей день. В наше же время образ России интересен в первую очередь журналистике. Современные корреспонденты посещают страну и выпускают целые книги со своими заметками. Однако стоит отметить, что не столь велик интерес зарубежных культурологов к современной России. Таким образом, если и дальше не будет проводиться научное исследование культуры русского народа, существует опасение, что в общественном сознании европейцев так и будет существовать стереотипный образ русского, полученный со страниц газет или с экрана телевизора.

Литература

1. John Quentin Cook. *The Image of Russia in Western European Thought in the Seventeenth Century. A Thesis submitted to the Graduate Faculty of the University of Minnesota.* – 1959 – 497 p.

2. James Bunyan, *The Russian Revolution, 1917–1921.* By WILLIAM HENRY CHAMBERLIN. Two volumes. (New York: Macmillan Company. 1935. Pp. xi, 511; ix, 556), *The American Historical Review*, Volume 41, Issue 2, January 1936. – P. 342–344.

3. Ремник Дэвид. *Могила Ленина: последние дни советской империи.* / Дэвид Ремник; пер. с англ. Л. Оборина. – Москва : Издательство АСТ : CORPUS, 2017. – 624 с.

4. Pickhan, Gertrude. (1). *Mein Russland. Anfänge, Themen und Bilder.* *QuaestioRossica*, (1), 36 – 52. <https://doi.org/10.15826/qr.2014.1.021> (дата обращения 20.03.2019)

РАЗВИТИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ПОМОЩЬЮ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ (МООК)

Е. Е. Щербакова, Н. В. Каминская

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского

nataliakaminskaya@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена следующим ключевым вопросам развития виртуальной академической мобильности студентов с применением МООК: автономность обучающегося, владение английским языком, а также признание университетами сертификатов МООК. Участник виртуальной академической мобильности активно пользуется возможностями, которые открывает МООК. Виртуальная академическая мобильность студентов может рассматриваться как инновационное поведение.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, виртуальная академическая мобильность, массовый открытый онлайн-курс (МООК), автономный студент, инновационное поведение

Enhancing Virtual Academic Mobility of University Students through Massive Open Online Courses (MOOCs)

E. E. Shcherbakova, N. V. Kaminskaya

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Abstract: The article address such issues of developing virtual academic mobility of students through MOOCs as learners' autonomy, English language proficiency, and recognizing MOOC certificates/grades by universities. A virtual mobility participant is seen as an active MOOCer. Students' engagement in virtual academic mobility is considered an example of innovative behavior.

Keywords: higher vocational education, virtual academic mobility, Massive Open Online Course (MOOC), autonomous learner, innovative behavior

Academic mobility refers to any movement of educators or students across national and geographical barriers for teaching and/or intercultural learning [1, p. 287]. As stipulated in Bologna declaration, academic mobility is crucial for academic integration, and this free movement between universities is seen as a prerequisite and one of the objectives of the higher education system development in

Europe [2]. Russian universities, too, are striving to enhance academic mobility at all levels – local, national and international – in order to train competitive professionals capable of meeting the challenges of the ever-changing globalized world.

Students are engaged in academic mobility in various ways – the activities may range from doing a short training course to completing a degree program or participating in a large-scale research project. In their definitions of academic mobility of students, Russian authors also stress that the learners are required to return to their home university after completing a course (a semester, an academic year, etc.) with the host university [3, c. 178]. Besides, the courses or activities the students do at the host university must be a part of their curriculum at the university of origin, and are supposed to be formally recognized as such there.

There are several typologies of academic mobility, one of the criteria being physical or virtual relocation of learners and tutors. The focus of this article is on virtual academic mobility of students. It involves studying at an undergraduate or postgraduate degree program or doing a course through distance methodology, via the Internet, at an educational institution other than the university of origin.

In this article we outline a number of issues that are crucial in terms of enhancing virtual academic mobility of students.

Students' virtual academic mobility is organized mostly through MOOCs. Some examples are Virtual Mobility Campus Net Program, which involves European and Latin American Universities [1], and FutureLearn platform, with over 12 million learners from 174 universities worldwide [4]. The latter can be used in various ways. The courses available are divided into several groups by the level of education they provide – there are short courses for self-development designed to “broaden the outlook”, courses granting credits at partner universities, and degree programs. In Russia, too, there are universities where a student can do a MOOC instead of attending classes on a regular basis, show the certificate and get the credit or examination grade [3, c. 178].

Virtual academic mobility seems much cheaper than in-person mobility. MOOCs may provide access to experience and expertise of prominent scientists and

lecturers at the universities worldwide. They may enhance academic mobility through equalizing financial inequality as the learners do not have to pay for accommodation, traveling, and living expenses.

However, a MOOC suitable for virtual academic mobility is expected to be a part of the student's curriculum and meet the requirements set at both host and home universities. This means that the universities need agreements for every MOOC if these are to be recognized and grant credits or grades at partner universities. The process may involve developing a similar approach to providing instruction, as well as creating a similar pedagogical template. Therefore, a central element of academic mobility – being exposed to and adapting to a new academic environment of the host institution – might be lost. In this respect, it is necessary to understand whether and to what extent a MOOC can provide intercultural experience.

Some studies show that “feelings of internationalization” are enhanced in academic courses delivered in English [5, p. 51]. Although English is not the native language of most MOOCers and most MOOC tutors, it is used as a common language for MOOC instruction, even for MOOCs from non-English speaking universities [5]. The implication for English language practitioners, if they are to facilitate students' academic mobility through MOOCs, is to shift from teaching EFL (English as a Foreign Language) to teaching EIL (English as an International Language), which is in line with current trends in ELT [6].

To enjoy the benefits of intercultural experience on an English language MOOC students need particular language skills that should be learned and practiced before they choose to join a MOOC. Writing skills may be seen as a priority, as MOOCers often communicate in writing.

Motivation is another issue to be considered in relation to facilitating virtual academic mobility of students. It is motivation that ultimately determines learners' successful placement at the host university, as well as their efforts aimed at fundraising and mastering the language. Intrinsic motivation is equally important for participants of in-person and virtual mobility, and intrinsic motivation of students

engaged in virtual academic mobility is seen as a prerequisite of completing MOOCs successfully [5].

In its turn, motivation to study independently using ICT contributes to formation of learners' autonomy (e.g., see [7, 8]). To succeed, participants of virtual academic mobility programs have to demonstrate skills and abilities of autonomous learners, that is, "understand the purpose of their learning, program, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness" [9, p. 4].

Thus, if we are to enhance our students' virtual academic mobility the following issues should be taken into consideration: 1) problems of recognizing MOOC certificates and/or grades by universities, at any level of academic mobility – local, national or international; 2) learners' English language proficiency and intercultural communication skills; 3) learners' motivation and autonomy.

So, a "perfect" participant of virtual academic mobility is an active MOOCer with all skills and qualities of an autonomous learner. They can interact with people of various backgrounds. They are prepared to study in a new academic culture of the host university, they are able to forecast their own educational and/or occupational and social and/or community needs and select courses accordingly, thus building their own educational trajectory. They demonstrate creativity and initiative. These features are characteristic of innovative behavior, which is to be encouraged, as change is a hallmark of our age [10]. Therefore, implementing virtual academic mobility through MOOCs is likely to contribute to the development of the educational system where a student is an active participant of the innovative process.

Литература

1. Aguado Odina, Monge, del Olmo, 2014 – Aguado Odina, T., Monge, F., del Olmo, A. Virtual Mobility in Higher Education. The UNED Campus Net Program. // Open Praxis. vol. 6. issue 3, July-September 2014 – P. 287–293 URL: https://www.researchgate.net/publication/281020032_Virtual_Mobility_in_Higher_E

education_The_UNED_Campus_Net_Program (дата последнего обращения 28.01.2019)

2. Bologna declaration. Joint Declaration of the European Ministers of education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. URL: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/990719bologna_declaration (дата последнего обращения 28.01.2019)

3. Петрова Л. Е., Кузьмин К. В. Виртуальная академическая мобильность студентов посредством MOOCs: методические решения преподавателя вуза // Педагогическое образование в России. – 2015. № 12. – С. 177–182

4. <https://www.futurelearn.com>

5. Barak, M., Watted, A., Haick, H. Motivation to Learn in Massive Open Online Courses: Examining Aspects of Language and Social Engagement // Computers & Education. – 94 (2016). – P. 49–60.

6. Прошина З. Г. EIL или EFL? Изменение буквы или новая концепция языкового образования? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – №4. – С. 171–180

7. Демина О. А., Золотова М. В., Кадыкова И. Е., Каминская Н. В., Киреева Г. Г. Электронное обучение на занятиях по английскому языку // Культурная жизнь Юга России. – 2012. – №3 (46). – С. 24–26

8. Золотова М. В., Ганюшкина Е. В. Формирование навыков автономного студента на занятиях по английскому языку в процессе проектной деятельности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического ун-та им. Н. А. Добролюбова. Вып. 35. – Н.Новгород: НГЛУ, 2016. – С. 138–145

9. Little, D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik, 1991. – 62 p.

10. Шестакова Л.А., Щербакова Е.Е., Молостова Н.Ю. Формирование инновационного поведения при подготовке педагогов-психологов // Актуальные проблемы социальной коммуникации: Материалы второй Международной научно-практической конференции. – Нижегородский государственный технический ун-т им. Р.Е. Алексеева, 2011. – С. 437–440

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрахманова Толкын Муратбековна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводческого дела Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск

Адясова Людмила Евгеньевна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры преподавания русского языка в других языковых средах Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Андреев Василий Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Антонюк Андрей Викторович – учебный ассистент, студент 3-го курса факультета гуманитарных наук НИУ ВШЭ, г. Нижний Новгород

Аринина Марина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи Нижегородской академии МВД РФ, г. Нижний Новгород

Баданова Надежда Михайловна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета, г. Йошкар-Ола

Баронова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Бахтыбаева Аяужан Сериккызы – магистрант кафедры иностранных языков и переводческого дела Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск

Белорукова Мария Валерьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных

специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Болсуновская Людмила Михайловна – кандидат филологических наук, доцент отделения иностранных языков школы базовой инженерной подготовки Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск

Борщевская Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Бузуева Юлия Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвокультурологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Ваганова Наталья Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Виноградова Елена Владиславовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и латинского языков Тверского государственного медицинского университета, г. Тверь

Власова Карина Абрамовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Волгина Ольга Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Гаврилова Вера Викторовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Ганюшкина Елена Валентиновна – старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Голубкова Варвара Валерьевна – преподаватель Нижегородской академии МВД РФ, г. Нижний Новгород

Ежова Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Ерофеева Алла Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» ФБГОУ ВО «Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

Жерновая Оксана Романовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и лингвокультурологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Жетписова Жулдыз – преподаватель кафедры иностранных языков и переводческого дела Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск

Жуковская Лариса Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, директор Института филологии и журналистики Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Жулидов Сергей Борисович – кандидат филологических наук, профессор, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Журавлева Ольга Михайловна – кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков, заместитель заведующего кафедрой

и иностранных языков по научной работе, заместитель декана гуманитарного факультета по учебной работе со студентами Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ», г. Санкт-Петербург

Зарницына Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Золотова Марина Вианоровна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Иванов Сергей Сайярович – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Ильина Екатерина Вячеславовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Каминская Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Капышева Гулнар Кыдырбековна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и переводческого дела факультета истории, филологии и международных отношений Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск

Карпова Юлия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Кауанова Аяулым Болаткызы – студент Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск

Клушин Николай Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Козырьков Владимир Павлович – доктор социологических наук, профессор кафедры отраслевой и прикладной социологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Колесников Дмитрий Сергеевич – заместитель директора Института филологии и журналистики по международной деятельности Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Кубанев Николай Алексеевич – доктор культурологии, профессор кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Куликова Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Кыдырбекова Айгерим Сериковна – преподаватель кафедры иностранных языков и переводческого дела Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск

Лазаревич Светлана Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» ФБГОУ ВО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

Лаптенков Владимир Геннадьевич – преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Ларионова Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и переводческого дела Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск

Леонтенкова Ольга Михайловна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Леснова Галина Валентиновна – преподаватель кафедры иностранных языков Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Лобанова Наталья Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвокультурологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Мамедов Саид Заурович – ассистент кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Мартьянова Татьяна Валентиновна – старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Маткаримова Динара Ашимовна – магистр, старший преподаватель Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск

Мацкевич Елена Эдуардовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Митрофанова Татьяна Ананьевна – доцент Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Михайлюков Леонид Викторович – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей

Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород

Морозов Дмитрий Леонидович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Набилкина Лариса Николаевна – доктор культурологии, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Немцова Ольга Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Орлова Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для естественнонаучных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Пейдж, Мэри – старший лектор университета Саутгемптона, г. Саутгемптон

Полохова Мария Вадимовна – преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Попова Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент департамента прикладной лингвистики и иностранных языков факультета гуманитарных наук НИУ ВШЭ, г. Нижний Новгород

Пушкина Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры преподавания русского языка в других языковых средах Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Пыхина Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Ринкон Костильо Андреас, Касмайя – магистрант факультета социальных наук ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Рукомина Анна Сергеевна – преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Рябинкина Оксана Александровна – учитель немецкого языка МБОУ СШ №7 им. А.П. Гайдара, г. Арзамас

Савицкая Александра Октябревна – старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Скурихин Николай Андреевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Смирнова Ольга Анатольевна – кандидат политических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвокультурологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Соколова Елена Геннадьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и конвенционной подготовки ФГБОУ ВО Волжский государственный университет водного транспорта, г. Нижний Новгород

Сюй Лили – магистр, аспирант Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Татарская Ксения Валерьевна – преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Терентьева Елена Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Трубина Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Тяньцзяо Ван – магистр, аспирант Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Хайруллин Рестям Давлетбаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкознания и иностранных языков Российского государственного университета правосудия Приволжский филиал, г. Нижний Новгород

Хантурова Ирина Евгеньевна – старший преподаватель Российской открытой академии транспорта (РУТ МИИТ), г. Москва

Храмова Юлия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкознания и иностранных языков Российского государственного университета правосудия Приволжский филиал, г. Нижний Новгород

Христолюбова Алина Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Шампарова Светлана Игоревна – ассистент кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас

Шестакова Надежда Борисовна – старший преподаватель кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Широкова Людмила Владимировна – преподаватель Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Широкогорова Татьяна Германовна – доцент кафедры иностранных языков Приволжского исследовательского медицинского университета, г. Нижний Новгород

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры культуры и психологии предпринимательства Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Научное издание

**Вариативность и стандартизация языкового образования
в неязыковом вузе**

*Сборник статей
по материалам II Международной научно-практической конференции*

23–24 апреля 2019 г.

Научный редактор М.В. Золотова

Организационный комитет конференции:

Жуковская Лариса Игоревна (председатель) – директор Института филологии и журналистики (ИФИЖ) ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Золотова Марина Вияноровна – зав. кафедрой английского языка для гуманитарных специальностей ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Набилкина Лариса Николаевна – зав. кафедрой иностранных языков и культур Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Лабутова Ирина Владимировна – доцент кафедры иностранных языков и культур Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 05.06.2019 г. Формат 60×84/16.

Усл. п. л. 19. Тираж 300 экз. Заказ № 283.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского
603000, г. Нижний Новгород, ул. Б. Покровская, 37